



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

Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia Aplicada

DOCTORAT EN EDUCACIÓ

**BARRERAS Y FACILITADORES PERCIBIDOS POR ESTUDIANTES QUE
ACCEDEN A LA UNIVERSIDAD MEDIANTE VÍAS NO HABITUALES**

TESIS DOCTORAL

Realizada por Cristina Pérez-Maldonado

Dirigida por Dr. Joaquín Gairín Sallán

Bellaterra, noviembre de 2020

Nota:

Con el propósito de evitar el exceso gráfico mediante el uso de la diferenciación entre hombres y mujeres (por ejemplo; las y los estudiantes), se ha optado por el uso del lenguaje genérico en la redacción de la presente Tesis Doctoral. A pesar de optar por el lenguaje genérico, se quiere hacer constar que en todo caso se presente representar e incluir a todas las personas sin discriminar por razón del sexo.

A mis padres,

AGRADECIMIENTOS

Durante el transcurso de estos años he podido contar con el respaldo de distintas personas e instituciones sin las cuales no hubiera sido posible finalizar con éxito la presente tesis doctoral. A todas ellas, me gustaría agradecer su apoyo en esta aventura que ha supuesto una oportunidad a la vez que un reto.

Gracias a todas aquellas personas que han formado parte en el proceso del estudio de una manera u otra. En especial, a todos los estudiantes que han compartido generosamente sus valiosas experiencias, y que confían en alcanzar una universidad para todos. Sin vosotros, el desarrollo esta investigación no hubiera sido posible.

Gracias a mi director de tesis Joaquín, por sus excelentes consejos, ánimos, dedicación y paciencia. También por brindarme la oportunidad de formar parte del Grupo EDO y poder participar en las actividades, proyectos y congresos que se efectúan.

Gracias al Departament de Pedagogia Aplicada por la buena acogida y por confiar en mí como Personal Investigador en Formación (PIF). En especial, gracias a todos los compañeros y compañeras con los que he podido compartir inquietudes, proyectos, viajes, docencia, conversaciones y cafés. Gracias por el apoyo y por permitirme crecer tanto profesional como personalmente.

Gracias a todas aquellas personas que han pasado por el Espacio EDO, por las reflexiones, el intercambio de conocimientos y de nuevas realidades. A Saida en especial; amiga, compañera de despacho y de camino desde el primer día. Gracias por tantos momentos, todas las lágrimas de angustia y de alegría han valido la pena.

Gracias a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, que durante mi época de estudiante de grado, me contagiaron su pasión por la investigación, la educación y la justicia social.

Gracias a los miembros del equipo KABUA, por todo lo que hacéis y por ser como sois, en especial a Katia y a Pep.

Gracias al profesor Miguel Jerónimo y al Instituto Politécnico de Leiria por acogerme y hacerme sentir como en casa. También a Sandrina Diniz, Hélia Pinto e Isabel Beato, por vuestra amabilidad y atención. A mis amigas portuguesas de adopción: Ágota, Ilham y Lali. Por hacerme la estancia mucho más amena y divertida. Y a Portugal, muito obrigada.

Por último, agradecer el apoyo y el cariño de mi familia y amigos, cruciales en la finalización de esta tesis.

Gracias a todos aquellos amigos que estuvisteis a lo largo de estos años, los que todavía estáis y los que vais llegando. En especial, gracias al grupo aiguabarreig y a mis amigas de toda la vida: Gisela, Mar, Maria, Marta y Zaira. Por todo lo vivido y por lo que nos queda por vivir, por estar a mi lado cuando más lo he necesitado y por sacarme siempre una sonrisa. Gràcies per tot noies.

Gracias a mi familia, a mi abuela y al recuerdo de mis abuelos. A mis padres Cándido y Loli y a mi Mike, gracias por apoyarme en absolutamente todo, reconfortarme y motivarme a seguir creciendo siempre. Un trocito de vosotros se encuentra en esta tesis.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Introducción..... | 10 |
| Introduction | 13 |
| I - DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN..... | 17 |
| Capítulo 1. Justificación y diseño..... | 19 |
| 1.1. Motivación y justificación | 19 |
| 1.2. Problema de investigación | 23 |
| 1.3. Objetivos de la investigación | 25 |
| 1.4. Lineamientos metodológicos | 26 |
| 1.5. Fases de la investigación y cronograma | 30 |
| Chapter 1. Justification and design | 34 |
| 1.1. Motivation and justification..... | 34 |
| 1.2. Research problem | 38 |
| 1.3. Research objectives | 40 |
| 1.4. Methodological guidelines..... | 41 |
| 1.5. Phases in the research and timeline | 44 |
| II. MARCO TEÓRICO..... | 48 |
| Capítulo 2. Educación superior y participación | 50 |
| 2.1. Evolución de la educación superior | 50 |
| 2.2. Democratización del acceso a la educación superior | 62 |
| 2.3. A modo de síntesis | 75 |
| Capítulo 3. Vías no habituales de acceso a la universidad | 78 |
| 3.1. La universidad | 78 |
| 3.2. Vías de acceso a la universidad | 81 |
| 3.3. La universidad en datos..... | 88 |
| 3.4. Estudiantes no habituales..... | 100 |
| 3.5. A modo de síntesis | 109 |
| Capítulo 4. Condicionantes de acceso a la universidad | 112 |
| 4.1. Modelos de toma de decisiones..... | 112 |
| 4.2. Condicionantes individuales, familiares y de entorno | 118 |
| 4.3. Experiencia etapa de educación secundaria obligatoria..... | 123 |
| 4.4. Barreras y facilitadores de acceso a la universidad | 127 |
| 4.5. A modo de síntesis | 136 |

| | |
|--|------------|
| III. MARCO APLICADO | 139 |
| Capítulo 5. Diseño del estudio de campo | 141 |
| 5.1. Enfoque de la investigación | 141 |
| 5.2. Diseño de la investigación | 144 |
| 5.3. Universo y muestra..... | 148 |
| 5.4. Técnicas para la recogida de la información | 155 |
| 5.5. Validez y fiabilidad de los instrumentos | 163 |
| 5.6. A modo de síntesis | 175 |
| Capítulo 6. Desarrollo del estudio de campo..... | 177 |
| 6.1. Acceso a la información | 177 |
| 6.2. Fase cualitativa. Entrevistas semiestructuradas | 181 |
| 6.3. Fase cuantitativa. Cuestionarios..... | 190 |
| 6.4. Sistematización e integración | 194 |
| 6.5. A modo de síntesis | 194 |
| Capítulo 7. Resultados del estudio de campo..... | 197 |
| 7.1. Datos sociodemográficos de los estudiantes..... | 198 |
| 7.2. Trayectoria educativa previa a la universidad | 202 |
| 7.3. Condicionantes individuales | 208 |
| 7.4. Condicionantes familiares | 219 |
| 7.5. Condicionantes de entorno cercano..... | 234 |
| 7.6. Condicionantes de la institución educativa | 236 |
| 7.7. Motivos y factores de decisión de acceso a la universidad | 248 |
| 7.8. Percepciones sobre la universidad | 254 |
| 7.9. A modo de síntesis | 258 |
| IV. MARCO CONCLUSIVO..... | 261 |
| Capítulo 8. Discusión de resultados, conclusiones y propuestas | 263 |
| 8.1. Discusión de los resultados..... | 263 |
| 8.2. Conclusiones de la investigación | 281 |
| 8.3. Propuesta de modelo para el acceso a la universidad | 286 |
| 8.4. Limitaciones de la investigación..... | 291 |
| 8.5. Nuevas líneas de investigación..... | 293 |
| Chapter 8. Discussion, conclusions, and proposals..... | 296 |
| 8.1. Discussion of the results..... | 296 |
| 8.2. Conclusions of the study..... | 313 |
| 8.3. Proposed model for university access | 318 |
| 8.4. Limitations of the study..... | 322 |

| | |
|--|------------|
| 8.5. New avenues of research | 324 |
| REFERENCIAS | 327 |
| ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS..... | 353 |
| ÍNDICE DE TABLAS | 353 |
| INDICE DE FIGURAS..... | 357 |
| ANEXOS EN CD | 359 |

Introducción

La Educación Superior ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas, experimentando una ampliación en la participación a nivel internacional en los países desarrollados. Actualmente, la universidad se aleja de ser un privilegio para ciertos grupos de la sociedad, permitiendo el acceso de estudiantes procedentes de orígenes sociales distintos y casuísticas diversas. En esta línea, la Comisión Europea enfatiza la necesidad de garantizar la educación como bien común y de responsabilidad pública (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), más adelante incorporando el término de *dimensión social* como elemento primordial para alcanzar la justicia social y la equidad en el acceso a la Educación Superior.

A pesar del fenómeno de expansión educativa en Educación Superior y los esfuerzos realizados por los gobiernos mediante la implementación de políticas orientadas a la inclusión, todavía se identifican barreras que dificultan un ingreso a la universidad equitativo. El acceso a la universidad supone un reto especialmente para aquellos estudiantes procedentes de familias con un nivel sociocultural y educativo bajo. A la vez, estos estudiantes suelen estar infrarrepresentados en la vía de acceso habitual a la universidad, la vía académica.

La presente Tesis Doctoral tiene la finalidad de arrojar una mayor claridad en la identificación de las dificultades en el acceso a la universidad de los estudiantes procedentes de vías no habituales en las universidades públicas catalanas. Este hito se despliega en dos objetivos generales de investigación: a) analizar las causas que llevan a los estudiantes a acceder a la universidad a través de vías no habituales y b) analizar las barreras y los facilitadores que perciben los estudiantes que acceden a la universidad a través de vías no habituales. Para finalmente, proponer un modelo que permita reducir las barreras y potenciar los facilitadores identificados.

El enfoque de la investigación es de naturaleza mixta, entretejiendo los enfoques cualitativo y cuantitativo mediante la aplicación de instrumentos de ambos métodos. Los casos de estudio seleccionados son dos vías de acceso a la universidad consideradas como no habituales: a) la vía 4 para estudiantes con un título de CFGS y asimilados, y b) la vía 9 para estudiantes procedentes de las pruebas para mayores de 25 años. En cuanto a la muestra, está compuesta por estudiantes de nuevo acceso en universidades públicas de la provincia de Barcelona.

En el transcurso de esta investigación se desarrolló una estancia predoctoral con el propósito de cumplir con la mención de doctorado internacional. La estancia predoctoral se realizó en el Instituto Politécnico de Leiria (Portugal) durante un periodo de tres meses. Durante este período, la investigadora tuvo la oportunidad de conocer la realidad de los estudiantes no habituales en las universidades portuguesas y los programas y ayudas impulsados para facilitar su ingreso. Además,

y debido a la semejanza entre el contexto socioeconómico portugués y el español, fue posible debatir y comparar ambas realidades con expertos sobre la temática.

El producto que presente esta Tesis Doctoral es una propuesta de modelo que pretende explicar la información recogida en relación con las barreras y facilitadores que se han identificado a raíz de las percepciones de los estudiantes que acceden mediante las vías de acceso analizadas. A pesar de que el modelo se crea a partir de aportaciones de la literatura y de una matriz teórica validada, no pretende ser generalizable ya que se nutre de los resultados obtenidos de esta investigación y parte de un contexto concreto. Sin embargo, puede servir como plano para entender el efecto de los condicionantes sobre el acceso a la universidad y las maneras de reducir las barreras y potenciar los facilitadores de acceso.

La presentación del contenido de esta Tesis Doctoral se organiza en cuatro bloques que ordenan los capítulos y sus respectivos apartados. Los capítulos están compuestos por una introducción que presenta los temas que se van a abordar y una síntesis del capítulo a modo de recapitulación de los puntos más relevantes del mismo y su vinculación con el objeto de estudio.

El primer bloque “Diseño general de la investigación”, incluye el *Capítulo 1. Justificación y diseño*, que explica los motivos que condujeron a la investigadora a la selección de la presente temática de investigación. También contiene una descripción general del diseño de investigación, junto con las preguntas y los objetivos, los lineamientos metodológicos, las fases de investigación y el cronograma.

El segundo bloque “Marco teórico” está distribuido en tres capítulos que despliegan la literatura consultada y estudiada en relación con el objeto de estudio: el *Capítulo 2. Educación Superior y participación*, que analiza la evolución de este nivel de enseñanza y describe la situación actual en el contexto de referencia; el *Capítulo 3. Vías de acceso a la universidad no tradicionales*, que pone el foco en la universidad y sus políticas de acceso a la vez que identifica los estudiantes no habituales; y el *Capítulo 4. Condicionantes de acceso a la universidad*, que se centra en las barreras y facilitadores de ingreso a la universidad identificados en la literatura.

El tercer bloque “Marco aplicado”, compuesto por tres capítulos, profundiza sobre el diseño de la investigación, la metodología y los resultados del estudio: el *Capítulo 5. Diseño y justificación metodológica*, que se centra en concretar y justificar el método de la investigación, el enfoque, los instrumentos y la muestra seleccionada; el *Capítulo 6. Desarrollo del estudio de campo*, que describe el trabajo de campo desde el acceso hasta la salida y la recogida de los datos y; finalmente, el *Capítulo 7. Resultados del estudio*, aborda el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y se presentan a modo de resultados de la investigación.

El cuarto bloque “Marco conclusivo”, incluye el *Capítulo 8. Discusión de resultados, conclusiones y propuestas*, que presenta los hallazgos encontrados y los entreteje con las aportaciones de la literatura. Como resultado, se concreta la propuesta del Modelo para la reducción de barreras de acceso a la universidad y promoción de los facilitadores. Finalmente, se exponen las limitaciones de la investigación y se proponen futuras líneas de investigación.

Se adjuntan en formato digital los documentos anexos que incluyen los instrumentos aplicados y otros ejemplos del proceso de desarrollo de la investigación.

La presente Tesis Doctoral opta a la Mención de Doctor Internacional y, por ello, se presentan también con su versión en inglés: la Introducción, el Diseño y la Justificación (Capítulo 1) y la Discusión de resultados, conclusiones y propuestas (Capítulo 8).

Introduction

Higher education has evolved over the past decades, with participation expanding internationally in developed countries. Currently, the university is far from being a privilege for certain groups of society, thus allowing access to students from different social and case-related backgrounds. In this way, the European Commission emphasizes the need to guarantee education as a common good and a public responsibility (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), later incorporating the term *social dimension* as a fundamental element to ensure social justice and equity in Higher Education.

Despite the educational expansion in Higher Education and the efforts made by governments through the implementation of inclusive policies, barriers to university entry are still identified. Access to university is a challenge, especially for students from families with a low socio-cultural and educational level. At the same time, these students are often under-represented in the usual route to university, the academic route.

The aim of this doctoral thesis is to provide greater clarity in identifying the difficulties of access to university for students coming from non-traditional backgrounds in Catalan public universities. This purpose is developed under the approach of two general research objectives: a) to analyse the causes that lead students to access university through non-traditional pathways and b) to analyse the barriers and facilitators perceived by students who access university through non-traditional routes. To finally, propose a model that aims at reducing the barriers and promote the facilitators identified.

The research approach is of a mixed nature, intertwining qualitative and quantitative approaches with the application of instruments from both methods. The selected cases are two routes to access university which are considered as non-traditional pathways: a) route 4 for students with a vocational training and assimilated, and b) route 9 for students coming from the over-25 access test. As for the sample, it is composed of new entry students at public universities in the province of Barcelona.

In the course of this research, a pre-doctoral stay was carried out with the aim of fulfilling the international doctorate mention. The predoctoral visit took place at the Polytechnic of Leiria (Portugal) for a period of three months. During this stage, the researcher had the opportunity to learn about non-traditional students in Portuguese universities and the programs and aids promoted to encourage their access. Furthermore, and due to the similar socio-economic context between Portugal and Spain, it was possible to discuss and compare both realities with experts in the field.

The product presented in this Doctoral Thesis is a model proposal that aims at explaining the information collected in relation to the barriers and facilitators that have been identified as a result of the perceptions of students accessing through the two pathways analyzed. Although the model arises from the contrast of other proposals in the literature review and the experts' validated theory matrix, it cannot be generalized as it is supported by the results obtained from this research and describes a very specific context. However, it can serve as a picture to understand the effect of the determining factors on university access and the ways to reduce the barriers and strengthen the access facilitators.

The presentation of the content of this doctoral thesis is organized into four blocks which sort the chapters and their respective sections. The chapters are formed of an introduction which presents the topics to be dealt with and a summary of the chapter as a recapitulation of its most relevant points along with their connection to the object of study.

The first block, "General design of the research", includes Chapter 1. Justification and design, which explains the reasons which led the researcher to select this research topic. It also includes a general description of the research design, together with the questions and objectives, the methodological guidelines, the phases of research and the schedule.

The second block "Theoretical framework" is distributed in three chapters that develop the literature consulted and studied in relation to the object of study: Chapter 2. Higher Education and Participation, which analyses the evolution of this level of education and describes the current situation in the context of reference; Chapter 3. Non-traditional university access routes, which focuses on the university and its access policies while identifying non-traditional students; and Chapter 4. Determinants of university access, which focuses on the barriers and facilitators of university entry identified in the literature review.

The third block "Applied framework", formed of three chapters, looks in depth into the design of the research, the methodology and the results of the study: Chapter 5. Design and methodological justification, which focuses on specifying and justifying the research method, approach, instruments and selected sample; Chapter 6. Development of the field study, which describes the field work from access to exit and data collection; and finally, Chapter 7. Results of the study, which deals with the data collected during the field work and is presented as a result of the research.

The fourth block, "Conclusive framework", includes Chapter 8. Discussion of results, conclusions and proposals, which presents the findings and interweaves them with the contributions of the literature. As a result, the Model's proposal for the reduction of barriers to university access and the promotion of facilitators is presented.

Finally, the limitations of the research are stated, and future lines of research are proposed.

Attached in digital format are the annexed documents which include the instruments applied and other examples of the research development process.

The present Doctoral Thesis is eligible for the International Doctoral mention and, therefore, the Introduction, Design and Justification (Chapter 1) and the Discussion of results, conclusions, and proposals (Chapter 8), are also presented in their English version.

I - DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. Justificación y diseño

El presente capítulo pretende poner en situación al lector en torno a la estructura general de la investigación y la motivación y justificación del desarrollo de la temática seleccionada como objeto de estudio.

Primeramente, se exponen los distintos motivos por los que se ha desarrollado esta investigación, a la vez que se justifica por qué el tema es relevante y puede ser de interés científico. Asimismo, se profundiza en el problema de la investigación del cual derivan las preguntas y los objetivos generales y específicos determinados.

Seguidamente, se esboza el diseño general a través de los lineamientos metodológicos que nacen de la reflexión previa sobre todos aquellos elementos que formarán parte del proceso y la organización de las fases de desarrollo del estudio. En este mismo punto, también se expone el enfoque, el posicionamiento y el proceso de desarrollo de la investigación hasta los resultados esperados.

Como último punto de este capítulo, se presentan las ocho fases que reflejan el diseño de progreso del presente estudio. Dichas fases se encuentran, a la vez, alineadas con la metodología seleccionada y se exponen de forma ordenada en el cronograma de desarrollo de la Tesis Doctoral.

1.1. Motivación y justificación

Las motivaciones que impulsan a iniciar una Tesis Doctoral son múltiples y diversas. No obstante, también se trata de factores interrelacionados y que conjuntamente han conducido al desarrollo de la presente investigación.

A continuación, se sintetizan los diferentes aspectos que han influenciado en la decisión de iniciar este estudio y la elección de la temática ordenados en: *motivaciones sociales*, *motivaciones profesionales*, *motivaciones personales* y *motivaciones científicas*.

En primer lugar, la *motivación social* se ve reflejada en la creencia de la necesidad de alcanzar una justicia educativa y social y por ello, la importancia de promocionar un acceso a la universidad equitativo. Este esfuerzo va acompañado de la identificación y relevancia de la dimensión social del estudiante y los múltiples factores que condicionan su transición hacia la universidad. Los estudios sobre la temática apuntan a que existen colectivos que, a lo largo de su trayectoria educativa, pueden ser más vulnerables a encontrar barreras de acceso a la Educación Superior.

Desde esta perspectiva, esta investigación pretende conocer, concretamente, aquellas dificultades que han experimentado los estudiantes que han ingresado

mediante vías no habituales; la vía para titulados en un ciclo formativo de grado superior y la vía para mayores de 25 años. Para lograr una universidad más equitativa, se hace necesaria la identificación de barreras que pueden percibir estos colectivos, pues el camino hacia la justicia educativa es la creación e implementación de políticas inclusivas que permitan paliar o erradicar estas desigualdades.

En segundo lugar, la *motivación profesional* surge a raíz de formar parte del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) de la Universitat Autònoma de Barcelona (<https://edo.uab.cat/es>). La vinculación a este grupo de investigación ha supuesto la oportunidad de participar en varias actividades e investigaciones, entre las que cabe destacar la posibilidad de formar parte del proyecto europeo impulsado por el programa Erasmus + “ACCESS4ALL – Laboratorio de Políticas y Prácticas para el Desarrollo Social en la Educación Superior (2015-1-ES01-KA203-015970)” durante los años de actividad (2015-2018). El objetivo de este proyecto era promover la inclusión educativa y social de los estudiantes infrarrepresentados en la Educación Superior en Europa (<https://access4allproject.eu/>). Debido a la estrecha relación con la presente investigación, el proyecto ACCESS4ALL ha facilitado el acceso a fuentes de información teóricas, herramientas prácticas, organización y participación en congresos científicos internacionales, reuniones de reflexión sobre Educación Superior e Inclusión y la conexión con expertos sobre la temática a nivel europeo. Además de otras experiencias que no solo han enriquecido la presente Tesis Doctoral, sino que también han aportado conocimientos muy valiosos a la investigadora.

Vinculada a la motivación anterior, la *motivación personal* incluye un conjunto de experiencias y vivencias en el campo de la investigación y participación en causas relacionadas con la justicia social y educativa. La elección de esta temática se sostiene bajo la ideología que defiende el derecho a acceder a la universidad independientemente del bagaje social y cultural del individuo, la edad, el sexo, etc. Por ello, se asume que es necesario garantizar la calidad educativa y las mismas oportunidades educativas a todos los estudiantes. La participación en la educación superior se considera clave para el crecimiento de un país, no solo por el crecimiento económico, sino también porque el conocimiento promueve la justicia social y el bienestar de la sociedad.

La elección del tema de la investigación emerge de la realización del Trabajo de fin de Máster de Investigación en Educación, (Universitat Autònoma de Barcelona) sobre las aspiraciones del alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y la relación con las expectativas del profesorado. Los resultados obtenidos en dicho estudio apuntaban que el agrupamiento del alumnado por rendimiento académico durante esta etapa influye significativamente sobre las expectativas que crea el profesorado sobre él dependiendo del grupo en el que se encuentran. Asimismo, las tendencias mostraban como tales expectativas afectaban sobre las aspiraciones y

expectativas educativas de los estudiantes en relación con el acceso a la universidad. Los resultados mencionados inspiraron a la investigadora a seguir estudiando en profundidad sobre los condicionantes que entran a formar parte de la toma de decisiones sobre la transición a la universidad.

Finalmente, la *motivación científica* hace referencia a la premisa de que el desarrollo de una investigación permite arrojar pinceladas sobre un fenómeno de interés, aportando conocimiento a la comunidad científica. En este mismo punto, se incluye la utilidad metodológica que hace mención del uso que pueda tener el producto desarrollado, en este caso el Modelo, a modo de conceptualización y mapa de la situación de los estudiantes que acceden mediante estas vías. Por lo que contribuye a la posible adaptación y réplica del instrumento y aplicación para paliar las barreras de acceso a la universidad y potenciar los condicionantes que facilitan el acceso equitativo a la misma.

La elección de un tema de investigación concreto nace de las motivaciones expresadas anteriormente y de las inquietudes que se derivan de ellas. Las preguntas clave que resumen las preocupaciones que han sido cruciales en el abordaje de este estudio son: *¿Por qué es necesario dirigirse hacia una universidad inclusiva y con una participación equitativa? ¿Por qué estudiar los factores de decisión de acceso a la universidad? ¿Por qué indagar en las barreras y facilitadores de acceso a la universidad?*

La educación supone un beneficio para todas las personas mediante la transmisión de conocimientos, competencias y valores para vivir con dignidad, oportunidades para tomar decisiones vitales y participar y contribuir en la sociedad (UNESCO, 2015).

La literatura científica ha demostrado que la Educación Superior no solo permite a los individuos tener mejores oportunidades de empleo, sino que también mejora la esperanza de vida, la participación en la sociedad, la prevención de la violencia y satisfacción vital (OECD, 2011 y 2012). Las evidencias anteriores han llevado a la mayoría de los países a incluir la educación superior en sus agendas y diversidad instituciones internacionales, como las mencionadas, contemplan el debate sobre la inclusión de este nivel educativo en sus objetivos estratégicos.

Si bien antes la universidad era un bien restringido a los grupos privilegiados de la sociedad, durante el siglo XXI, la expansión de la educación terciaria permite el acceso a determinados colectivos que históricamente no habían tenido participación. Este fenómeno supone una ampliación en el acceso a la universidad y se traduce en un aumento de la heterogeneidad del perfil de los estudiantes universitarios con bagajes educativos y culturales diversos.

Aunque la expansión de la Educación Superior ha facilitado el ingreso de estudiantes de origen social más humilde, la masificación no siempre ha conducido a la democratización del acceso universitario (EQUnet, 2010). Todavía existen condicionantes a nivel individual, familiar, institucional y/o social que pueden dificultar la transición a la universidad para aquellos estudiantes que desean acceder.

Múltiples investigaciones siguen estudiando los factores que explican la exclusión en la Educación Superior y de las cuales derivan una amplia variedad de clasificaciones en relación con las dimensiones y los elementos que los configuran (Carnoy, Santibañez, Maldonado, y Ordorika, 2002; Castro, Rodríguez-Gómez y Gairín, 2016; Cross, 1981; Mcgivney, 1993; Woodley, Wagner, Slowey, Hamilton, y Fulton, 1987; Mullen, 2010; Pérez, Ramos, Adiego y Cerno, 2013; Vaccaro, 2012).

Estudios recientes, y con una perspectiva más sociológica, ponen el foco en la influencia de variables estructurales (raza, género y clase social) y de variables culturales en las decisiones de acceso a la universidad (Paczuska 2002; Ball, Davies, David, y Reay, 2002; Archer, Hutchings y Ross, 2003; Bowl, 2001).

Sin embargo, las evidencias demuestran que las injusticias sociales y educativas no operan únicamente en la exclusión de ciertos grupos a la educación superior, sino que están integradas en los complejos patrones de tomas de decisiones de los mismos estudiantes (Álvarez, Figuera y Torrado, 2011; Dupriez, Monseur, Van Campenhoudt, y Lafontaine, 2012; Reay, 1998).

La preocupación por la trayectoria educativa de los estudiantes y su transición hacia la Educación Superior emerge en la década de los 60 (Álvarez et al., 2011; Tinto, 1975). A partir de entonces, y con el propósito de explicar el complejo proceso de la toma de decisiones de los estudiantes hacia la universidad, diversos autores aportan modelos explicativos caracterizados por una corriente racional o sociológico, o una combinación de ambas.

En sentido amplio, las desigualdades educativas y sociales se acumulan a lo largo de la trayectoria educativa del estudiante, pudiendo afectar sobre sus aspiraciones y expectativas educativas, y, por ende, influyendo en su futuro académico y/o profesional. Todos estos elementos interactúan entre ellos e influyen en la transición hacia los estudios postobligatorios, pero también en el acceso de un mismo nivel educativo hacia itinerarios con mayor prestigio académico y social (Becker y Hecken, 2009; Boliver, 2011; Raftery y Hout, 1993; Troiano y Daza, 2016).

En el caso de los estudiantes que acceden a la universidad mediante vías de acceso alternativas a la vía académica y habitual, cobra relevancia analizar los condicionantes que les han impulsado a ingresar a la universidad mediante la vía elegida. Por lo tanto, indagar en las percepciones de estos estudiantes permite

conocer tanto las dificultades y facilitadores encontrados a lo largo de su trayectoria educativa como los motivos que les impulsó acceder a la universidad a través de estas vías no habituales.

La presente investigación aborda las percepciones de los estudiantes no habituales en relación con su propia experiencia en el sistema educativo desde su etapa de Educación Secundaria Obligatoria hasta su eventual transición a la universidad. Por consiguiente, se considera que las aportaciones arrojarán tendencias que permitirán considerar nuevas estrategias para la reducción de desigualdades educativas en la transición a la universidad. Asimismo, las instituciones educativas y todos los profesionales de la educación adquieren un rol esencial en la promoción de la inclusión en el acceso a la universidad.

Cada vez son más los países que trabajan en esta línea mediante el desarrollo e implementación de políticas y programas educativos con el propósito de ampliar la participación de colectivos infrarrepresentados en la universidad. Asimismo, la hoja de ruta de la Agenda 2030 propone un cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible orientado a asegurar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2015).

El reconocimiento de la relevancia de la dimensión social del estudiante en el acceso a la Educación Superior en la conferencia Ministerial en Londres de 2007, en el marco de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES en adelante) del modelo universitario, refleja un gran avance hacia la construcción de una universidad inclusiva y que contempla la necesidad de participación de estudiantes no habituales. Este componente es esencial en la relación con la justicia social y una Educación Superior más equitativa (Dovigo, 2016).

1.2. Problema de investigación

La igualdad de oportunidades no parece ser la respuesta hacia el logro de la justicia educativa y social en el acceso a la universidad. El principio meritocrático bajo el que se rige convierte al individuo en el responsable de su fracaso o éxito, omitiendo la existencia de desventajas e inequidades sociales, culturales y educativas (Burke, Bennett, Burgess, Gray y Southgate, 2016; Bolívar, 2012; Chiroleu, 2009; Dubet, 2011; Morley y Lugg, 2008; Sewell y Shah, 1978; Vrontis et al., 2007).

El reto actual de las universidades para lograr una participación equitativa está en la transición de una institución integradora a una institución inclusiva (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2019). Para alcanzar dicho objetivo, es necesario repensar el sistema de educación superior actuando en tres dimensiones primordiales: la

promoción de una cultura inclusiva, el impulso de políticas inclusivas y desarrollando prácticas inclusivas (Ainscow y Booth, 2000).

Por un lado, y con el objetivo de reducir las desigualdades educativas y limitar los efectos desiguales de la meritocracia (Bolívar, 2005), es necesario garantizar a los estudiantes más desfavorecidos la adquisición de competencias y conocimientos básicos durante la etapa de educación secundaria obligatoria (Dubet y Duru-Bellat, 2007; Lynch y Baker, 2005).

En particular, recibir una educación de calidad y exigente en el desarrollo de sus capacidades son dos elementos primordiales para garantizar la inclusión, pues ambos dan forma a las aspiraciones y expectativas académicas y profesionales de los estudiantes, influyendo en su toma de decisiones y posterior elección de estudios postobligatorios (Echeita, 2008).

Sin embargo, existen todavía prácticas y estrategias educativas que, lejos de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, suscitan segregación escolar y aumentan las desigualdades educativas; algunos ejemplos son la repetición de curso y la agrupación de estudiantes por rendimiento académico (Bonal et al., 2015; OECD, 2018a; Tarabini, 2017). En este sentido, cabría preguntarse hasta qué punto una menor exigencia en los estudios obligatorios supone una menor preparación en la transición a los estudios postobligatorios (Escudero, González y Martínez, 2009).

Por otro lado, es necesaria la implementación de nuevas medidas para mejorar las condiciones de los grupos infrarrepresentados en el acceso y su permanencia en la Educación Superior (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Sin embargo, en la mayoría de los países europeos, la recopilación de datos en relación con las características sociales, culturales y cognitivas de los estudiantes (más allá de los perfiles sociodemográficos superficiales como el sexo y la edad) es muy limitada (Ariño, 2008; European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Además, cabe destacar que son escasas las investigaciones que tienen como objeto de estudio los estudiantes universitarios mayores o *mature students* (Ariño, 2008; Bean y Metzner, 1985; Choy, 2002; Daza y Elías, 2015; Fairchild, 2003; Gairín, Rodríguez-Gómez, Armengol y del Arco, 2013; Horn y Carroll, 1996; Sánchez-Gelabert y Elías, 2017).

Los estudiantes adultos forman parte de los grupos o colectivos que la literatura ha identificado como no tradicionales debido a su infrarrepresentación en la universidad. Las vías de acceso abordadas se caracterizan por acumular estudiantes más mayores que los que acceden mediante la ruta de ingreso más habitual, esto es debido a los propios requisitos de ambas vías de acceso.

A diferencia de la vía general o académica, las vías no habituales acumulan más estudiantes procedentes de familias con un nivel educativo bajo o medio (European

Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Aportaciones en la literatura relacionan esta tendencia con el hecho de que más estudiantes que se decantan por estudios profesionalizadores proceden de familias menos privilegiados en comparación con sus compañeros que eligen el itinerario de Bachillerato (Hillmert y Jacob, 2003; Becker y Hecken, 2009; Bernardi y Requena, 2010).

Todos los elementos mencionados anteriormente quedan reflejados en una propuesta de modelo que aglutina los condicionantes de acceso a la universidad identificados por los participantes, contrastados por la matriz teórica fruto de la revisión de la literatura.

Las preguntas de investigación, aunque no siempre comunican el problema toda su riqueza y contenido, reflejan el propósito del estudio, resumen y acotan el objeto a investigar (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

De las aportaciones mencionadas con anterioridad, surgen los siguientes interrogantes que indican la dirección del estudio:

- *¿Qué condiciones llevan a los estudiantes a acceder a la universidad a través de vías no habituales?*
- *¿Qué percepciones, opiniones y expectativas tienen los estudiantes en relación con la universidad?*
- *¿Qué barreras y facilitadores perciben los estudiantes en el acceso a la universidad?*
- *¿Cómo se pueden reducir las barreras y potenciar los facilitadores para garantizar la equidad en el acceso a la universidad?*

Con el propósito de dar respuesta a las cuestiones anteriores es necesaria una revisión exhaustiva de la literatura sobre la temática y una planificación de la estrategia metodológica que permita alcanzar los objetivos establecidos y que se presentan en el siguiente apartado.

1.3. Objetivos de la investigación

Los objetivos de una investigación “*señalan a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio.*” (Hernández, et al., 2014, pp. 37). Por este motivo, que especialmente relevante tenerlos presentes durante el transcurso de todo el estudio.

A partir de las preguntas de investigación, emergen los objetivos generales y específicos de la investigación:

Objetivos generales

1. Analizar las causas que llevan a los estudiantes a acceder a la universidad a través de vías no habituales.
2. Analizar las barreras y los facilitadores que perciben los estudiantes que acceden a la universidad a través de vías no habituales.

Objetivos específicos

- 1.1. Identificar los factores de decisión que determinan que los estudiantes accedan a la universidad a través de vías no habituales.
- 1.2. Analizar las percepciones, opiniones y estereotipos de los estudiantes que acceden a la universidad a través de vías no habituales en relación con la universidad.
 - 2.1. Identificar y analizar las barreras que perciben los estudiantes que acceden a la universidad a través de vías no habituales.
 - 2.2. Identificar y analizar los facilitadores que perciben los estudiantes que acceden a la universidad a través de vías no habituales.
 - 2.3. Proponer un modelo que ayude a mitigar las barreras y potenciar los facilitadores de acceso a la universidad.

1.4. Lineamientos metodológicos

La investigación es una actividad que contiene un conjunto de procesos sistemáticos, controlados, intencionados, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema (Hernández et al., 2014). El planteamiento metodológico de un estudio implica reflexionar sobre la visión filosófica o paradigma de investigación, la organización de las fases de desarrollo, el enfoque metodológico y el resto de los elementos que garanticen un proceso ordenado, sistemático y riguroso.

El objeto de estudio de esta investigación aborda las percepciones de los estudiantes en relación con su experiencia académica y su percepción en torno a la educación superior y sus expectativas sobre esta. Dado que las percepciones de los individuos están sujetas a sus propias experiencias vitales, se consideró que el paradigma interpretativo se adecuaba como marco ideológico en la presente investigación. El paradigma interpretativo se caracteriza por ser holístico y dinámico, además de estar sujeto a los significados subjetivos e interpretaciones de las experiencias personales influidas por su bagaje social (Creswell, 2014).

Se optó por el enfoque metodológico mixto, es decir, incorporando los métodos de naturaleza cualitativa y cuantitativa en la recogida de los datos y su análisis con el propósito de comprender mejor y en más profundidad el objeto de investigación.

El tipo de diseño se clasifica como *exploratorio secuencial* (Creswell & Plano, 2007; McMillan y Schumacher, 2010). Este se caracteriza por estar diferenciado en dos fases, con la intención de expandir la información encontrada de un método con el otro método. En la primera fase, mediante el método cualitativo, se exploraron las percepciones de los estudiantes en relación con la universidad y se identifican las posibles barreras y facilitadores encontradas en su transición a la institución de educación superior. Los resultados complementan y contrastan las aportaciones sobre la temática encontrados en la literatura. En la segunda fase, mediante el método cuantitativo, se elaboró un instrumento de naturaleza cuantitativa y que se aplicó sobre una muestra mayor y representativa (Creswell y Creswell, 2018; Creswell y Plano Clark, 2007). Los ítems del cuestionario se construyeron a partir de los datos cualitativos y de la matriz teórica desarrollada. Asimismo, se tienen en cuenta factores como el lenguaje que utilizan los estudiantes en las entrevistas para denominar las barreras y facilitadores para adecuar el lenguaje del cuestionario al de los participantes (McMillan y Schumacher, 2010).

Johnson y Onwuegbuzie (2004) proponen una organización de los diseños mixtos con el propósito de enfatizar el paradigma y el orden según el estado. La presente investigación se sitúa bajo una estrategia *secuencial exploratoria*, donde los datos cuantitativos determinan el estado dominante del estudio. El modelo de la investigación, por ende, sigue el modelo:

Cual → CUAN

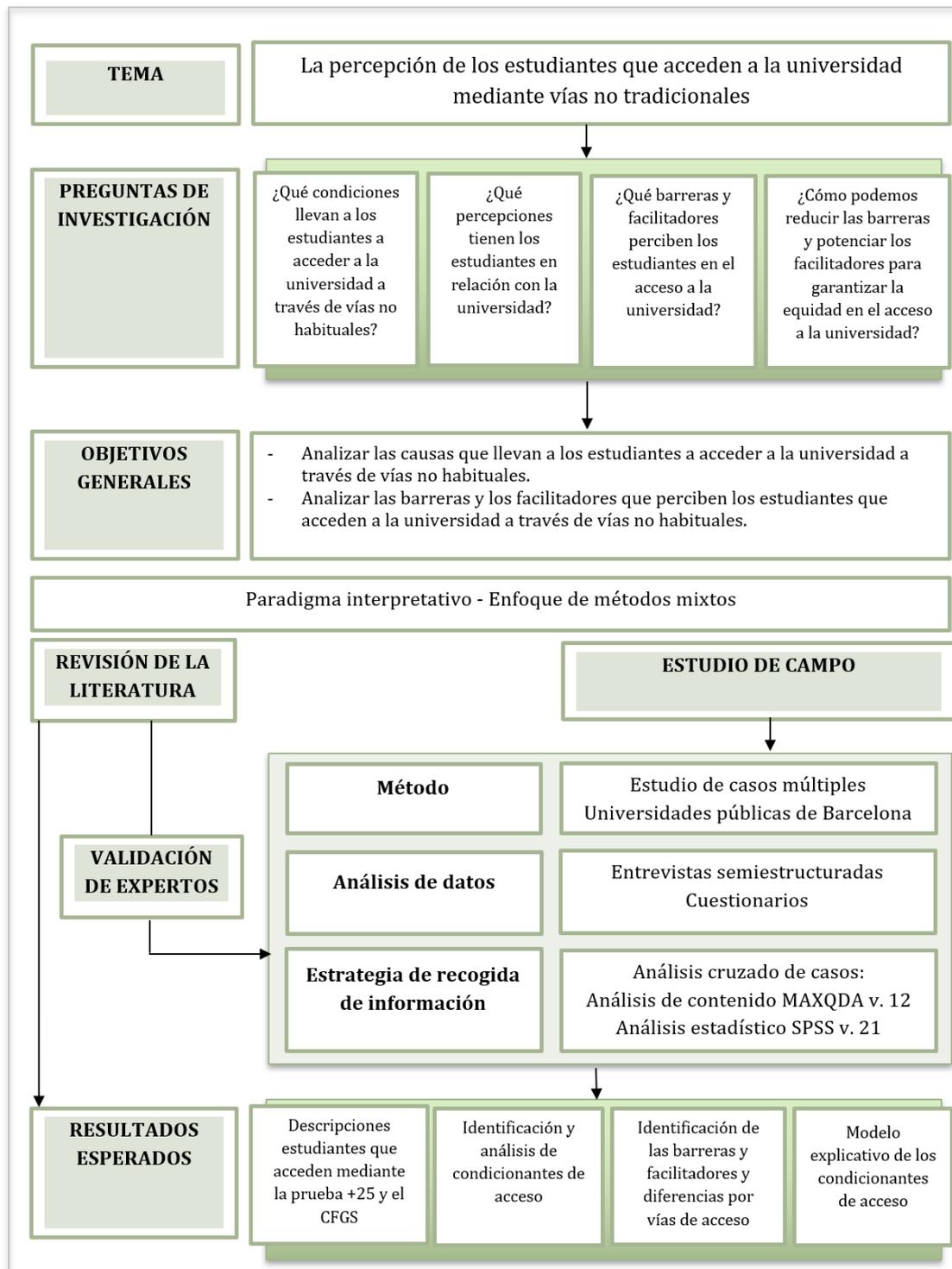
En el caso de este diseño en particular, los resultados cuantitativos ayudan a ampliar los cualitativos explorados. Por ello, la prioridad reside en la recogida de datos cuantitativos extraídos durante la segunda fase de la investigación.

El estudio de casos permite profundizar, tener en cuenta otras instituciones, grupos o personas distintos a la vez que aporta riqueza y una vinculación con el lector al estar situado en el contexto cercano (Stake, 1995; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003). En la presente investigación se desarrolla un estudio de casos múltiple instrumental, caracterizado por la examinación de un caso particular con el fin de encontrar respuesta a un problema que conducirá a la generalización (Stake, 1995). En este marco, los casos seleccionados se identificaron como dos colectivos o, concretamente, en los estudiantes que acceden mediante dos vías de ingreso a la universidad. Estas vías consideradas como no habituales acumulan la mayor afluencia de estudiantes noveles después de la vía habitual:

- *Vía 4 de acceso a la universidad.* Mediante título de Ciclo Formativo de Grado Superior y similares.
- *Vía 9 de acceso a la universidad.* Mediante las pruebas específicas para mayores de 25 años.

En la figura 1 se presenta el eje vertebral de la investigación mediante un esquema que incluye los elementos que la forman parte de esta y que se sintetiza en: el tema, las preguntas de investigación, los objetivos generales, el marco teórico, el estudio de campo y los resultados esperados.

Figura 1. Diseño general de la investigación.



1.5. Fases de la investigación y cronograma

El diseño de métodos mixto secuencial de la presente investigación dicta el proceso de esta y el orden temporal de las fases desarrolladas. Por ello, ha sido necesario ajustar la estructura y la planificación en función de las demandas necesarias de la estrategia diseñada.

En este sentido, consideraron seguir las siguientes fases descritas a partir de una aproximación de la propuesta de proceso de diseño de investigaciones mixtas secuenciales desarrollada por Hernández Samperi et al., (2014):

I. Fase conceptual y metodológica general. En esta primera fase, el investigador se sumerge en una revisión profunda de la literatura con el propósito de explorar y delimitar el objeto de estudio. Se desarrollan los objetivos, se construyen las bases del marco teórico y la matriz que recoge las principales dimensiones extraídas de la bibliografía sobre los condicionantes de acceso a la universidad. Finalmente, se estructura y se define el diseño general de la investigación.

II. Fase empírica metodológica (método) del enfoque cualitativo. Este estadio se divide en dos fases:

a) Diseño del estudio de campo. Se seleccionan los casos a estudiar y se diseña el primer instrumento de naturaleza cualitativa, la entrevista semiestructurada, que ha surgido en base a la validación de la matriz teórica elaborada durante la Fase I.

b) Trabajo de campo. Se accede por primera vez al campo y se aplican las entrevistas hasta la saturación de la información. Finalmente, se sale del campo de estudio.

III. Fase empírica analítica: análisis de resultados del enfoque cualitativo. En esta fase se analizan los resultados obtenidos mediante las entrevistas realizadas a través del software de análisis de contenido MAXQDA v.12.

IV. Fase inferencial (discusión) del enfoque cualitativo y conceptual del enfoque cuantitativo. En esta fase se analizan los datos cualitativos recogidos y se comparan con la matriz teórica y el análisis bibliográfico.

V. Fase empírica metodológica (método) del enfoque cuantitativo. Este estadio se divide en dos fases:

a) Diseño del estudio de campo. Se desarrolla un nuevo instrumento de naturaleza cuantitativa. Para ello, se tienen en cuenta las barreras y los facilitadores expresados por los estudiantes entrevistados, es decir, los

resultados extraídos del análisis de datos cualitativos. También se tienen en cuenta los factores contextuales identificados con el objetivo de complementarlos con los condicionantes de acceso a la universidad propuestos por la literatura. Se valida el cuestionario y se realiza una prueba pretest con estudiantes que comparten el mismo perfil que los encuestados.

b) Trabajo de campo. Se accede de nuevo al campo y se aplican los cuestionarios hasta lograr la muestra determinada o hasta que se considere oportuno clausurar el proceso. Finalmente, se sale del campo de estudio.

VI. Fase empírica analítica: análisis de resultados del enfoque cuantitativo. En esta etapa se examinan los resultados recogidos de los cuestionarios y se analizan mediante la aplicación del software de IBM SPSS v.21.

VII. Meta inferencias (producto de ambos enfoques). Esta etapa integra los resultados de ambos enfoques complementándolos y realizando una interpretación transversal en base a los objetivos establecidos.

VIII. Fase conclusiva: Esta última fase se centra en discutir los resultados obtenidos entretejiéndolos con las aportaciones de la literatura y la redacción de las conclusiones de la investigación. También se elabora la propuesta de modelo como resultado del producto de esta investigación. Finalmente, se procede a la redacción del informe final.

Con el propósito de situar las fases mencionadas en la temporalización del desarrollo de la presente Tesis Doctoral, la figura 2 representa la organización de estas incluyendo las actividades principales ejecutadas cada una de ellas.

Figura 2. Cronograma según las fases y actividades desarrolladas durante la Tesis Doctoral

| | | N | E | M | M | J | S | N | E | M | M | J | S | N | E | M | M | J | S | N | E | M | M | J | S | |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| | | D | F | A | J | A | O | D | F | A | J | A | O | D | F | A | J | A | O | D | F | A | J | A | O | |
| I. Fase conceptual y metodológica general | Marco teórico (actualización) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Diseño general | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Matriz teórica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| II. Fase empírica metodológica (método) del enfoque cualitativo | Diseño del estudio de campo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Trabajo de campo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| III. Fase empírica analítica | Análisis de resultados del enfoque cualitativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| IV. Fase inferencial | Interpretación enfoque cualitativo y conceptual del enfoque cuantitativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V. Fase empírica metodológica (método) del enfoque cuantitativo | Diseño del estudio de campo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Trabajo de campo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VI. Fase empírica analítica | Análisis de resultados del enfoque cuantitativo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VII. Meta inferencias (producto de ambos enfoques). | Integración de los resultados totales | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VIII. Fase conclusiva | Discusión de los resultados y conclusiones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Creación del modelo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Revisión final | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Chapter 1. Justification and design

This chapter seeks to situate the reader within the general structure of the research and the motivation and justification for choosing this topic to study.

First, the different reasons for conducting this research are outlined, while justifying the reason the topic is relevant and may be of scholarly interest. Likewise, the research problem behind the questions and the general and specific objectives set are more deeply explored.

After that, the general design is outlined via the methodological guidelines which stem from the prior reflection on all the elements that are part of the process and organization of the research implementation phases. On this same point, the approach, positioning and process of carrying out the research until the expected results are also explained.

As the last point in this chapter, the eight phases that reflect the design of the progress of this study are presented. These phases are, in turn, aligned with the methodology chosen and are outlined in an orderly fashion in the timeline of the implementation of this doctoral thesis.

1.1. Motivation and justification

The motivations behind starting a doctoral thesis are manifold and diverse. However, they are also interrelated and have jointly led to the development of this research.

Below is a summary of the different factors that influenced the decision to embark on this study and the choice of topic, organised into social motivations, professional motivations, personal motivations and scientific motivations.

First, the *social motivation* is reflected in the belief to reach educational and social justice and therefore, the importance of promoting equitable university access to achieve it. This effort is accompanied by the identification and relevance of the student's social dimension and multiple factors that influence its transition to the university. Research has shown that there are groups that may be more vulnerable to encountering access barriers to Higher Education throughout their educational paths.

From this perspective, this study aims to specifically ascertain the difficulties faced by students who have reached the university through alternative pathways: the pathway for graduates of upper-level vocational programmes and the pathway for students over the age of 25. To achieve a more equitable university, the barriers that

these groups may perceive must be identified, since the path to educational justice is the creation and implementation of inclusive policies that enable inequalities to be palliated or eradicated.

Secondly, the *professional motivation* arise from being a member of the Organisational Development Team (ODT) at the Universitat Autònoma de Barcelona (<https://edo.uab.cat/es>). The association with this research group offered the author of this thesis the opportunity to participate in different activities and studies, including the possibility of joining the European project spearheaded by the Erasmus+ programme “ACCESS4ALL - Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education (2015-1-ES01-KA203-015970)” during the years it was active (2015-2018). The objective of this project was to promote the educational and social inclusion of students who are underrepresented in higher education in Europe (<https://access4allproject.eu/>). Due to this researcher’s close relationship with this study, the ACCESS4ALL project has provided access to sources of theoretical information, practical tools and the organization and participation in international scholarly conferences, reflection meetings on higher education and inclusion and connections with experts on the topic around Europe, in addition to other experiences which have not only enriched this doctoral thesis but have also provided the researcher with invaluable knowledge.

Associated with this first motivation, the *personal motivation* includes a set of experiences in the field of research and participation in causes related to social and educational justice. The choice of this topic is upheld under the ideology that claims the right to university access regardless of an individual’s social and cultural background, age, sex, etc. For this reason, it is assumed that the educational quality of school and the opportunity to choose one’s own studies should be guaranteed for all students. Participation in higher education is considered crucial to a country’s growth, not only its economic growth but also the knowledge that promotes social justice and welfare in society.

The choice of research topic emerged from doing the final project in the Master’s in Educational Research (Universitat Autònoma de Barcelona) on the aspirations of students in their fourth year of compulsory secondary education and their relationship with the teachers’ expectations. The results of that study showed that tracking students by educational performance during this period influences the expectations that the teachers create on the students depending on their group level. Likewise, the trends showed how these expectations affected the students’ educational aspirations and expectations in relation to accessing the university. These results inspired the author of this thesis to continue conducting in-depth research on the conditioning factors that are part of the decision on whether to transition to the university.

Finally, the *scientific motivation*, refers to the premise that conducting a study could shed some light on a phenomenon of interest, thereby contributing knowledge to the scholarly community. This same point includes the methodological usefulness which outlines the way the product developed may be used, in this case the Model, as a snapshot of and a way to conceptualise the situation of the students that access university by these pathways. Therefore, it contributes to the potential adaptation and replication of the instrument and its application to palliate the access barriers to university and foster the conditioning factors that facilitate equitable access to it.

The choice of a specific research topic springs from the motivations expressed above and the concerns stemming therefrom. The key questions that summarise the concerns that have been crucial in the way this study was addressed are: *Why is it necessary to work towards an inclusive university and with an equitable participation? Why study the factors that come into play when deciding to enter the university? Why inquire into the barriers and facilitators of university access?*

Education is a benefit for everyone through the transmission of knowledge, competences and values to live with dignity, have opportunities to take life decisions and participate and contribute to society (UNESCO, 2015).

The scholarly literature has demonstrated that higher education not only allows individuals to have better job opportunities but also improves life expectancy, participation in society, the prevention of violence and life satisfaction (OECD, 2011 & 2012). The previous evidence has led most of the countries to include higher education topic in their agendas and many international institutions, such as those mentioned, contemplate the debate on the inclusion of this educational level in their strategic objectives.

While in the past the university was a sphere restricted to the privileged echelons of society, in the 21st century the expansion of tertiary education has allowed certain groups access that historically were unable to participate. This phenomenon entails an expansion in university access and translates into an increase in the heterogeneity of the profile of university students with diverse educational and cultural backgrounds.

Even though the expansion of higher education has helped students from humbler social backgrounds attend university, it has not always led to the democratisation of university access. There still can individual, family, institutional and/or social conditioning factors that can hinder the transition to the university for students wishing to attend it.

Multiple studies continue to examine the factors that explain exclusion in higher education, which have led to a wide variety of classifications of the dimensions and factors shaping them (Carnoy, Santibañez, Maldonado, & Ordorika, 2002; Castro,

Rodríguez-Gómez, & Gairín, 2016; Cross, 1981; Mcgivney, 1993; Woodley et al., 1987; Mullen, 2010; Pérez, Ramos, Diego, & Cerno, 2013; Vaccaro, 2012).

Recent studies with a sociological perspective focus on the influence of structural variables (race, gender and social class) and cultural variables in decisions to enter the university (Paczuska, 2002; Ball et al., 2002; Archer et al., 2003; Bowl, 2001).

However, evidence shows that social and educational injustices do not solely work to exclude certain groups from higher education but instead are woven into the complex patterns of those students' decision-making (Álvarez, Figuera, & Torrado, 2011; Dupriez et al., 2012; Reay, 1998).

The concern with students' educational careers and their transition to higher education emerged in the 1960s (Álvarez, Figuera, & Torrado, 2011; Tinto, 1975). Since then, with the goal of explaining students' complex decision-making processes with regard to the university, different authors have contributed explanatory models characterised by a rational or sociological current, or a combination of both.

In the broad sense, educational and social inequality is accumulated throughout the student's educational path and can affect their educational aspirations and expectations and ultimately influence their academic and/or professional future. All these factors interact with each other and influence the transition to post-compulsory studies, as well as access from the same educational level to pathways with greater academic and social prestige (Becker & Hecken, 2009; Boliver, 2011; Raftery & Hout, 1993; Troiano & Daza, 2016).

In the case of students who access the university through alternative pathways other than the usual academic one, analysing the conditioning factors that have driven them to enter the university through the pathway they have chosen is important. Therefore, inquiring into these students' perceptions enables us to ascertain the difficulties and facilitators encountered throughout their educational career as the motives which drove them to access the university through these non-traditional pathways.

This study addresses non-traditional students' perceptions with regard to their educational path from their experience at the compulsory secondary education level until their subsequent transition to the university. Consequently, the contributions are expected to shed light on trends that enable us to consider new strategies to lower educational inequalities in the transition to the university. Likewise, educational institutions and all education professionals play an essential role in promoting inclusion in university access.

More and more countries are working in this vein by developing and implementing educational policies and programmes with the goal of expanding underrepresented

groups' participation in the university. Likewise, the road map of the 2030 Agenda proposes a fourth Sustainable Development Goal geared at ensuring inclusive and equitable high-quality education and promoting opportunities for lifelong learning for everyone (UNESCO, 2015).

Recognition of the importance of students' social dimension in access to higher education at the ministerial conference held in London in 2007, within the framework of implementation of the university model of the European Higher Education Area (EHEA), reflects major strides towards constructing an inclusive university and encompasses the need for the participation of non-traditional students. This component is essential in relation to social justice and more equitable higher education (Dovigo, 2016).

1.2. Research problem

Equal opportunity does not seem to be the response to achieve educational and social justice in university access. The meritocratic principle under which it is governed turns the individual into the party responsible for their own success or failure, ignoring the existence of social, cultural and educational disadvantages and inequalities (Burke, 2016; Bolívar, 2011; Chiroleau, 2009; Dubet, 2011; Morley & Lugg, 2009; Sewel & Shah, 1978; Vrontis et al., 2007).

Universities' current challenge in achieving equitable participation lies in the transition from being an integrative to an inclusive institution (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2019). To achieve this goal, it is essential to rethink the higher education system by acting in three main dimensions: promoting an inclusive culture, enacting inclusive policies and developing inclusive practices (Booth & Ainscow, 2000).

On the one hand, with the goal of lowering educational inequalities and limiting the unequal effects of meritocracy (Bolívar, 2005), it is essential to guarantee more disadvantaged students the acquisition of basic competences and knowledge during the compulsory secondary education (Dubet & Duru-Bella, 2007; Lynch & Baker, 2005).

Receiving a quality and challenging education in the development of students' capacities are two essential elements to guarantee inclusion, since both factors give shape to students' academic and professional aspirations and expectations, influencing their decision-making and subsequent choice of post-compulsory studies (Echeita, 2008).

However, there are still educational practices and strategies that far from improving students' academic performance raise school segregation and educational inequalities. Some examples are having students repeat years at school and

tracking students by academic performance (Bonal et al., 2015; OECD, 2018; Tarabini, 2017). In this sense, we should question to what extent lower demands in compulsory studies mean worse preparation in the transition to post-compulsory studies (Escudero & Muñoz et al., 2009).

On the other hand, it is essential to implement new measures to improve the conditions of groups that are underrepresented in access to and completion of higher education (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). However, in the majority of European countries, only very limited data are collected on the social, cultural and cognitive characteristics of students (beyond their superficial sociodemographic features like sex and age) (Ariño, Hernández, Llopis, Navarro, & Tejerina, 2008; Eurydice, 2014). We should particularly point to the handful of studies targeted at older university students (Ariño et al., 2008; Ben & Metzner, 1985; Choy, 2002; Daza & Elías, 2015; Fairchild, 2003; Gairín et al., 2013; Horn & Carroll, 1996; Sánchez-Gelabert & Elías, 2017).

Older students are one of the groups that the literature has identified as non-traditional due to their underrepresentation at university. The access routes addressed are characterized by collecting older students than those who access through the most common entry route, this is due to the requirements of both entry paths.

Unlike the general or academic pathway, the non-traditional pathways have more students from families with a lower or medium educational level (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Contributions in the literature relate this trend to the fact that more students who choose vocational training come from less privileged families compared to their peers who prefer the Baccalaureate itinerary (Hillmert & Jacob, 2003; Becker & Hecken, 2009; Bernardi & Requena, 2010).

All the aforementioned factors are reflected in the proposal of a model that brings together the conditioning factors of university access identified by the participants checked by the theoretical matrix arising from the literature review.

Research questions do not always communicate the problem despite their richness and content. However, they reflect the purpose of the research, summarise and limit to the target of study (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Given the considerations above, the following questions arise which indicate the direction of this study:

- *What conditions lead students to access the university via non-traditional pathways?*

- *What are students' perceptions, opinions and expectations in relation to the university?*
- *What barriers and facilitators do students perceive in university access?*
- *How can the barriers be lowered and the facilitators fostered to guarantee equity in university access?*

With the goal of answering the above questions, an exhaustive literature review on the topic is needed, and a methodological strategy which will allow the objectives to be attained should be planned, as presented in the section below.

1.3. Research objectives

The objectives of a study “state what the research aspires to and should be expressed clearly, as they are the guides to the study” (Hernández et al., 2014, p. 37). For this reason, they must also be borne in mind throughout the entire study.

The general and specific objectives of this study emerge from the research questions:

General objectives

1. To analyse the causes leading students to access the university via non-traditional pathways.
2. To analyse the barriers and facilitators perceived by students who access the university via non-traditional pathways.

Specific objectives

- 1.1. To identify the decision-making factors which determine whether students access the university via non-traditional pathways.
- 1.2. To analyse the perceptions, opinions and stereotypes about the university among students who access the university via non-traditional pathways.
 - 2.1. To analyse the barriers perceived by students who access the university via non-traditional pathways.
 - 2.2. To analyse the facilitators perceived by students who access the university via non-traditional pathways.

2.3. To propose a model that helps mitigate the barriers and foster the facilitators of university access.

1.4. Methodological guidelines

Hernández et al. (2014) state that research is an activity that contains a set of systematic, controlled, intentional, critical and empirical processes which are applied to studying a phenomenon or problem. The methodological approach of a study entails a reflection on the philosophical vision or research paradigm, the organization of the development phases, the methodological approach and all elements that guarantee an orderly, systematic, and rigorous process.

The target of study of this research lies in describing the participants' perceptions in relation to their academic experience and their perception of higher education and their expectations about it. Given that individuals' perceptions are subjected to their life experiences, the interpretive paradigm is considered appropriate as an ideological framework for this study. This paradigm is characterised by being holistic and dynamic, in addition to bringing in the subjective meanings and interpretations of the personal experiences influenced by informants' social background (Creswell, 2014).

The methodological approach chosen is the mixed method, that is, incorporating both qualitative and quantitative methods in the data collection and analysis with the purpose of better and deeper understanding the target of study.

The sequential exploratory design was chosen (Creswell & Plano, 2007; McMillan & Schumacher, 2010), which is characterised by being broken down into two phases with the intention of expanding the information found from each method. The first phase, which uses the qualitative method, seeks to explore the students' perceptions of the university and identify possible barriers and facilitators that they have encountered in their transition to the higher education institution. The results will help complement and contrast the contributions on the topic found in the literature. The second phase, which uses the quantitative method, develops a quantitative instrument and it is applied to a larger and more representative sample (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Plano Clark, 2007). The items of the questionnaire are constructed from the qualitative data and the developed theoretical matrix. Moreover, factors such as the language used by students in the interviews to name the barriers and facilitators are taken into account to adapt the language of the questionnaire to the participants (McMillan & Schumacher, 2010).

Johnson and Onwuegbuzie (2004) suggest organising mixed designs with the purpose of emphasising the paradigm and the order according to status. This study

is situated within an exploratory sequential strategy in which the quantitative data determine the dominant status of the study.

Qual → QUAN

In this case, the quantitative results are used to explain the qualitative results, and the order and priority lie in the quantitative results from the second phase of the study.

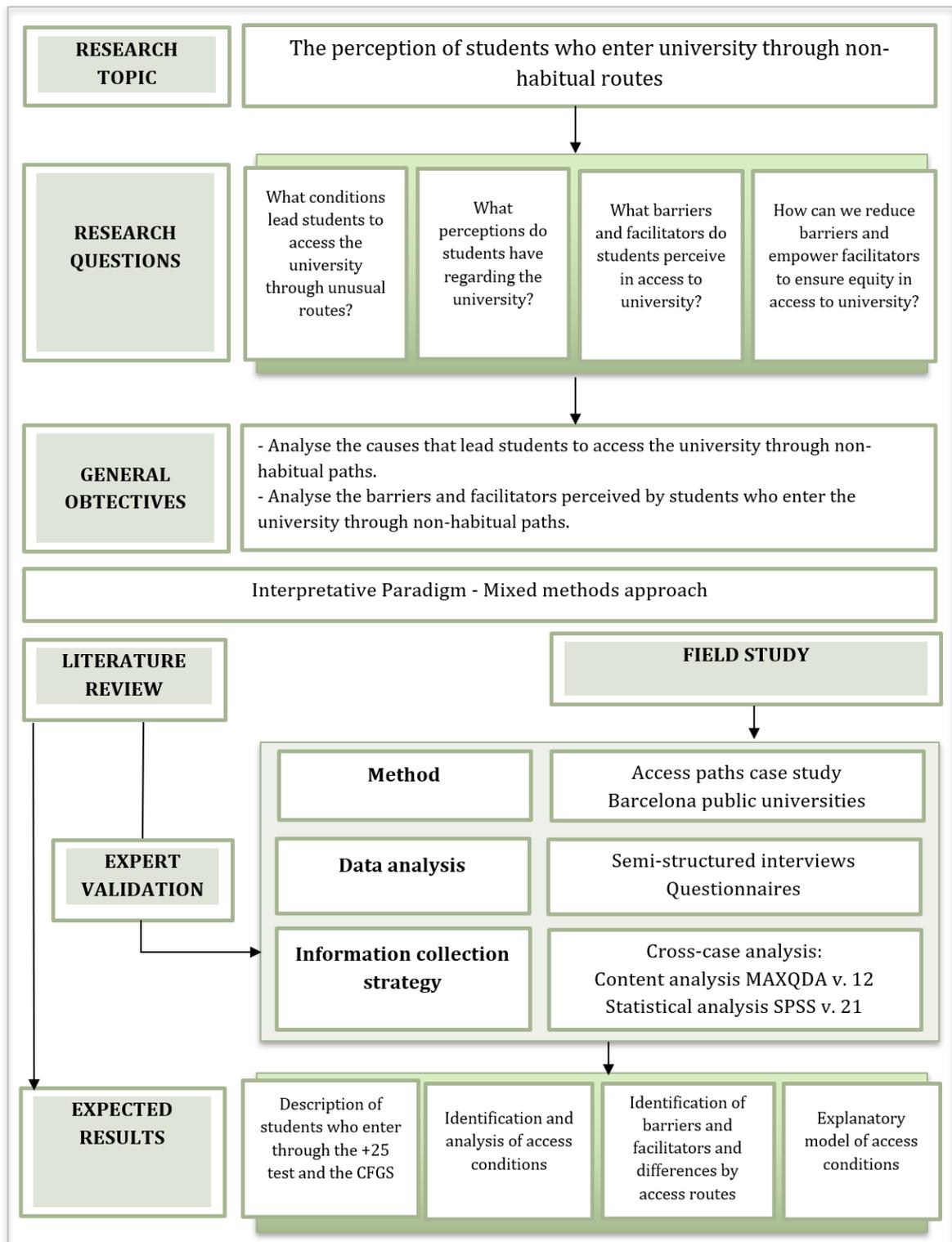
Case studies enable us to more deeply explore and consider other institutions, groups or people while also providing richness and a connection with the reader by being situated in a familiar context. (Stake, 1981; Latorre et al. 2005). This research includes an instrumental study with multiple cases; that is, it is characterised by examining a particular case in order to find an answer to a problem which will lead to a generalisation (Stake, 1995). Within this framework, the cases chosen are identified as two groups, specifically the students that access the university via two specific pathways. These pathways are considered non-traditional and concentrate the most first-generation university students after the usual pathway.

- University access pathway 4. By an upper-level vocational degree or similar.

- University access pathway 9. By a specific examination for individuals over the age of 25.

Figure 3 shows the overall organisation of the research through an outline which includes the elements comprising it which are: the topic, the research questions, the general objectives, the theoretical framework, the field study and the expected results.

Figure 3. General design of the research.



1.5. Phases in the research and timeline

The sequential mixed methods design of this study dictates its process and the temporal order of the phases to be implemented. For this reason, it has been essential to adjust the structure and planning to the demands required of the strategy designed.

In this sense, the following phases were considered. They are described based on an approximation of the proposed process of designing sequential mixed studies developed by Samperi et al., (2014):

I. Conceptual and general methodological phase. In this first stage, the researcher conducts in an in-depth literature review with the purpose of exploring and delimiting the target of study. The objectives are developed, the foundations of the theoretical framework are constructed, along with the matrix that contains the main dimensions extracted from the literature in relation to the factors conditioning university access. The general design of the study is structured and defined.

II. Empirical methodological phase (method) of the qualitative approach. This stage it is divided into two phases:

a) Design of the field study. The cases to be studied are chosen and the first qualitative instrument is designed, the semi-structured interview, which emerges based on the evaluation of the theoretical matrix designed during Phase 1.

b) Field work. The field is approached for the first time and the interviews are administered until information is saturated. Finally, the fieldwork is concluded.

III. Analytical empirical phase: Analysis of results from the qualitative approach. In this phase, the results from the interviews are analysed using the content analysis software MAXQDA v.12.

IV. Inferential phase (discussion) of the qualitative approach and conceptual phase of the quantitative approach. In this phase, the qualitative data collected are analysed and compared to the theoretical matrix and the literature analysis.

V. Methodological empirical phase (method) of the quantitative approach. This stage it is divided into two phases:

a) Design of the field study. A new quantitative instrument is designed. The barriers and facilitators expressed by the students interviewed, that is, the results extracted from the analysis of the qualitative data, are taken into account to do so. The contextual factors identified are also borne in mind

with the goal of complementing them with the factors conditioning university access suggested by the literature. The questionnaire is validated, and a pre-test is conducted with students who share the same profile as the respondents.

b) Field work. The researchers go back into the field and administer the questionnaires until reaching the sample established or until they believe it is time to end the process. Finally, the fieldwork is concluded.

VI. Analytical empirical phase: Analysis of the results of the quantitative approach. In this stage, the results from the questionnaires are examined and analysed using the software application IBM SPSS v.21.

VII. Meta-inferences (resulting from both approaches). This stage integrates the results of both approaches in a complementary fashion and makes a transversal interpretation based on the established objectives.

VIII. Conclusive phase: This last phase centres on discussing the results obtained with the literature contributions and writing the conclusions of the research. The proposal of the model resulting from the product of this research is also developed. Lastly the final report is written.

With the goal of situating these aforementioned phases in the timeline of the implementation of this doctoral thesis, Figure 4 presents a timeline of the organisation of these phases and the main activities performed in each of them.

Figure 4. Chronogram according to the phases and activities developed during the Doctoral Thesis.

| | | N | J | M | M | J | S | N | G | M | M | J | S | N | J | M | M | J | S | N | J | M | M | J | S | N | J | M | M | J | S |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | D | F | A | J | A | O | D | F | A | J | A | O | D | F | A | J | A | O | D | F | A | J | A | O | D | F | A | J | A | O |
| I. Conceptual and general methodological phase | Theoretical framework (upgrade) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | General design | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Theoretical matrix | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| II. Methodological empirical phase (method) of the qualitative approach | Design of the field study | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Field work | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| III. Analytical empirical phase | Analysis of the results of the qualitative approach | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| IV. Inferential phase | Interpretation of the qualitative and conceptual approach of the quantitative | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V. Methodological empirical phase (method) of the quantitative approach | Design of the field study | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Field work | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VI. Analytical empirical phase | Analysis of the results of the quantitative approach | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VII. Meta inferences (product of both approaches). | Integration of total results | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VIII. Conclusive phase | Discussion of the results and conclusions | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Creation of the model | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Final revision | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

II. MARCO TEÓRICO

Capítulo 2. Educación superior y participación

El marco teórico constituye el desarrollo de la perspectiva teórica de una investigación, que resulta a la vez un proceso y un producto (Hernández, et al., 2014). Con este apartado se inicia la presentación de la revisión de la literatura en referencia al objeto de estudio y que sienta las bases teóricas de esta investigación.

El presente capítulo está organizado en dos grandes apartados que abordan la evolución de la educación superior en el contexto del lugar del estudio, los efectos de la ampliación de la participación de la educación superior y las discusiones que se han ido generando en torno a la democratización del acceso a la universidad.

El primer apartado recoge una visión general sobre los antecedentes de la evolución de la educación superior, incidiendo particularmente en las consecuencias del fenómeno de la expansión a este nivel educativo. A modo de contextualización, se ponen en relieve las principales leyes y reformas educativas españolas dedicadas a la educación superior. Y, finalmente, se hace referencia a las reformas en educación superior a nivel europeo desde la declaración de Bolonia y el surgimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El segundo apartado del presente capítulo está dedicado a la expansión educativa y su influencia sobre la democratización del acceso a la universidad. Se empieza abordando la comprensión de los conceptos de exclusión e inclusión desde su origen profundizando en la dinámica entre ambos términos. Seguidamente, se exponen los conceptos de justicia social y equidad, ampliamente utilizados en el discurso sobre el acceso a la educación superior. Y finalmente, se vinculan las ideas presentadas anteriormente en relación con el futuro de la universidad y la aparición del término de dimensión social reconocido por la EEES como elemento primordial para alcanzar una universidad inclusiva.

2.1. Evolución de la educación superior

Al inicio del siglo XX, a efectos de la globalización y la revolución de la información y de la comunicación, la educación terciaria se enfrenta a nuevos retos. Uno de ellos, el hecho de que las economías mundiales conducen hacia un modelo basado en el conocimiento. En 1996, la OECD presentaba el término “*knowledge-based economy*”¹ como modelo enfocado en el conocimiento y la tecnología reconocido por las economías modernas de la mencionada organización. La mano de obra calificada pasó a tener mayor demanda entre los países de la OECD, con un porcentaje medio de desempleo del 10,5% de la población con estudios de educación secundaria

¹ Economía basada en el conocimiento.

obligatoria, a comparación con el 3,8% de la población con estudios universitarios (OECD, 1996).

En consecuencia, la educación superior se convirtió en un factor crucial para el crecimiento económico de cada país (OECD, 1996; Salmi, 2017; World Bank, 2007). Uno de los pilares fundamentales para sostener este modelo económico es la necesidad de tener una población educada y con competencias para crear el conocimiento, usarlo, difundirlo, promocionar el crecimiento y el bienestar de la sociedad (Chen y Dahlman, 2005).

Los gobiernos han evaluado la educación terciaria constantemente desarrollando diversas reformas encaminadas a una mayor responsabilidad de estas instituciones con las necesidades de la economía y de la sociedad. Los países entienden la necesidad de contemplar las políticas de la educación terciaria en sus agendas nacionales e instaurar nuevas estrategias para el futuro. Además, a nivel regional, las universidades y otras instituciones de educación superior juegan un papel esencial en el desarrollo del capital humano y sistemas de innovación (OECD, 2010).

Con respecto a la evolución del sistema educativo terciario a lo largo de los últimos 40 años, cabe destacar la incorporación de otras instituciones además de la universidad. Anteriormente, se entendía la educación superior como una formación dirigida a un limitado número de profesiones que requerían un nivel elevado de competencias intelectuales como medicina, derecho, ingeniería y otros estudios avanzados orientados a la investigación. Sin embargo, la educación terciaria que conocemos actualmente incluye otro tipo de instituciones además de la universidad. Según la Declaración Mundial de Educación Superior de la UNESCO en la Conferencia Mundial de Educación Superior que tuvo lugar en París el año 1998, entendemos como educación superior:

Todo tipo de estudios, formación o formación para la investigación en el nivel de postsecundaria, provisto por universidades u otros establecimientos educativos aprobados como instituciones de educación superior por las autoridades competentes del estado (p. 19).

En el siglo XXI, el sistema educativo terciario sigue evolucionando, experimentando la masificación como uno de los fenómenos más globales. Según el sociólogo Martin Trow (1973), existen tres estadios básicos en el desarrollo de la educación superior mundial: élite, masas y acceso universal (ver capítulo 3, apartado 3.1. La universidad). La masificación de la educación superior implicó, entre otros elementos, un decrecimiento general de los estándares académicos, una mayor movilidad social para una parte importante de la sociedad, nuevas estrategias de financiamiento de la educación superior y un sistema diversificado (Altbach,

Reisberg y Rumbley, 2009). La transformación de la universidad hacia la ampliación de acceso afectó tanto a las universidades públicas como a las privadas.

Con el propósito de anticipar los futuros cambios en la evolución de la educación superior, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico identificó tendencias demográficas teniendo en cuenta distintos escenarios de la educación superior hasta el 2030 (OECD, 2008b). A continuación, se mencionan aquellas tendencias que hacen referencia a los estudiantes:

- La participación estudiantil se seguirá expandiendo y será evidente mayormente en el crecimiento del tamaño de los sistemas de educación superior. La disminución afectará a un número pequeño de países.
- Las mujeres serán mayoría en la población estudiantil.
- La población estudiantil será más variada, con un mayor número de estudiantes internacionales, estudiantes mayores, estudiantes que cursan a tiempo parcial, etc.
- La base social en la educación superior probablemente continuará ampliándose, junto con la incertidumbre sobre cómo esto afectará las desigualdades de oportunidades educativas entre grupos sociales.
- Surgirán nuevas actitudes y suposiciones con respecto al acceso a la educación superior y preocupación por la finalización de los estudios, reflejando las tendencias en las políticas de acceso para estudiantes con diversidad funcional.
- Se producirán cambios en cuestiones y políticas relacionadas con el acceso y la lucha para reducir desigualdades, así como cierta ampliación y cambios entre los grupos afectados, dependiendo de cada país en particular.

Cabe destacar que la mayoría o todas las tendencias anticipadas por la OCDE ya se pueden observar en el sistema de educación superior de la mayoría de los países desarrollados.

2.1.1. Expansión educativa

Las instituciones de educación superior del contexto español también han experimentado el fenómeno de expansión educación mencionado. Entre los años 70 y 80, la universidad dejó de ser un privilegio para ciertos sectores de la sociedad. En los años 80, el acceso “popular” a la universidad y la edad de acceso de los hijos de los *baby-boomers* resultó en la masificación de estudiantes universitarios. El incremento del porcentaje de estudiantes que realizaban una licenciatura entre los

años 1981 y 1986 fue del 39,40% y el de los estudiantes universitarios que cursaban una carrera larga del 37% (Ariño y Llopis, 2011).

Décadas más tarde, en Catalunya, entre los años 2002 y 2014, se reduce en el 23% la población de entre 40 y 60 años con sólo estudios primarios (Troiano, Torrents, Sánchez-Gelabert y Daza, 2017). En 2016, el 30,6% de adultos de entre 25 a 64 años tenía como estudios máximos la educación secundaria obligatoria, un porcentaje muy por encima de la media de la OECD (14,3%) (OECD, 2018). En cambio, en el mismo año, el 88% de jóvenes de entre 15 y 19 años ya habían cursado estudios postobligatorios (Carabaña, 2018).

Esta participación de masas en la educación terciaria es tan esencial para la competitividad económica de los países industrializados como para la movilidad social y la equidad educativa (Boliver, 2010). Y aunque ha beneficiado marcadamente a la sociedad europea, también ha supuesto un aumento de los costes en el sector de la educación superior (Oroval y Escárdibul, 2011).

Sin embargo, el aumento de la participación en la educación superior no ha seguido siempre la misma constante en España. La crisis económica de 2008 tuvo un gran impacto tanto en los recursos destinados por parte del estado como en la participación de la población en la educación superior, etapa en la que se vieron concentradas las consecuencias de dicha crisis (Varghese, 2009). Aunque los efectos de la crisis económica-financiera sobre los presupuestos nacionales de educación se empezaron a observar a partir del 2011 y 2012 (European Commission/EACEA/EURYDICE, 2013; Oroval y Escárdibul, 2011; Lázaro, 2017). Para entonces, las universidades no podían confiar en un incremento de la financiación pública que muchos gobiernos no podían asumir.

Otro de los efectos de la crisis económica es el aumento del desempleo juvenil y la exclusión social por desempleo de larga duración. En España, el 51,4% de los jóvenes estaba desempleado (EUROSTAT, 2015) y la situación ocupacional de los jóvenes que acababan de cursar estudios universitarios no era mejor:

Los datos muestran que los graduados de educación superior han sido duramente golpeados por la crisis económica en términos de sus perspectivas de empleo. Las ratios de desempleo han crecido proporcionalmente más para ellos que para sus pares con niveles de educación más bajos; sus ventajas en ingresos han disminuido ligeramente; y sus tasas de sobre cualificación se han incrementado en el período entre 2010 y 2013 (p. 21).

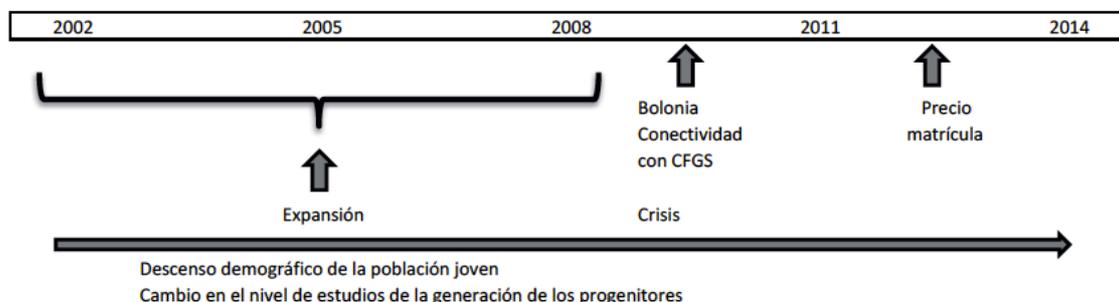
Por el contrario, es importante destacar que la matrícula universitaria siguió aumentando durante el primer periodo de la crisis económica. Además, el estudio

realizado por Fachelli y Planas (2011) en universidades catalanas afirma que los estudios universitarios representaron un factor de equidad y de movilidad de ocupación para esta generación.

Las tasas de participación disminuyeron por primera vez en el curso académico 2012-2013, cuando se empieza a observar una leve disminución de estudiantes que acceden a la universidad pública, posiblemente debido al aumento de las tasas de matrícula en el contexto todavía de crisis económica. Todos los países europeos, a excepción de Portugal y España, experimentan un aumento de la participación en Educación Superior. En contraste, España registra una ligera disminución del 1,5% en la matrícula universitaria (Eurostat/Eurydice, 2013). En el siguiente curso académico, se observa una disminución del 0,87% de matriculados universitarios en comparación al curso 2008-2009. En cambio, y a pesar de los efectos de la crisis económica, las universidades privadas siguen experimentando un aumento de matrícula, con el 20,32% más en comparación entre ambos cursos académicos.

La figura 5 muestra, cronológicamente, los factores mencionados anteriormente y que han afectado significativamente en la tasa de matrícula de las universidades públicas catalanas (Troiano, H. et al., 2017).

Figura 5. Análisis de las tendencias de acceso a las universidades públicas catalanas entre los años 2002 y 2014.



Fuente: Troiano, H. et al. (2017).

Como se observa en la figura anterior, otros factores que podrían explicar este declive de matrícula es el descenso demográfico de la población durante las últimas décadas. Debido a la baja natalidad y el aumento de la esperanza de vida, España se encuentra en un periodo de dividendo demográfico, es decir, la mayoría de la población constituye la fuerza laboral.

2.1.2. Leyes y reformas educativas

El sistema educativo terciario español está constituido, como otros sistemas europeos, por estudios universitarios y los estudios de formación profesional. Las universidades son las instituciones principales en proveer formación estudios universitarios, mientras que la formación profesional está vinculada a centros de educación secundaria obligatoria e instituciones específicas de estudios profesionales.

En este apartado se hace un breve recorrido por las distintas leyes y reformas educativas del sistema educativo superior de España y Cataluña, en especial, aquellas que representaron un cambio en la arquitectura y la organización de la universidad y de la formación profesional.

- La Constitución Española (1978) presenta los principios básicos de derecho a la educación para todos los españoles, libertad académica y autonomía universitaria. Sin embargo, todavía no contemplaba de manera explícita la finalidad de la educación superior.

- La Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria (LRU) de 25 de agosto de 1983 consolida los fundamentos de la educación superior pública. A la vez, es la primera ley que reconoce con carácter general la creación de universidades privadas. La LRU nace con un doble objetivo; desarrollar la libertad académica y promover la igualdad en la educación. Esta ley desarrolla una disposición legislativa de la autonomía universitaria (art. 27.10) y pretende alinear el funcionamiento y organización de la universidad con la modernización de la sociedad española. Establece las bases de la transición de la centralización del Estado en política universitaria a la distribución de poderes, otorgando competencias a las Comunidades Autónomas. Además, incluye la autonomía universitaria respecto a las administraciones públicas que proporcionan competencias a las propias universidades. En Cataluña, el 19 de diciembre de 1984 se aprueba la Ley 26/1984 de coordinación universitaria y de creación de consejos sociales, que tiene como propósito establecer una política que adecue la oferta universitaria a la demanda social.

- La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) pretendía reformar el sistema educativo y adaptarlo a los cambios socioeconómicos acontecidos en la sociedad española. Esta ley modifica la Formación Profesional estableciendo formalmente la FP Superior. Al mismo tiempo, da sentido integrado a la formación profesional, atribuyéndole objetivos orientados a facilitar la incorporación de los jóvenes al mercado laboral, apostar por la formación permanente y atender las demandas de cualificación de las organizaciones productivas. Entre sus objetivos principales se encuentran extender

la educación obligatoria hasta los 16 años y la implantación del nuevo Bachillerato de 16 a 18 años sustituyendo al COU.

- La Ley 19/1997 de 9 de junio, modificaba la Ley 1/1986 y creaba el Consejo General de Formación Profesional a modo de órgano consultivo y de participación institucional en materia de formación profesional. Esta modificación da entrada a los representantes de las Comunidades Autónomas, dada la transferencia de competencias, para gestionar la regulación del Programa Nacional de Formación Profesional a las características específicas de su territorio. En el caso de Cataluña, el decreto 21/1999 de febrero constituye el *Consell Català de Formació Professional*, un órgano consultivo y de asesoramiento, con carácter no vinculante, de la *Generalitat* y con adscripción del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat*.

- La primera Ley Orgánica de Universidades (LOU) 6/2001 de 21 de diciembre, regula la organización común para universidades públicas y privadas, la administración y gestión, la planificación académica y la investigación. Con el objetivo de adaptar la enseñanza universitaria a los retos presentes en la sociedad, esta ley representa una alteración del sistema educativo superior. Además de estar orientada a mejorar la calidad docente de investigación y gestión fomentando la excelencia universitaria, persigue impulsar la movilidad de los estudiantes y los profesores, dar respuesta a retos derivados de la modalidad de enseñanza online y pone un pie en la integración del nuevo espacio universitario europeo.

- La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, organiza el sistema integral de las cualificaciones profesionales y acreditaciones de la formación profesional, creando el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional². Esta ley nace bajo la tendencia de modernización y mejora identificada en políticas desarrolladas en países de la Unión Europea y pretende dar respuesta a las demandas sociales y económicas. Además, esta legislatura representa el primer intento de división de los estudiantes por distintos itinerarios. Bajo el paraguas de esta ley, el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, establece la regulación de los requisitos básicos de las escuelas de formación profesional integrada.

- La Ley 1/2003 de universidades de Cataluña, de 19 de febrero, constituye el sistema universitario de Cataluña, participa en la integración y construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y busca promover la excelencia de la actividad universitaria.

- La Ley Orgánica de Educación (LOE), se constituye el 3 de mayo de 2006 con la finalidad de regular y organizar las enseñanzas educativas en tramos de edad y

² El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCyFP) es un conjunto de instrumentos que tienen como hito dotar de unidad, coherencia y eficacia a la planificación, ordenación y administración de la certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales mediante el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

establecer una mayor flexibilidad en la transición con el objetivo de atender la diversidad de los estudiantes. El 15 de diciembre de 2006, mediante el Real Decreto 1538/2006, se establece la ordenación general de la Formación Profesional en el sistema educativo español.

- La LOMCE, Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa de 9 de noviembre de 2013, modificaba la LOE partiendo de una visión más conservadora. Uno de los focos principales era la mejora de la formación profesional, tanto en la determinación de pasarelas para el acceso a la educación superior como en la expansión del modelo de formación profesional dual. Esta ley generó una gran polémica y debate a nivel estatal y, aunque se aprobó la mayoría absoluta para su paralización, la iniciativa decayó a causa de la disolución de las Cámaras.

Una de las propuestas de la LOMCE que provocó mayor controversia fue la implementación de itinerarios y filtros selectivos a más temprana edad, por ejemplo, la división en dos itinerarios del curso de cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria, proponiendo una vía más académica y otra vía más orientada a estudios profesionales. La justificación de esta propuesta se encuentra en el Preámbulo I de la Ley Orgánica 8/2013:

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. [...] La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. (Preámbulo I).

Este párrafo deja entrever la narrativa que acoge esta reforma, considerando que las capacidades de los individuos son cualidades intangibles y que las habilidades o la inteligencia son factores fijos o limitados (Hamilton y O'Hara, 2011; Oakes, 1997).

En otras palabras, la anterior afirmación subraya la premisa de que las habilidades y la inteligencia son externas a la dimensión social, cultural y a las desventajas y desigualdades sociales y educativas (Morley y Lugg, 2008). Las investigaciones demuestran que separar a los estudiantes en vías académicas y profesionales puede multiplicar el efecto de las desigualdades educativas (European

Commission/EACEA/Eurydice, 2020). En el capítulo 4 se describen los programas y acciones orientadas a la agrupación de estudiantes por recuperación académica y sus efectos sobre el rendimiento académico y las oportunidades educativas.

En síntesis, la LOMCE propone trayectorias educativas que inducen a una mayor segregación del alumnado mediante la meritocracia, desfavoreciendo especialmente a los estudiantes menos privilegiados. Y aunque pretende asemejarse a sistemas educativos de otros países europeos considerados como ejemplos de calidad educativa, una gran variedad de estudios internacionales muestra que los sistemas comprensivos hasta los 16 años obtienen mejores resultados académicos.

- La Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril modifica la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 (LOU), y regula los fines, metas y objetivos de la educación universitaria, con intención de adaptarse a nuevos retos y demandas de la sociedad tal y como muestra la siguiente cita:

El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad (Preámbulo).

Aunque el sistema terciario incluye instituciones no universitarias, opera como un sistema más bien unitario que binario (Santiago, Brunner, Haug, Malo, y Pietrogiacomio, 2009). Esto se observa en que la principal ley para la educación terciaria, la Ley Orgánica para Universidades de 2001 y su modificación por la Ley Orgánica 4/2007, ponen el foco en las instituciones universitarias.

Esta ley también establecía una nueva organización de los estudios universitarios orientada a la progresiva adaptación a los sistemas universitarios exigidos por el que se constituiría Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2010. Este proceso, iniciado con la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999, fue acordado por ministros con competencias en Educación Superior de 30 países europeo, constituyendo el Proceso Bolonia o más popularmente “Plan Bolonia”.

Existen un conjunto de decretos específicos para la adaptación al EEES, entre ellos se destacan: el Real Decreto 253/2003, de 28 de febrero, que reconoce los títulos respecto a las actividades profesionales; el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, que establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título; el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, que establece el sistema europeo de créditos y el sistema de cualificaciones en titulaciones universitarias; el Real Decreto 1171/2003, de 12 de septiembre que incide en la movilidad de los profesionales a través del reconocimiento de títulos y otras calificaciones profesionales; el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, que

regula las condiciones de homologación y convalidación de títulos extranjeros de educación superior; el Real Decreto 55/2005, de 25 de enero, que establece la estructura de las enseñanzas universitarias y regula los estudios universitarios de grado y; el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, que regula los estudios universitarios de posgrado. En el apartado siguiente de este capítulo se desarrollan más ampliamente las reformas relacionadas con el sistema educativo superior europeo.

- La Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, pone la mirada en las nuevas actividades demandantes de empleo y formaliza cambios legislativos para incentivar el desarrollo de la economía y renovación de sectores productivos tradicionales.

- El nuevo proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE, la LOMLOE, se aprobó en el Consejo de Ministros el 15 de febrero de 2020. Esta ley que deroga la LOMCE 8/2013 exhibe, entre otros objetivos, los que se ha considerado destacar a continuación:

- La supresión de los itinerarios curriculares en la Educación Secundaria Obligatoria, recuperando el título único. A la vez, pretende ofrecer una atención más personalizada con tal de mejorar el éxito escolar.
- La limitación de la repetición, que pasa a ser un recurso excepcional.
- La posibilidad de realizar un Bachillerato progresivo en 3 años.
- Una propuesta de mejora de la transición entre Primaria y ESO con planes individualizados.
- La necesidad de modernizar la formación profesional mediante la renovación más ágil de nuevos contenidos y títulos de FP.
- La garantía de un suelo de inversión en educación y becas al margen de alternancias políticas y coyunturas económicas.

2.1.3. Reforma del sistema educativo superior europeo

En el año 2000, el Consejo Europeo de Lisboa incorporaba un nuevo hito estratégico orientado a la creación de una: *“economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”* (Lisbon European Council, 2000). Uno de los objetivos para lograrlo era la modernización de modelo social europeo y

la lucha contra la exclusión social. Para ello, se priorizaron acciones orientadas a políticas educativas mediante la mejora de calidad y la eficacia de los sistemas educativos, la facilitación en el acceso para todos y la apertura de los sistemas educativos a nivel internacional.

En este sentido, las primeras iniciativas fueron los programas de movilidad europea de estudiantes y profesores como ERASMUS (1989-1994), y posteriormente SÓCRATES/ERASMUS (1995-2006), con un gran éxito. A raíz de la aplicación de estos programas de movilidad entre instituciones de educación superior, se identificó la necesidad de desarrollar el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos o ECTS, con la finalidad de adecuar las equivalencias y el reconocimiento de los estudios en Europa. Programas como TUNING y la red ENQA también contribuyeron en la composición de la estructura de titulaciones y la difusión de buenas prácticas de sistemas de evaluación y de calidad.

En 1998, mediante la Declaración de la Sorbona firmada por los ministros de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido, se dan los primeros pasos para la convergencia entre los sistemas educativos de Educación Superior. Esta manifestación pretendía crear un marco común para promover la movilidad entre estudiantes, graduados y profesores; y garantizar la promoción de las cualificaciones en relación con el mercado laboral. Durante la instancia del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, se planteó la posibilidad de llevar a cabo una posterior reunión de seguimiento. En base a las indicaciones, el 19 de junio de 1999 se celebró la Conferencia donde tuvo lugar la Declaración de Bolonia, con una representación más amplia de 29 Estados europeos.

La Declaración de Bolonia constituye los cimientos del “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES) dirigida a promover el empleo en la Unión Europea y hacer del sistema educativo superior europeo atractivo para estudiantes y profesorado. Más concretamente, recoge los siguientes objetivos: 1) adoptar un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones; 2) adoptar un sistema basado en dos ciclos principales; 3) establecer un sistema de créditos; 4) promover la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables; 5) promover una dimensión europea poniendo énfasis en el desarrollo curricular y; 6) promover la movilidad y eliminar obstáculos para el ejercicio libre de la misma para estudiantes, profesorado y personal administrativo de instituciones educativas europeas.

La Declaración de Bolonia es de carácter político, es decir, presenta unos objetivos y unos instrumentos para lograrlos. Sin embargo, no solicita unas obligaciones jurídicamente exigibles. Con el objetivo de crear el Espacio Europeo de Educación Superior en 2010, se organizan Conferencias bienales que servirán a modo de evaluación de los resultados conseguidos y para establecer las líneas de futuro.

La primera Conferencia se celebró en mayo de 2001 en Praga e introducía temas como: el aprendizaje a lo largo de la vida, el rol activo de las instituciones de educación superior y de los estudiantes y la promoción del EEES mediante sistemas de garantía de calidad y elementos de certificación y acreditación. También, y a raíz de la necesidad de anteponer la educación como un bien público y de responsabilidad pública (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), se incorporó el concepto de *dimensión social* como elemento esencial de equidad y justicia social en la educación superior. En el apartado “2.2.3. Futuro de la universidad inclusiva” de este mismo capítulo se tratan estos conceptos en más profundidad. Las siguientes Conferencias del proceso de Bolonia tuvieron lugar en Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010), Bucarest (2012), Yerevan (2015), París (2018) y Roma (2020).

El proceso Bolonia forma parte del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación “ET 2020” (CE, 2015), donde se aborda como la reforma ha favorecido en avances relacionados con el: aprendizaje permanente, la modernización de la enseñanza superior y la creación de un marco común europeo para promover la calidad, la transparencia y la movilidad. También se incluyó en el Comunicado “Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador” (CE, 2010), que incluye como uno de sus objetivos aumentar hasta al menos el 40% la tasa de titulados en enseñanza superior.

El primer paso de España a modo de aproximación al proceso Bolonia y el EEES fue en 2002 mediante la constitución de la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), bajo la Ley Orgánica de Universidades (2001). El compromiso de España por formar parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se hizo efectivo mediante la introducción de medidas adaptadas al proceso Bolonia en la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU) del 21 de diciembre. A partir de 2003, empieza a introducirse lentamente en la EEES mediante la aplicación del sistema de créditos europeos ECTS.

La Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, posterior modificación de la LOU, acababa de integrar el sistema educativo español al EEES. Durante el curso 2008-2009, más de la mitad de los títulos fueron instaurados por las universidades y en el curso 2010-2011 finalizaba la implementación de todos los grados universitarios de primer curso adaptados. Debido a las confusiones que despertaban las modificaciones y la eliminación de algunas titulaciones a causa del “Plan Bolonia” surgieron grandes protestas y manifestaciones de estudiantes en el año 2005 y en 2008. Otros argumentos que se unieron en contra a la implementación de este plan, fue falta de financiación pública y la falta de democratización del proceso.

2.2. Democratización del acceso a la educación superior

El derecho a la educación y a la enseñanza básica obligatoria y gratuita quedan recogidos en los apartados 1 y 4, consecutivamente, del artículo 27 de la Constitución Española (1978). Sin embargo, no existe ningún apartado destinado a expresar el mismo derecho hacia la educación superior (Gutiérrez-Rodríguez, 2019). Posteriormente, la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, el artículo 1.2. reconocía el derecho a todos los ciudadanos de acceder a la educación superior en función de sus aptitudes y vocación y sin ser sujeto de discriminación por razones socioeconómicas o lugar de residencia. La Ley Orgánica de Universidades 6/2001 de 21 de diciembre también indicaría en el artículo 42, que los estudios universitarios son un derecho para todos los españoles.

La expansión de la educación superior ha supuesto un punto de inflexión en el acceso a la universidad de clases sociales menos privilegiadas. En los años 70, los países más industrializados se beneficiaron del decrecimiento de las desigualdades de oportunidades educativas (Boudon, 1974; Mora, 1997). Sin embargo, la masificación no siempre ha supuesto la democratización del acceso a la universidad (EQUnet, 2010).

La expansión educativa favoreció especialmente a las clases medias, sin embargo, llegó de manera muy residual a las familias más desaventajadas (Hillmert y Jacob, 2003; OECD, 2014; Shavit y Blossfeld, 1993). Además, en aquellos casos en los que lograron acceder, la baja calidad educativa obtenida y el bajo nivel sociocultural fueron barreras que dificultaron ascenso en la escalera social (OECD, 2014).

La ampliación de la participación en la educación superior se vincula a los conceptos de justicia social e inclusión. Aunque en términos asociados a la expansión educativa y la economía del conocimiento, también se relaciona con discursos neoliberales de potencialización y productividad del capital educativo a contribuir en el desarrollo económico nacional (Morley y Lugg, 2008).

Las evidencias anteriores explican que la democratización educativa no se define únicamente por la ampliación de la participación en las instituciones de educación superior, sino que precisa democratizar las relaciones entre el Estado y las instituciones educativas y entre el Estado y los participantes. En definitiva, se hace necesario el desarrollo políticas participativas en las que los afectados puedan tener voz y formar parte de la toma de decisiones y la planificación educativa (Lynch y Baker, 2005).

2.2.1. Dinámicas de inclusión y exclusión

Antes de definir y examinar el término de *inclusión social*, es necesario problematizar el concepto para entender las desigualdades sociales que derivan de los procesos de inclusión y exclusión social (Dale, 2010).

El origen del discurso de la exclusión social y las situaciones a las que se refiere han sido estudiadas por la Sociología desde el siglo XIX, mediante otros términos como el alineamiento dual de la clase social en la dinámica “dentro-fuera”. Sin embargo, Klanfer (citado en Silver, 2019) sugiere que el término de exclusión social emerge como tema de debate en Francia durante los años sesenta mediante la obra de Rene Lenoir (1974) “*Les exclus: Un Frangaise sur dix*” dirigiéndose a los pobres como los *exclus* (excluidos). El concepto de exclusión social evolucionó durante los años ochenta recogiendo múltiples ideas que expresaban procesos de pobreza, marginalización y desigualdades sociales.

A pesar de que los conceptos de pobreza y exclusión ambos términos están relacionados, contienen notables diferencias entre ellos. Mientras la pobreza está relacionada con un resultado, la exclusión social es tanto el resultado como el proceso. La pobreza está definida habitualmente en términos monetarios, mientras que la exclusión social representa una mirada de desarrollo humano holística (Levitas, Pantazis, Fahmy, Gordon, Lloyd, y Patsios, 2007). Ahora bien, no todos los grupos socialmente excluidos son desaventajados económicamente, pues se da el caso de personas socialmente excluidas a pesar de su estatus económico.

De este modo, lejos de ser una realidad estática y propio de los grupos de la población más desfavorecidos, la situación de vulnerabilidad se expande a nivel de toda la población pudiendo afectar a cualquier individuo. Y más hoy en día, cuando nos encontramos ante un contexto de incrementación de la precariedad de las condiciones laborales, degradación de los vínculos familiares, dificultad de acceso a la vivienda y deficientes condiciones de habitabilidad (Subirats, 2004).

La pobreza y otros problemas sociales pueden resultar de la exclusión social y viceversa (Silver, 2015). Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, la exclusión social difiere de la pobreza en que parte de una idea relacional más que de una idea redistributiva. En la perspectiva de Sen (2000), el concepto de *exclusión social* conlleva un enfoque relacional que proporciona una ampliación del análisis con distintos matices que resulta en pobreza y la privación de capacidades que afecta tanto a países desarrollados como países en vías de desarrollo. Asimismo, el carácter multidimensional, relacional y dinámico (Levitas et al., 2007; Subirats, 2004; Tezanos, 2004) de este término se ha acabado desvinculando del concepto de *pobreza*.

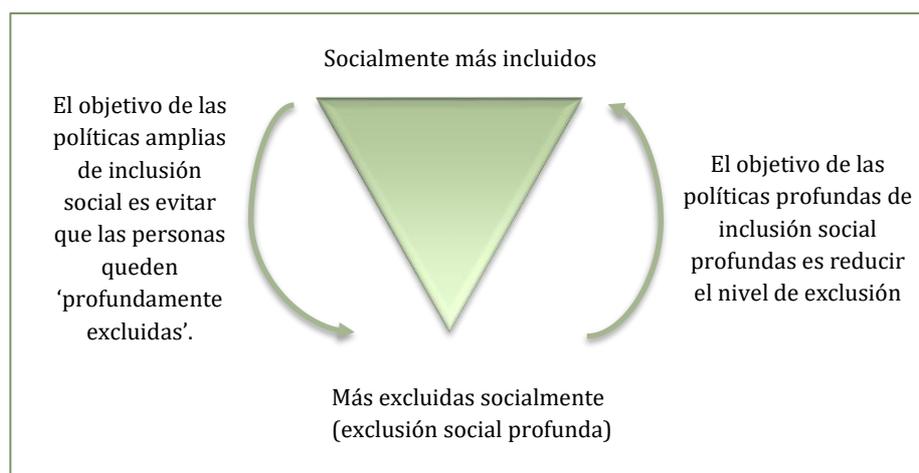
Retomando el término de *exclusión social*, este se caracteriza por recoger situaciones en las que no solo se observa desigualdad, sino que se identifica una desvinculación, desafiliación, desconexión o marginación social (Castel, 1991; Paugam, 1991; Subirats, 2004) creando un continuo entre exclusión-inclusión con pasos intermedios de vulnerabilidad y precariedad. Tal y como afirma Giddens (1998): *"la exclusión no se trata de graduaciones de desigualdad, sino de mecanismos que actúan para separar a grupos de personas del corriente social"*. Aunque como Silver (2015) argumenta, la exclusión social puede incrementar los riesgos de desvinculación sobre otras dimensiones, pero el aislamiento social es raramente absoluto.

Dentro de la trayectoria sociohistórica de las desigualdades, la exclusión social incluye dimensiones como: la raza, la etnia, la lengua, la religión, la edad, el género, el sexo, la diversidad funcional, la pobreza, el desempleo, condiciones socioeconómicas, el lugar de residencia, etc. Estos factores pueden solaparse, acumularse y cruzarse. Al mismo tiempo, diversas investigaciones muestran que las desigualdades sociales acaban vertebrándose en tres grandes ejes estructurales: la edad, el sexo y el origen y/o etnia (Hickey y du Toit, 2007; Subirats, 2004). Además de incluir variables como el estatus socioeconómico, cultura, religión, y capacidades físicas o intelectuales.

En otras palabras, estar en situación de exclusión social supone no tener acceso a posibilidades económicas, laborales, políticas y culturales a las que otros grupos o individuos sí tienen la opción de disfrutar. Asimismo, la exclusión social también se observa en algunas situaciones como consecuencia de fracturas sociales modernas como: la participación en el mercado productivo, el reconocimiento público y la participación política y la adscripción social y comunitaria que proporcionan la familia y/o las redes sociales (Subirats, 2004).

Uno de los componentes más importantes en la disminución de la exclusión social es la creación e implementación de políticas tanto activas como preventivas. Ante todo, es necesario identificar los grados de exclusión social de la sociedad incidiendo primeramente en los colectivos más desfavorecidos. En esta misma línea, la figura 6, basada en el modelo de Hayes, Gray y Edwards (2008), ejemplifica como las políticas deben orientarse a prevenir especialmente la exclusión de aquellos individuos que pueden convertirse en profundamente excluidos.

Figura 6. Modelo de la relación dinámica de las políticas de acceso amplias y profundas.



Fuente: Hayes at al. (2008). Traducción propia.

La exclusión también se encuentra en el propio sistema educativo, afectando en el abandono de los estudios y en la incapacidad de un acceso adecuado al conocimiento, habilidades y competencias para integrarse exitosamente en la sociedad e impedir que los estudiantes reciban una educación de calidad (Acedo, Ferrer y Pàmies, 2009; Sayed, 2003). En las últimas décadas, la exclusión educativa toma más relevancia que nunca, especialmente ante el surgimiento de estructuras y procesos de transformación cultural, social, política y la orientación hacia una economía del conocimiento.

A modo de síntesis, una definición propia de exclusión social que incorpora los diversos elementos revisados en la literatura en la presente investigación podría ser:

La exclusión social es un proceso multidimensional y dinámico complejo que se promueve por relaciones desiguales que interactúan con dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales a diferentes niveles. Esta desigualdad de relaciones puede conllevar a la falta o el rechazo de acceso de recursos, derechos, bienes y servicios y la incapacidad de participar en relaciones y actividades que están disponibles para la mayoría de la sociedad. También es un fenómeno de nivel estructural que afecta tanto a la calidad de vida del individuo como a la equidad y cohesión social integral.

A pesar de que en muchas ocasiones se puede ver asociado el término *de inclusión social* como opuesto a la exclusión social, ambos conceptos no son necesariamente antónimos. En su lugar, en relación con su entramado sociohistórico de relaciones y dinámicas que los integran y separan a la vez, conforman una relación que al combinarse puede reforzarse y alimentarse mutuamente (Karz, 2004).

El acceso desigual a los recursos, capacidades y derechos mencionados tiene como consecuencia en una dinámica de inclusión-exclusión que resulta en inequidades. Aun así, eliminar la exclusión social no significa alcanzar la inclusión social, pues primeramente se requiere intención, esfuerzo y la visión de lo que una sociedad inclusiva representa (Silver, 2015). Traducido en el contexto de la presente investigación, prohibir la discriminación en el acceso a la universidad no implicaría necesariamente promover la participación de grupos en situación de vulnerabilidad en la institución de educación superior.

El concepto de *vulnerabilidad* es utilizado ampliamente en referencia a los grupos o colectivos que cumplen con un conjunto de factores que los determina como más susceptibles a la exclusión social o educativa. Escudero (2005), sitúa este término entre las zonas intermedias de la exclusión y la inclusión. Con el propósito de evitar asignar a un sujeto la etiqueta de “vulnerable”, en su lugar, varios autores se han decantado por poner el enfoque sobre las condiciones sociales y escolares que representan una situación o riesgo de vulnerabilidad para el individuo (Terigi, 2010). Entendemos por grupos en situación de vulnerabilidad aquellos que se encuentran en procesos sucesivos de marginalización, desigualdad y discriminación a diferentes esferas de desarrollo en cuanto a la salud, la educación, la economía, entre otros (Gairín y Suárez, 2016).

El concepto de *inclusión social* se ha incorporado como vocablo común en una gran variedad de organizaciones y agencias nacionales e internacionales que habitualmente comparten similitudes en la aproximación de este concepto. Sin embargo, la interpretación de este término ha suscitado confusiones a nivel conceptual en la literatura general, donde se pueden encontrar aproximaciones ambiguas o abstractas entre los distintos autores que la definen (Levitas, 2003; Sandoval, 2016).

Múltiples definiciones en la literatura conceptualizan el término *inclusión social* como un proceso que tiene la finalidad de garantizar las oportunidades y recursos necesarios para aquellas personas más desfavorecidas (Banco Mundial, 2013; Comunicado de la Comisión de las Comunidades Europeas, 2003). Además de permitirles la participación en el ámbito político, social, económico y cultural de la sociedad para disfrutar de sus derechos fundamentales.

Por un lado, el Banco Mundial (2013, p.4) en su informe “Inclusion matters: The foundation for shared prosperity” define la *inclusión social* como: “*El proceso de mejorar la habilidad, la oportunidad y la dignidad de las personas que se encuentran en desventaja debido a su identidad, para que puedan participar en la sociedad.*”

Por otro lado, las Naciones Unidas (2010) describen la *inclusión social* tanto como un proceso como una finalidad para optimizar los términos de participación en la

sociedad. Especialmente para las personas desaventajadas y mediante la mejora de las oportunidades, el acceso a los recursos, la voz y el respeto de los derechos.

La inclusión social puede concebirse como una utopía (Levitas, 2003), ya que no responde a una característica de la realidad, sino que es más bien una idea transformativa. De la misma manera que supone una gran dificultad imaginarse una exclusión absoluta de la sociedad, es complicado imaginarse una inclusión completa (Silver, 2015).

Se considera evidente que la inclusión es un proceso al que es necesario dirigirse con tal de mitigar los efectos de la exclusión social. Si bien, existen prácticas que a pesar de tener el propósito de ser inclusivas pueden contrariamente conducir a la segregación de un grupo o colectivo al no incidir en la raíz de la problemática. En relación con ello, Hayes et. al. (2008) ponen en relieve algunos riesgos potenciales y consecuencias que puede tener un enfoque de inclusión social malinterpretado:

- Estigmatizar a los grupos y comunidades identificados como socialmente excluidos;
- Enfatizar la importancia de que la exclusión social sea el resultado acciones de una persona o institución, con el riesgo de distinguir entre los que la merecen y los que no;
- Enfoques del gobierno diluyendo la responsabilidad de abordar cuestiones específicas;
- Una falta de coordinación, ya que los individuos se ven obligados a negociar su camino a través de múltiples servicios dirigidos a abordar las múltiples barreras que enfrentan;
- Regeneración de áreas urbanas desfavorecidas que puede resultar en la gentrificación y el desplazamiento de los pobres hacia barrios más alejados, que tienen menos acceso a los servicios y al mercado laboral;
- Volver a etiquetar los programas gubernamentales existentes bajo la agenda de inclusión social sin reformar o coordinar mejor estas políticas para abordar las necesidades insatisfechas de los socialmente excluidos; y
- Desviar la atención de las políticas de otras formas de desigualdad, incluida la desigualdad económica.

El hecho de que la educación esté entrelazada con las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales de la sociedad implica que las desigualdades sociales están presentes en el ámbito educativo, pudiendo dar lugar a la inequidad educativa. En referencia al contexto de acceso en educación superior, se pueden identificar

cinco factores principales de desigualdad social asociados a grupos o colectivos en situación de vulnerabilidad: desventajas socioeconómicas y urbanas-rurales, diferencias de género, etnia y/o raza, diversidad funcional o edad (Gairín y Suárez, 2012).

El término *exclusión educativa* ha sido estudiado por múltiples autores a nivel internacional (Levitas, Pantazis, Fahmy, Gordon, Lloyd, y Patsios, 2007; Sen, 2000; Silver, 2015). En España, este concepto fue primeramente integrado por Juan M. Escudero Muñoz, quién define la exclusión educativa como aquellas desigualdades de oportunidad respecto a ciertos contenidos, experiencias y aprendizajes escolares (una educación de base, esencial, indispensable) (Escudero, 2005).

Los procesos de *inclusión* y *exclusión* educativa mantienen una relación dialéctica y están constantemente en tensión (Echeita, 2008; Escudero y Martínez, 2011). El análisis de los procesos de exclusión en el sistema educativo permite analizar las consecuencias de algunas prácticas educativas consideradas como inclusivas que, contrariamente, perjudican a algunos colectivos (Parrilla, 2007).

Las ideas precedentes hacen evidente la necesidad de creación de políticas de acción hacia una discriminación positiva para una mayor justicia en aquellos colectivos en mayor situación de exclusión. Ahora bien, sería un error aplicar estas intervenciones exclusivamente sobre estos grupos o individuos, ya que esto comportaría poner el foco sobre estos sujetos como principal causa de exclusión y no tener en cuenta las causas y procesos que lo han generado (Castell, 2004; Echeita, 2008).

La inclusión, se considera, como la tarea de analizar y promover cambios educativos sistemáticos en los contenidos, formas de las culturas, políticas y prácticas escolares y llevar a la acción valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2002; Booth, 2006). En esta misma línea, la UNESCO (2005), propone cuatro elementos clave que ayudan a definir la inclusión educativa:

- 1) Puede observarse cómo proceso.
- 2) Requiere la identificación y eliminación de las barreras de aprendizaje.
- 3) Tiene como objetivo que todos/as los estudiantes logren los mismos resultados en asistencia, participación y calidad del aprendizaje.
- 4) Enfatiza aquellos grupos de estudiantes que se encuentran en más riesgo de exclusión o marginalización.

Hablar de *inclusión educativa* significa hablar de un concepto y una práctica poliédrica, debido a sus múltiples facetas que explican parte de su significado pero que no definen su totalidad (Echeita, 2008).

2.2.2. Justicia social y equidad

La Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), proclama que “todo el mundo tiene derecho a la educación”. Es importante que la Educación Superior garantice la igualdad de oportunidades en su acceso a todos los estudiantes.

A pesar de que su significado es distinto, los conceptos de *igualdad* y *equidad* pueden encontrarse entremezclados en muchas ocasiones debido a su amplia utilización. Según Bolívar (2012), la idea de *igualdad* se traduce a que todos los individuos deben recibir siempre el mismo trato, y la visión de *equidad* entiende que los individuos son diferentes entre sí y que por ello merecen un trato diferente para reducir o eliminar tales desigualdades. En este sentido, la equidad no considera que todos los estudiantes deban obtener los mismos resultados, sino que las diferencias entre estos resultados no estén relacionadas con su bagaje socioeconómico sobre el que no tienen control (OECD, 2018).

Según Dubet (2011), la justicia social se puede comprender en dos grandes concepciones que se combinan y entrelazan entre ellas: la *igualdad de posiciones* y la *igualdad de oportunidades*. Ambas se combinan con el propósito de destensar la relación entre la proclamación de las sociedades democráticas en la igualdad de oportunidades para todos los individuos y las desigualdades sociales tradicionales y los intereses que conllevan.

A pesar de que las dos ideas comparten el objetivo de “*reducir algunas inequidades, para volverlas si no justas, al menos aceptables*” (p. 11), existen profundas diferencias entre ellas que provoca que lleguen incluso a enfrentarse:

- *Igualdad de posiciones*: se centra en reducir las desigualdades (ingresos, condiciones de vida, acceso a servicios, etc.) entre los individuos mediante una aproximación entre sus posiciones sociales.
- *Igualdad de oportunidades*: partiendo de que todos los individuos son iguales, pone el foco en ofrecer a todos la oportunidad de acceder a las mejores ocupaciones.

Dubet (2011) se posiciona a favor de la *igualdad de posiciones*, argumentando que la igualdad de oportunidades no delimita las desigualdades que no son tolerables ni este principio parece reducir la brecha de las desigualdades sociales entre los países que la aplican. En este sentido, tal y como plantea Sen (1980) en “Equality of What?”, el debate reside en definir qué se considera como desigualdad o como igualdad de oportunidades educativas.

La idea de igualdad de oportunidades incluye el principio meritocrático y de competencia, dos términos muy empleados referencia al acceso en educación superior en las últimas décadas.

Los argumentos a favor del mérito lo consideran como un tipo de igualdad de oportunidades donde la responsabilidad recae el rendimiento, el esfuerzo y la perseverancia del estudiante para acceder a la universidad (Chiroleu, 2009). En otras palabras, cualquier persona que se esfuerce suficiente o que esté dispuesta, puede lograr alcanzar el éxito y, por ende, acceder a la universidad. Esta lógica distributiva no aborda la situación desde la perspectiva de la diversidad, dando por supuesto que las cualidades de los estudiantes son innatas y su rendimiento académico estuviera desvinculado de factores socioculturales y el bagaje familiar (Ariño y Llopis, 2011).

La idea precedente describe la posición bajo la que se proponía la anteriormente presentada Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 9 de noviembre de 2013 (ver apartado 2.1.2 Leyes y reformas). En los términos de este principio, el individuo es el principal responsable de su fracaso o éxito independientemente de los efectos que puedan tener su origen socioeconómico o situación sobre su rendimiento o decisiones educativas (Bolívar, 2012; Chiroleu, 2009; Dubet, 2011).

La *equidad en educación* puede observarse desde dos dimensiones: la justicia y la inclusión. Por un lado, la equidad como justicia determina que características personales y socioeconómicas como el género, la etnia o el contexto familiar no supongan barreras en el éxito educativo. Y por el otro, la equidad como inclusión se atribuye a la necesidad de asegurar que todos los estudiantes obtengan, al menos, las competencias básicas (Schleicher, 2014).

En el contexto de la presente investigación, entendemos el concepto de *equidad* como: *"el grado de justicia e imparcialidad del acceso a la educación y las posibilidades de educación ofrecidas a los niños y los adultos. Lograr la equidad supone reducir las disparidades basadas en el sexo, la pobreza, el lugar de residencia, la pertenencia étnica, la lengua y otras características"* (UNESCO, 2008 p. 432).

El informe de Equidad en Educación de la OECD (2007) expone que la equidad en educación incluye dos dimensiones estrechamente interrelacionadas. Por un lado, la *justicia*, que asegura que las circunstancias personales y sociales (género, estatus socioeconómico, origen étnico, etc.) no sean una barrera hacia el potencial educativo. Y, por otro lado, la *inclusión*, en el propósito de garantizar un mínimo básico establecido de educación para todos.

El informe de Educación Superior para la Sociedad del Conocimiento (Santiago, Tremblay, Basri, y Arnal, 2008) explican que los sistemas educativos superiores equitativos son aquellos que:

aseguran el acceso, la participación y los resultados en una Educación Superior basada solamente en individuos con habilidades innatas y el esfuerzo en el estudio. Éste asegura que el éxito de potencial educativo a nivel de Educación Superior no es el resultado de circunstancias personales y sociales, incluyendo factores como el estatus socioeconómico, el género, el origen étnico, la situación de inmigración, el lugar de residencia, la edad o la discapacidad (p. 14).

Esta definición presenta el acceso a la educación superior en base a un discurso de respeto a la diversidad y al mérito (Ariño, 2014). Además, en la misma línea que otras definiciones sobre la equidad en la etapa de educación superior, está enfocada en la idea de capacidad, considerando que la inteligencia, el potencial y las habilidades son innatas en el individuo. El problema reside en la dificultad de medir el 'potencial' del individuo para asegurar la equidad en el acceso (Burke et al., 2016). Aunque en todo caso, se estarían desvinculando las capacidades y las habilidades de la dimensión social del estudiante.

En esta misma línea, Rawls (1979) ponía en cuestión la aplicación de la meritocracia mediante la siguiente afirmación:

No merecemos el lugar que tenemos en la distribución de los dones naturales, como tampoco nuestra posición social en la sociedad. Igualmente, problemático es el que merezcamos el carácter superior que nos permite hacer el esfuerzo por cultivar nuestras capacidades, ya que tal carácter depende, en buena parte, de condiciones familiares y sociales afortunadas en la niñez, por las cuales nadie puede atribuirse mérito alguno. La noción de mérito no puede aplicarse aquí (p. 126).

Más adelante, Gil (1990) afirmaba que el mérito opera como elemento discursivo legitimador de los logros individuales sin considerar las condiciones sociales de su producción y constituye un eufemismo de la desigualdad.

Sin embargo, el debate sobre la meritocracia y el acceso a la educación no ha hallado un acuerdo común y sigue generando discusión. En este sentido, (Dubet, 2012) plantea que probablemente la mejor respuesta se halle en una sociedad relativamente igualitaria y meritocrática. Aunque la presente investigación se decanta bajo el posicionamiento de Bolívar (2005, p.4), en referencia a que el principio de justicia educativa debería tender hacia la equidad: *“una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios*

para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos”.

En definitiva, es posible reducir las desigualdades educativas poniendo el foco en la búsqueda de un sistema educativo más justo que garantice a los estudiantes más desfavorecidos adquirir las competencias y conocimientos básicos (Dubet y Duru-Bellat, 2007; Lynch y Baker, 2005). Mediante este supuesto, se podrían limitar los efectos desiguales de la meritocracia (Bolívar, 2005).

2.2.3. Futuro de la universidad inclusiva

La idea de alcanzar una universidad inclusiva y equitativa es un discurso cada vez más habitual en Europa y entre organizaciones internacionales como la Comisión Europea y la OCDE. Como resultado, el EEES ya no se entiende como un espacio exclusivamente de expedición y homologación de títulos, promoción de la movilidad interuniversitaria y potenciación de la competitividad internacional de la educación superior. En la actualidad, se considera como un espacio que promueve la igualdad de oportunidades en la participación de la educación superior abordando la dimensión social del estudiante.

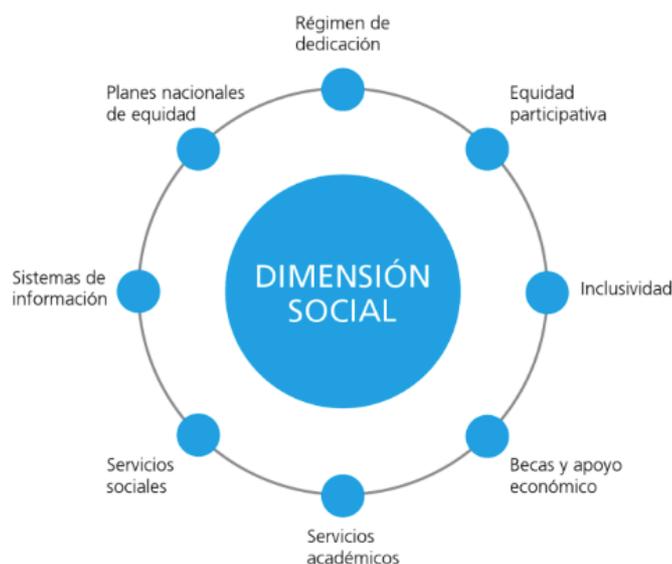
El concepto de dimensión social en la educación superior aparece formalmente en la Conferencia de Praga en 2001 (EEES, 2001). Asimismo, se reconoce la importancia de introducir vías flexibles de acceso a la educación superior para facilitar el ingreso a estudiantes adultos y así promover la educación permanente. En 2003, en la Conferencia de Berlín volvía a aparecer la necesidad de expandir el acceso a la educación permanente, esta vez enfatizando la inclusión de estudiantes adultos a formaciones superiores académicas (EEES, 2003).

El concepto de *dimensión social* se acabó de definir como objetivo en 2007 mediante el Comunicado de Londres (EEES, 2007), donde se incidía particularmente en el impacto de las diferencias socioeconómicas para el acceso y egreso en la educación superior europea:

el alumnado que ingresa, participa y completa la educación superior en todos los niveles debe reflejar la diversidad de la población” [y enfatiza la] “importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con sus antecedentes sociales y económicos (p. 5).

Desde su aparición en el EEES, el concepto *dimensión social* no ha dejado de perder protagonismo, sino todo lo contrario. Este término se encuentra en constante evolución y se continúa trabajando en ampliar su conceptualización y desarrollar herramientas en torno a este (ver figura 7):

Figura 7. La dimensión social y su desarrollo en el EEES.



Fuente: Ariño y Llopis (2011).

El debate sobre la inclusión vuelve a aparecer en 2008 en la Conferencia Internacional en Educación organizada por la UNESCO, donde representantes de distintos países, gobiernos y organizaciones internacionales debatieron sobre el campo de la inclusión educativa. Durante esta conferencia celebrada en Ginebra, se hizo evidente la complejidad de perspectivas y diversidad de opiniones existentes en relación con su significado y definición. (Acedo, Ferrer y Pàmies, 2009).

A raíz de esta discusión, algunos autores señalaron la necesidad de presentar diferentes perspectivas de inclusión, como la propuesta por Ainscow, Booth y Dyson (2006) en los puntos de vista de: la diversidad funcional y necesidades educativas especiales; como una respuesta a exclusiones disciplinarias, en relación con los grupos vulnerables y; como un medio para promover la escolarización y la educación para todos.

En esta misma línea, la Conferencia en Leuven y Louvain-la Neuve (2009) ponía en relieve la necesidad de facilitar las condiciones adecuadas a los estudiantes de grupos infrarrepresentados para apoyar la finalización de sus estudios. En esta misma conferencia también se reconocía explícitamente el vínculo entre el aprendizaje permanente y la ampliación de la participación en la educación superior.

Durante la reunión celebrada en Budapest/Viena, en 2010, se manifiesta la falta de información de la EEES en relación con los grupos infrarrepresentados, su seguimiento y la población que representan. La falta de información de estos

indicadores dificulta estimación la evolución de la dimensión social en la educación superior en Europa.

En el mismo año, las conclusiones del Consejo de la Unión Europea el 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación ponen en relieve la importancia de:

garantizar la igualdad de oportunidades, para el acceso a una educación de calidad, así como la equidad en el tratamiento y resultados con independencia del entorno socioeconómico y de otros factores que puedan originar desventajas educativas, y en las que se reconocen las razones de tipo económico y social en favor de elevar los niveles generales de logros educativo y de alcanzar niveles elevados de competencias y se observaba que dotar a todos de las cualificaciones y competencias clave será indispensable para mejorar la empleabilidad, la integración social y la realización personal de cada ciudadano (p. 2).

El Comunicado de Bucarest (2012) proponía reducir las desigualdades educativas mediante el apoyo al estudiante a través de servicios, orientación, rutas de aprendizaje flexibles y vías de acceso alternativas. En esta conferencia se reafirmaba el la relevancia y el compromiso en la dimensión social en la educación superior, afirmando (p. 1): “*el alumnado que ingresa y se gradúa en instituciones de educación superior debe reflejar la diversidad de la población europea*”.

Posteriormente, la Conferencia de Yerevan (2015), destacaba la importancia de ampliar las oportunidades de acceso, lograr la equidad de género en la representación en educación superior y promover la movilidad de estudiantes y personal en áreas de conflicto y estudiantes que se preparan para ser futuros profesores. En referencia a la dimensión social, los ministros acordaron (p. 2): “*lograr que nuestros sistemas sean más inclusivos es un objetivo esencial del EEES a medida que nuestras poblaciones se diversifican cada vez más, también debido a la inmigración y los cambios demográficos*”.

En 2018, el Comunicado de París declara que el hito de la educación superior en Europa es lograr una sociedad más inclusiva, tal y como se expresa en el comunicado en el que los estados miembros se comprometieron a:

desarrollar políticas que alienten y apoyen a las instituciones de educación superior para que cumplan con su responsabilidad social y contribuyan a una sociedad más cohesiva e inclusiva mediante la mejora del entendimiento intercultural, el compromiso cívico y la conciencia ética, así como garantizar el acceso equitativo a la educación superior (p.1).

Además, durante la mencionada conferencia, se subraya la necesidad de un mayor esfuerzo en fortalecer la dimensión social de la educación superior (p. 4): *“las instituciones de educación superior europeas deben reflejar la diversidad de las poblaciones europeas, mejoraremos el acceso y la finalización por parte de los grupos vulnerables y subrepresentados”*.

En definitiva, el reto de las universidades está en la transición de una institución integradora a una institución inclusiva (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2019). No se trata de atender a un grupo específico excluido o considerar al alumno como el problema, sino de tener en cuenta a todos los individuos. Para ello, es necesario repensar una universidad que incluya a todos los estudiantes, actuando en tres dimensiones primordiales: creando una cultura inclusiva, elaborando políticas inclusivas y desarrollando prácticas inclusivas (Ainscow y Booth, 2000).

Actualmente, la responsabilidad del diseño y la implementación de las políticas de inclusión en las universidades recae en ellas mismas, lo que conduce a modelos muy heterogéneos entre universidades (Gutiérrez-Rodríguez, 2019). Esta responsabilidad incluye hacer accesible los estudios universitarios a todos los estudiantes sin discriminación, teniendo en cuenta la infrarrepresentación, el lugar de residencia, su nivel socioeconómico, etc. Además de proporcionar recursos y apoyo a los estudiantes más desfavorecidos para mantenerlos vinculados a la institución de educación superior y que puedan finalizar sus estudios con éxito.

2.3. A modo de síntesis

En el presente capítulo se aborda, por una parte, la evolución de la educación superior y las implicaciones en la participación de la sociedad, y por otra, la democratización del acceso y los procesos de inclusión, justicia y equidad.

El primer apartado expone que la educación superior se enfrenta a múltiples retos relacionados con la globalización y la revolución de la información y de la comunicación. Esto se debe a un modelo económico cada vez más enfocado al conocimiento y la tecnología y que ha acabado conduciendo a que los países consideren la educación superior como un factor crucial para el crecimiento económico. Por ello, los países desarrollados contemplan las políticas de educación superior en sus agendas nacionales con el propósito de desarrollar estrategias de futuro.

El sistema educativo superior español también ha experimentado una expansión educativa dando paso al fenómeno de masificación de acceso a la universidad. Este fenómeno ha provocado que el acceso a estudios de nivel superior deje de ser un

privilegio para ciertos sectores de la sociedad, permitiendo una ampliación de la participación de estudiantes de orígenes más humildes.

Sin embargo, se señala que la matrícula universitaria se ha visto afectada por la crisis económica acontecida en 2008 y que tuvo un gran impacto tanto en los recursos destinados por parte del Estado como en la participación de la población.

A modo de contexto, este capítulo hace un recorrido por las distintas leyes y reformas educativas del sistema educativo superior de España y Cataluña. Estas recogen principales cambios en la arquitectura y la organización y que han supuesto un impacto en la perspectiva ideológica sobre la finalidad de la educación post obligatoria.

En el segundo apartado se desarrolla el creciente acercamiento hacia una modernización del modelo social europeo y un sistema educativo superior más inclusivo. En Europa, este discurso se extiende entre las organizaciones internacionales como el EEES y dando lugar al concepto de *dimensión social* del estudiante a modo de promover la igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior de todos los estudiantes.

Los conceptos *inclusión*, *equidad* y *justicia* son cada vez más habituales en los debates sobre la participación en educación superior. Debido a su frecuente utilidad, se identifican ambigüedades en las definiciones de estos términos en las que se ha considerado profundizar en este capítulo.

El entramado sociohistórico de la exclusión e inclusión social hacen evidente la complejidad de su relación dinámica y retroalimentación. Asimismo, el concepto de *vulnerabilidad* indica las zonas intermedias entre exclusión e inclusión. En esta investigación no se utiliza el apelativo “vulnerable” para mencionar al estudiante no habitual, en su lugar, se considera que puede estar expuesto a condiciones sociales y/o escolares que conduzcan a una situación de mayor riesgo de vulnerabilidad.

El presente estudio se identifica con la idea de *equidad* como el posicionamiento más cercano a un acceso que contempla la justicia social y la inclusión. De la idea de la justicia social se considera que características personales y socioeconómicas como el género, la etnia o el contexto familiar no deben suponer barreras de ingreso a la universidad. En el lado de la inclusión, se tiene en consideración la necesidad de asegurar una educación de calidad garantizando que los estudiantes más desfavorecidos adquieran las competencias y conocimientos básicos establecidos en el currículo escolar.

Capítulo 3. Vías no habituales de acceso a la universidad

En el capítulo anterior se describía la evolución de la educación superior en las últimas décadas y se ponían en relieve las consecuencias de la expansión y la masificación educativas, permitiendo el acceso a estudiantes procedentes de orígenes socioeconómicos distintos. En el presente capítulo se expone como dichos fenómenos han influenciado la evolución sociohistórica de la universidad mediante el modelo de Trow (1973), autor que dio origen a las fases de desarrollo de la élite-masa-universal.

En primer lugar, a modo de contexto, se presenta la estructura del sistema educativo español y se identifican las distintas vías de acceso a los estudios universitarios, profundizando en las dos vías que se analizan en esta investigación: la vía 4: FP2 / CFGS y la vía 9: Mayores de 25 años.

En segundo lugar, se muestran algunos datos universitarios relevantes del contexto español y catalán. Más concretamente, se presentan datos estadísticos sobre la distribución y representatividad de los estudiantes en las universidades según la vía de acceso o el tipo de universidad. Adicionalmente, se describe el perfil actual de los estudiantes universitarios en relación con la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, el lugar de procedencia, la situación laboral, las motivaciones de ingreso a la universidad, entre otros factores.

Finalmente, se aborda la relación entre el término de estudiante no habitual y las vías de acceso a la universidad, haciendo hincapié en las características que los definen bajo el posicionamiento de la presente investigación. Asimismo, se identifican las particularidades de estos estudiantes y se señalan las dificultades que pueden encontrar en el acceso a la universidad. Para ello, se indaga en más profundidad en el perfil del estudiante adulto, dado que es una característica común entre de los estudiantes que ingresan a la universidad mediante las vías de acceso estudiadas.

3.1. La universidad

El papel de la universidad es, según Purcell (2008, p. 2): “*fomentar el conocimiento de la comunidad y alentar y desarrollar académicos y aprendizaje.*” Es una necesidad que todos los ciudadanos accedan al aprendizaje y disfrutar de la educación superior y las oportunidades que esta presenta. Sin embargo, el rol de la universidad ha evolucionado en las últimas décadas debido a la masificación de los estudiantes.

Una de las principales causas de la masificación en la universidad fue la transformación de una educación superior que pertenecía a la élite a una educación

superior abierta a diferentes perfiles estudiantes y cohortes de edad. Con la finalidad de explicar este fenómeno, el sociólogo Martin Trow (1973) fue el primero en desarrollar el modelo de fases de desarrollo de la élite-masa-universal y su acceso a la educación superior.

Según la teoría de Trow, si la matrícula bruta en educación superior de los jóvenes era inferior al 15%, el sistema universitario se identificaba en la *fase de élite*. Se identificaba el inicio del proceso de la masificación o *fase de masas* cuando la tasa estaba entre el 16% y el 50%. Estado en el que el perfil de la universidad de élite ya era insostenible y emergía la necesidad de un modelo de universidades no selectivas. El último umbral o *fase universal* surgía a partir de más del 50% de estudiantes jóvenes universitarios, que indicaba el proceso hacia la universalización de la educación superior. En esta fase, la universidad ya no significaba un privilegio de la élite ni un derecho social masivo, sino una cuasi obligación.

Aunque la teoría de Trow se considera imperfecta y ha sido criticada por varios autores (por ejemplo; Lingard, Bartlett, Knight, Porter y Rizvi, 1994) a causa de la dificultad de aplicabilidad al contexto internacional, este modelo permite identificar la evolución sociohistórica de la participación universitaria, y, por ende, la evolución de la universidad. En nuestro contexto, según Ariño (2008) y Soler (2013), puede afirmarse el proceso de universalización en educación superior, con más del 40% de los jóvenes de entre 18 y 22 años cursando estudios universitarios.

Por otro lado, Rama (2009) aporta una nueva clasificación de las etapas de evolución de matrícula bruta universitaria diferenciada por cinco modelos de acceso: el modelo de *élites* con entre el 0% y el 15% de la matriculación; el modelo de *minorías*, con entre el 15% y el 30% de la matriculación; el modelo de *masas*, que incluye entre el 30 y el 50% de la matriculación; el modelo *universal*, que significaría entre el 50% y el 85% de los matriculados y; el modelo *absoluto*, que representa una matriculación bruta de entre el 85% y el 100%.

A raíz de nuevas intervenciones sobre el modelo de Trow mencionado, el autor británico Brennan (2004) ilustra tres formas de educación superior:

- La *élite*, que se caracterizaba por moldear la mente y el carácter de una clase dominante y la preparación para roles de élite.
- La de *masas*, en la que se transmiten habilidades y se prepara a los estudiantes para una gama más amplia de funciones técnicas y económicas de élite.
- La *universal*, que busca la adaptación de "toda la población" a los rápidos cambios sociales y tecnológicos.

En la tabla 1 se describe la clasificación desarrollada por Brennan bajo la teoría de Trow y que ordena según las etapas y características de la institución superior en relación con estos estadios.

Tabla 1. Concepción de Trow sobre la educación superior de élite, masa y universal.

| | Élite (0-15%) | Masas (16-50%) | Universal (más de 50%) |
|---|---|---|--|
| 1. Actitudes de acceso | Un privilegio de nacimiento, talento o ambos | Un derecho para aquellos con ciertas cualificaciones | Una obligación para la clase media y alta |
| 2. Funciones de la educación superior | Moldear la mente y carácter gobernante; preparación para los roles de élite | Transmisión de habilidades; preparación para una amplia gama de roles de élite tecnológicos y económicos | Adaptación a “toda la población” hacia un cambio rápido a nivel social y tecnológico |
| 3. Currículo y formas de instrucción | Altamente estructurado en términos de conocimiento académico o profesional | Secuencia de cursos modular, flexible y semi estructurado | Ruptura de límites y secuencias, difusión de la distinción entre el aprendizaje y la vida |
| 4. La “carrera” del estudiante | “Subsidiado” después de la educación secundaria, estudia a tiempo completo hasta lograr el título | Crecimiento de accesos tardíos; más abandono | El ingreso se suele postponer, se difuminan los límites entre la educación formal y otros aspectos vitales; trabajo a tiempo parcial y compaginación con estudios |
| 5. Características institucionales | -Homogéneas con estándares altos y comunes. -Comunidades residenciales pequeñas. -Límites claros e impenetrables. | -Comprehensivas con estándares diversos. -“Ciudades de intelecto” con participantes mixtos en residencias o durmiendo fuera. -Límites difusos y permeables. | -Gran diversidad sin estándares comunes. -Agregado de personas matriculadas algunos de los cuales rara vez o nunca asisten a las instalaciones. -Límites débiles o inexistentes. |
| 6. Locus de poder y toma de decisiones | La “Academia” como grupo de élite pequeño con valores y supuestos comunes | Procesos políticos ordinarios de intereses de grupo y programas partidarios | La “masa pública” cuestiona los privilegios especiales e inmunidades de la academia |
| 7. Estándares académicos | Ampliamente compartidos y relativamente altos (en la fase meritocrática) | Variable: sistema/institución “convertirse en empresas “holding” para tipos de empresas bastante diferentes | Cambio de criterios de “estándar” a “valor añadido” |

| | | | |
|--|---|---|--|
| 8. Acceso y selección | Logro meritocrático basado en el rendimiento escolar | Meritocrático con “programas compensatorios” para lograr la igualdad de oportunidades | “Abierto”, énfasis en la “logro grupal igualitario” (clase, etnia) |
| 9. Formas de administración académica | Académicos a tiempo parcial que son “amateurs en administración” y que son seleccionados por periodos limitados | Académicos antiguos que se convierten en administradores a tiempo completo y una mayor y creciente burocracia | Profesionales a tiempo completo más especializados. Técnicas de gestión importadas del exterior de la academia |
| 10. Gobernanza interna | Profesorado sénior | Profesorado y personal júnior con creciente influencia de los estudiantes | Ruptura del consenso haciendo institucional gobernanza insoluble; flujos de toma de decisiones en manos de políticos autoridad |

Fuente: Brennan (2004). Traducción propia.

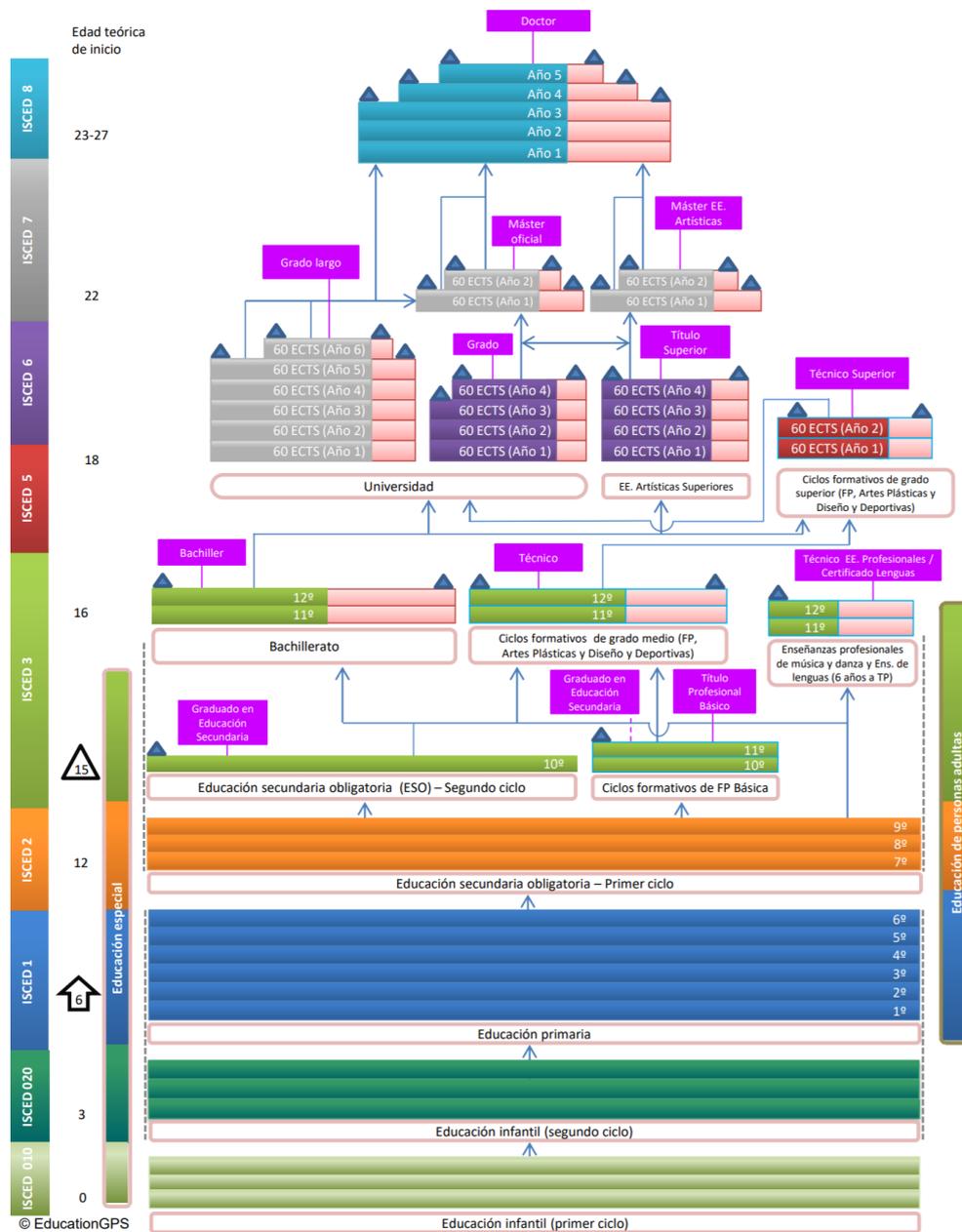
Como se ha venido mencionando, la universidad de masas ha permitido el acceso a la universidad a estudiantes no habituales y de orígenes menos privilegiados. Sin embargo, las universidades de élite se encuentran todavía lejos del alcance de este grupo de estudiantes, donde todavía están sobrerrepresentados los estudiantes con un nivel socioeconómico alto.

3.2. Vías de acceso a la universidad

El sistema educativo español está estructurado por tres niveles de enseñanzas no universitarias y tres ciclos de enseñanza universitarias. Por un lado, entre las enseñanzas no universitarias se ofrece: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional (FP). Por otro lado, las enseñanzas universitarias incluyen: el Grado, el Máster y el Doctorado.

También se encuentran las enseñanzas de régimen especial que incluyen: las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las enseñanzas deportivas. En la figura 8 se muestra la estructura general del Sistema Educativo español y la figura 9 incluye la leyenda que describe los elementos que se identifican.

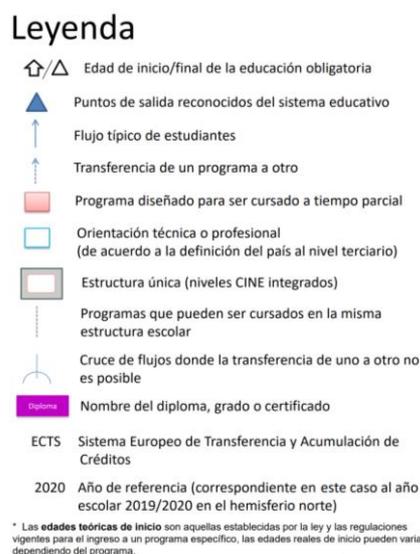
Figura 8. Mapa del Sistema Educativo Español a partir de la CINE 2011.



Fuente: OECD. Education GPS. Analysis by country. Spain (2020)³.

³ Extraído de: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=ESP>

Figura 9. Leyenda del Mapa del Sistema Educativo Español.

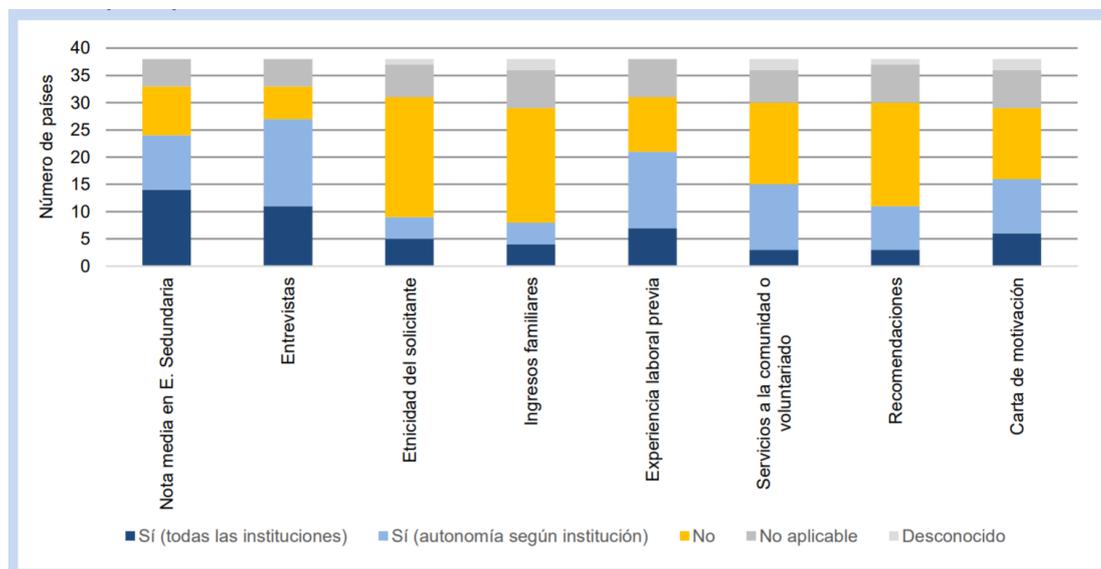


Fuente: OECD. Education GPS. Analysis by country. Spain.

Como resultado de la convergencia en el plan del Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades se componen de tres etapas: grado universitario, máster y doctorado. Aunque la duración de los grados universitarios en una gran cantidad de países europeos se encuentra entre los 3 años (180 créditos ECTS) y los 4 años (240 créditos ECTS) o más, los grados universitarios del sistema español son de 4 años (240 ECTS) como mínimo. Aun así, las mismas universidades del SUE tienen la autonomía de decidir la duración de los títulos oficiales de grado y máster y la oferta formativa a impartir. El gobierno central español define marco legal básico que regula el sistema universitario, mientras que las regiones tienen la función de desarrollarlo.

Por lo que se refiere a los criterios de acceso a la universidad, estas se ven influenciadas por el sistema de admisión de cada país (OECD, 2019a). Los países con sistemas de admisión abiertos o no selectivos aseguran un acceso universal, mientras que los sistemas de admisión selectivos ofrecen un número limitado de plazas, fomentando la competitividad mediante un sistema meritocrático. Sin embargo, los sistemas abiertos también pueden incluir criterios de acceso como: entrevistas, cartas de motivación, experiencia laboral previa, recomendaciones, entrevistas, etc. La figura 10 muestra los criterios de admisión que pueden tener los programas de Educación Terciaria y el número de países que los aplican.

Figura 10. Criterios de admisión de Educación Terciaria en instituciones públicas.



Fuente: OECD (2018b).

España forma parte del grupo de países con un sistema de admisión selectivo, igual que países como Portugal, Finlandia y Chile. Sin embargo, el caso del contexto español es el único que no existe un número límite fijo de vacantes en el acceso a la educación terciaria.

En Catalunya, durante el curso 2017-2018 se registraron un total de 39.352 estudiantes matriculados en las universidades catalanas, entre ellos, el 75,53% accedieron mediante la superación de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) (Consell Interuniversitari de Catalunya, 2018).

Aunque el ingreso a la universidad es cada vez más diverso en cuanto a las vías de acceso y el perfil de los estudiantes, sigue habiendo un itinerario de acceso que es significativamente más seleccionado por los jóvenes (Sánchez-Gelabert, 2016). Esta ruta de naturaleza académica se caracteriza por el itinerario de acceso a la universidad mediante los estudios Bachillerato y la realización de las PAU. El Bachillerato es una etapa de educación postobligatoria formada por dos cursos académicos y que se cursa normalmente entre los 16 y los 18 años. Una vez completado el Bachillerato, los estudiantes pueden acceder directamente a la universidad mediante la realización de las pruebas de acceso a la universidad (PAU) o también denominada “selectividad”.

En el caso de las universidades públicas, la media de las notas obtenidas en Bachillerato y los resultados de las PAU, permite a los estudiantes seleccionar entre la oferta de grados universitarios en las universidades públicas. Finalmente, las

notas de corte establecidas para cada grado, dependiendo de la demanda, decidirán qué estudiantes pueden optar al ingreso según cada grado. En el caso del acceso a las universidades privadas, generalmente, es necesario acreditar el título de Bachillerato y superar una prueba de acceso, aunque cada institución establece sus propios requisitos de admisión.

Existen diferentes vías de acceso a la universidad, reguladas por las políticas educativas del gobierno español. El Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. En relación con las distintas vías de acceso a la universidad, se pueden distinguir en 11:

- Vía 0: Bachillerato / COU con PAU
- Vía 2: Diplomados, Licenciados, Graduados
- Vía 4: FP2 / CFGS
- Vía 7: Universitarios con Bachillerato / COU con PAU
- Vía 8: Universitarios con FP2 / CFGS
- Vía 9: Mayores de 25 años
- Vía 10: Mayores de 40 años
- Vía 11: mayores de 45 años

La vía 0 hace referencia a la mencionada anteriormente como vía tradicional o académica. En este sentido, la presente investigación se centra en las vías no habituales de acceso a la universidad. Concretamente, se analizan las dos vías no tradicionales que incluyen un mayor número de estudiantes noveles: la vía 4 para estudiantes con título de CFGS y asimilados y la vía 9 para estudiantes procedentes de las pruebas para mayores de 25 años.

La vía 4 de acceso para estudiantes con título de Ciclo Formativo de Grado Superior (a partir de ahora CFGS), cuenta con el 14,44% de los estudiantes matriculados en 2018 (Consell Interuniversitari de Catalunya, 2018). Los estudios de formación profesional capacitan a los estudiantes con competencias profesionales y conocimientos del propio sector y les acredita para desempeñar diversas profesiones. Esta formación está organizada por áreas o familias profesionales y se desarrolla tanto en el centro educativo, donde se trabaja principalmente la teoría, como en el centro de trabajo donde se profundiza en la formación práctica. Para acceder a estos estudios superiores, es necesario haber finalizado los estudios de Bachillerato o un Ciclo Formativo de Grado Medio.

La vía 9 para estudiantes procedentes de las pruebas para mayores de 25 años, cuenta con el 1,37% de estudiantes matriculados en 2018 (Consell Interuniversitari de Catalunya, 2018). Estos estudiantes acceden mediante una prueba específica de acceso a la universidad. La literatura suele denominarlos estudiantes *adultos* o

maduros (Gairín, et al., 2013). En los apartados siguientes se describe en más profundidad las características de estas vías de acceso y de los estudiantes que ingresan mediante ellas.

3.2.1. Vía 4 para estudiantes con título de CFGS y asimilados.

Aunque el número de estudiantes matriculados en formación profesional ha aumentado significativamente en las últimas décadas, la tasa de matriculación sigue siendo de las más bajas entre los países desarrollados. Según datos de la OECD (2019), el 67,4% de los jóvenes está cursando estudios de Bachillerato, a diferencia del 53,9% de media de los países de la OECD; en cambio, sólo un 18,7% de los estudiantes están matriculados en programas de Formación Profesional, cuando el promedio de la OECD se encuentra en el 31%. Estos datos podrían explicar uno de los motivos por los que la vía profesional sigue siendo una de las menos abundantes.

Para acceder a la universidad mediante la vía 4 con un título de CFGS y asimilados es necesario no tener una titulación de licenciatura o grado universitario. En el caso de tener estudios universitarios finalizados, es posible acceder mediante un CFGS a partir de “vía 8: Universitarios con FP2 / CFGS”. En el caso de Cataluña, la convalidación de créditos entre el CFGS y la universidad facilitan al estudiante la convalidación de asignaturas mediante los créditos ECTS.

Una de las últimas modificaciones estructurales de acceso a la universidad en relación con la reforma de Bolonia es el cambio en los criterios de acceso a la universidad para los estudiantes que han realizado estudios de formación profesional superior (ver Capítulo 2, apartado 2.2.3. Reforma del sistema educativo superior europeo). A continuación, se sintetiza la evolución de mencionados criterios de acceso.

El año 2010 se eliminó el sistema por cuotas que hasta el momento determinaba el número de plazas reservadas limitado para el acceso a la universidad de estudiantes procedentes de un CFGS. En el procedimiento por cuotas los estudiantes con un título de técnico superior podían acceder a la universidad mediante la nota media de los estudios de formación profesional. Las consecuencias de esta reestructuración supusieron un incremento del 8% de los estudiantes catalanes que accedían mediante la vía profesional en el curso académico 2009/2010 y hasta el 14% en el curso académico 2010/2011 (Troiano, et al., 2017).

Años más tarde, se volvió a modificar la estructura de acceso permitiendo que estos estudiantes tuvieran la posibilidad de matricularse en la fase específica de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Este cambio le permitía mejorar la nota de acceso mediante la realización de dos exámenes voluntarios hasta lograr un

máximo de 14 puntos, la misma puntuación a la que pueden aspirar los estudiantes que acceden mediante la vía académica o tradicional. Desde entonces, la nota de admisión se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Nota de admisión} = \text{Calificación CFGS} + a \cdot M1 + b \cdot M2$$

M1 y M2 representan las calificaciones de las asignaturas de la fase específica de las PAU. “a” y “b” se relacionan con los parámetros de ponderación de las asignaturas de la fase específica (0,1 o 0,2). En esta fase específica, el estudiante puede presentarse a un máximo de tres asignaturas.

3.2.2. Vía 9 para estudiantes procedentes de las pruebas para mayores de 25 años.

La vía de acceso para mayores de 25 años forma parte del conjunto de rutas de ingreso a la universidad desde el año 1971. Para poder matricularse a esta prueba específica, es necesario que los participantes tengan más de 25 años en el año de realización de la prueba, que no hayan superado las Pruebas de Acceso a la Universidad, no estar en posesión de un título de ciclo formativo de grado superior y no tener ninguna titulación universitaria. Se reserva el 3% de las plazas en cada titulación y centro universitarios para los estudiantes procedentes de esta vía.

Esta prueba de acceso consiste en una fase general y una fase específica. La primera fase pretende evaluar la madurez y la aptitud para cursar estudios universitarios y se desarrolla mediante la aplicación de cuatro exámenes que evalúan: a) comentario de texto, b) lengua catalana, c) lengua castellana y, d) lengua extranjera. La segunda fase busca valorar las habilidades, capacidades y aptitudes en relación con los estudios específicos del área de conocimiento del grado universitario que se desea cursar. Las áreas de conocimiento están organizadas en cinco opciones de ingreso con sus respectivas asignaturas: a) artes y humanidades, b) ciencias, c) ciencias de la salud, d) ciencias sociales y jurídicas y, e) ingeniería y arquitectura.

Recientemente, la Resolución EMC/651/2019, de 15 de marzo establece que los estudiantes que quieran ingresar en el grado de Educación Infantil o el grado en Educación Primaria en universidades catalanas deberán realizar las Pruebas de Aptitud Personal pertinentes a estos grados.

Esta vía de ingreso a la universidad abre el camino a la universidad de personas adultas y que por diversos motivos no pudieron finalizar los estudios de educación secundaria, lo que supone una segunda oportunidad para algunos individuos y la ampliación en la participación a este grupo de estudiantes que siempre ha estado infrarrepresentado en la universidad (González-Monteagudo y Padilla-Carmona, 2017).

Actualmente, se puede observar como el número de estudiantes mayores de 30 años que ingresan a la universidad mediante las vías para mayores de 25 años, 40 o 45 años ha ido en aumento. En el curso académico 2019/2020 el total de estudiantes mayores de 26 años superaban el 20% de todos los estudiantes matriculados (Sistema Integrado de Información Universitaria, 2020).

3.3. La universidad en datos

Este apartado pretende poner en contexto la situación actual de las universidades españolas. Se profundizará también en datos procedentes de las universidades catalanas, de las cuales provienen los estudiantes que se investigan en el presente estudio.

La tasa de acceso a la educación terciaria en España es elevada (78,9%) si se compara con las medias internacionales de la OECD (64,9%), de la UE23 (62,9%). En cambio, se sitúa por debajo de la media en cuanto a la población total que cursa estos estudios, el 48% (OECD, 2019).

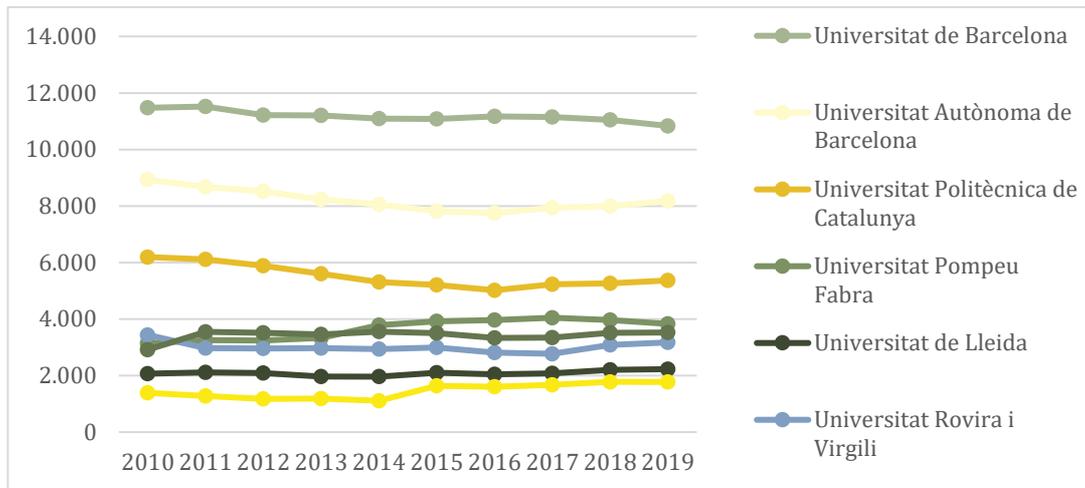
Según datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) de 2020, el Sistema Universitario Español (SUE) está formado por 83 universidades con actividad durante el curso 2019-2020. Entre ellas; 33 privadas y 50 públicas; 75 son de modalidad presencial, 6 no presenciales y 2 especiales. En Cataluña, hay un total de 12 universidades, la gran mayoría de modalidad presencial y localizadas en la provincia de Barcelona, donde se concentran las universidades catalanas privadas.

Durante el curso 2018-2019 se impartieron un total de 2.920 titulaciones de grado, 2.159 en universidades públicas, la mayoría en las comunidades autónomas de Madrid, Catalunya y Andalucía. El precio medio del crédito en una titulación de grado está entre los 11,89 euros y 33,52 euros, este último siendo el precio por crédito en Catalunya (Estadística de Estudiantes Universitarios, 2020).

El total de estudiantes de grado matriculados a las universidades españolas durante el curso 2019-2020 es de 1.309.791, entre ellos, 341.995 fueron de nuevo ingreso, es decir, que se incorporaban por primera vez a la universidad sin haber cursado anteriormente estos estudios. Entre los estudiantes matriculados de nuevo ingreso, el 55,42% eran mujeres. En cuanto a la tipología y la modalidad de la universidad, la universidad pública representa el 81,37% y la modalidad presencial el 80,17% (Ministerio de Universidades, 2020).

Como se observa en la figura 11, la mayoría de los estudiantes universitarios de grado matriculados en las universidades catalanas se encuentran distribuidos entre la Universitat de Barcelona y la Universitat Autònoma de Barcelona. La figura siguiente muestra la evolución de la matrícula entre los años 2010 y 2019.

Figura 11. Evolución de la matrícula en las universidades catalanas públicas y presenciales (2010-2019).



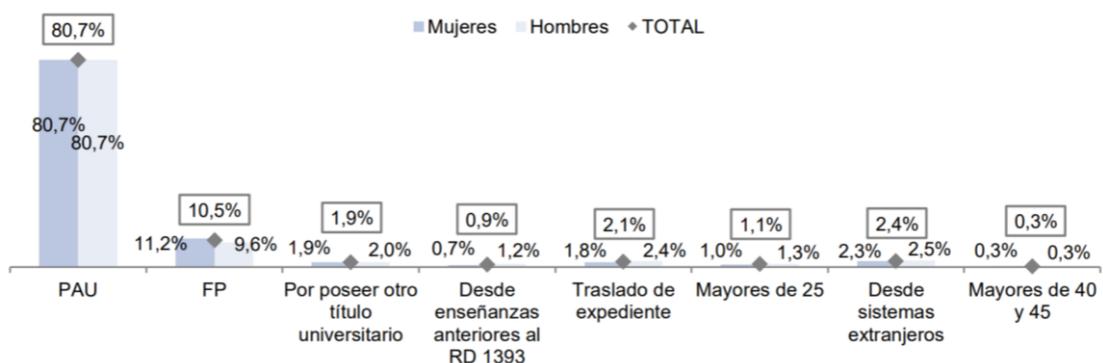
Fuente: A partir de los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (2020).

3.3.1. Vías de acceso y datos generales

En España, la convocatoria de 2018 de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) registró un total de 290.514 estudiantes matriculados, lo que supuso un incremento del 3,4% en comparación al año anterior. Esta vía de acceso mediante la realización de los estudios de Bachillerato y las PAU, sigue siendo la que acapara a más estudiantes con el 80,7% de los matriculados (ver figura 12). En contraste, los estudiantes que acceden mediante los estudios de FP representan el 10,5% de los matriculados y los estudiantes que acceden mediante la prueba para mores de 25 años, el 1,1%.

Cabe destacar que entre las vías de acceso para adultos (prueba para mayores de 25 años, para mayores de 40 y de 45 años se registró un total de 19.319 presentados, entre los que aprobaron el 57,7% (Ministerio de Universidades, 2020).

Figura 12. Distribución de los estudiantes de nuevo ingreso a grado en universidades públicas y presenciales por vía de acceso y sexo (2018-2019).



Fuente: Ministerio de Universidades (2020).

Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) en el reciente curso académico 2019-2020 había un total de 310.843 estudiantes cursando segundo de bachillerato, la mayoría lo hacían en centros públicos (72,6%), mientras el resto estudiaba en centros privados (27,4%). En cuanto al sexo, las mujeres siguen siendo ligeramente más representadas en estos estudios, con el 54% frente al 45% de hombres. En referencia a los estudios de formación profesional, en el curso académico 2018-2020, había 413.169 estudiantes matriculados en un CFGS, el 70,7% en centros públicos y el 29,3% en centros privados. En cuanto al sexo, el 47,7% mujeres y el 52,3% eran hombres.

De la misma manera que España, el número de estudiantes que acceden mediante de la vía de acceso académica (vía 0) en Cataluña sigue siendo la mayoría, con un total de 29.716 estudiantes matriculados en 2019 con un ligero aumento respecto al año 2017 (ver tabla 2).

Tabla 2. Matrícula de nuevo acceso en las universidades catalanas años 2017, 2018 y 2019.

| Vías de acceso | Total general 2017 | Total general 2018 | Total general 2019 |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|
| Estudiantes con PAU y asimilados (vía 0) | 27.396 | 29.724 | 29.716 |
| Estudiantes diplomados, licenciados universitarios y asimilados (vía 2) | 661 | 647 | 559 |
| Estudiantes con título de CFGS y asimilados (vía 4) | 5.460 | 5.681 | 5.624 |
| Estudiantes procedentes de PAU y asimilados, que tienen empezados estudios universitarios (vía 7) | 3.879 | 2.167 | 2.298 |
| Estudiantes procedentes de CFGS y asimilados, que tienen empezados estudios universitarios (vía 8) | 610 | 505 | 518 |
| Estudiantes procedentes de las pruebas para mayores de 25 años (vía 9) | 584 | 539 | 546 |
| Estudiantes procedentes de las pruebas para mayores de 40 años (vía 10) | 26 | 25 | 30 |
| Estudiantes procedentes de las pruebas para mayores de 45 años (vía 11) | 64 | 64 | 87 |
| Total general | 38.680 | 39.352 | 39.378 |

Fuente: Elaborado a partir de los datos de la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019).

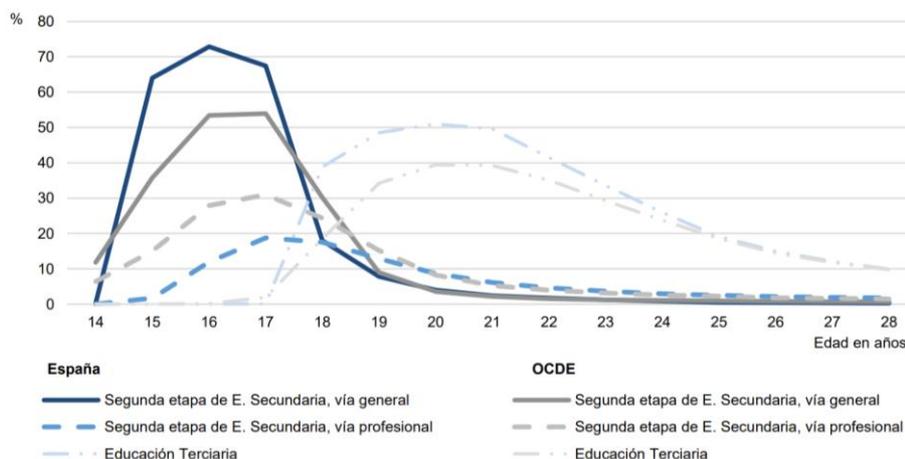
Nota: Esta tabla muestra la matrícula de centros que entran en el proceso de inscripción⁴ y no incluye los traslados.

Según datos de la OECD (2019) sobre la educación terciaria, España tiene un porcentaje de estudiantes de 17 años en la vía general o Bachillerato (64,4%)

⁴ Las universidades que no participan en el proceso de inscripción son: la Universidad Ramón Llull, la Universidad Internacional de Cataluña, la Universidad Abat Oliba y la Universidad Abierta de Cataluña.

bastante superior a la media de la OECD (53,9%). En cambio, solo el 18,7% de estudiantes de 17 años están formándose mediante la vía profesional, a diferencia del 31% de media de la OECD. Teniendo en cuenta que la gran mayoría de estudiantes de Bachillerato están orientados al acceso a la universidad, esto se traduce en un mayor número de estudiantes universitarios procedentes de esta vía de acceso (ver figura 13).

Figura 13. Tasa de escolarización por nivel de estudios por edad (2017).



Fuente: OECD (2019).

3.3.2. Características de los estudiantes

Los estudiantes que acceden a un grado universitario tienen casuísticas distintas en relación con la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, el lugar de procedencia, la situación laboral, las motivaciones de interés, etc. Estas diferencias pueden acentuarse cuando se analiza a los estudiantes según su vía de acceso a la universidad.

Uno de los factores que influye en el acceso y la permanencia del ingreso a la universidad es la capacidad del estudiante para compaginar sus estudios con una actividad laboral. En la tabla 3 se observa que la mayoría de los matriculados universitarios no tienen un trabajo remunerado (76,3%), mientras que el 16,09% trabaja menos de 15h semanales y el 7,69% trabaja más de 15h semanales. Esto puede indicar que una gran parte de los estudiantes universitarios dependen de los ingresos de los progenitores, aunque tal afirmación no se puede generalizar.

Tabla 3. Estudiantes que compaginan sus estudios con un trabajo remunerado (2019).

| Trabajo remunerado | Número | % |
|-------------------------------------|--------|-------|
| Trabaja menos de 15 horas semanales | 3.748 | 7,69% |

| | | |
|----------------------------------|---------------|-------------|
| Trabaja 15 o más horas semanales | 7.845 | 16,09% |
| No trabaja | 37.175 | 76,23% |
| Total general | 48.768 | 100% |

Fuente: Elaborado a partir de los datos de la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019).

En la matrícula de acceso a la universidad, la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019) también recoge datos anuales en relación con los factores que los estudiantes tienen en cuenta en la selección de sus estudios universitarios (ver tabla 4). Los resultados indican que los dos motivos principales de acceso están orientados al *interés en el contenido de los estudios* (60,53%) y a *cumplir las expectativas profesionales* (29,54%).

Tabla 4. Motivos selección de los estudios inscritos grado universitario (2019).

| Aspectos que han tenido en cuenta para la elección de sus estudios | Número | % |
|--|---------------|-------------|
| Duración del estudio | 149 | 0,31% |
| Expectativas profesionales | 14.407 | 29,54% |
| Facilidad o dificultad del estudio | 423 | 0,87% |
| Interés en el contenido de los estudios | 29.517 | 60,53% |
| Nota de corte | 1.799 | 3,69% |
| Proximidad al domicilio familiar | 406 | 0,83% |
| Otros / NS / NC | 2.067 | 4,24% |
| Total general | 48.768 | 100% |

Fuente: Elaborado a partir de los datos de la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019).

Otra de las preguntas que se plantean en el cuestionario para los matriculados universitarios es: qué o quién ha influenciado más en su decisión sobre unos estudios u otros. En este sentido, la mayoría de los estudiantes parecen apuntar que han realizado su elección a modo de *iniciativa propia o por vocación* (54,28%) y un 21,24% han señalado que el *interés en el contenido de los estudios* ha sido su principal influencia (ver tabla 5).

Tabla 5. Influencia en la decisión de los estudios inscritos grado universitario (2019).

| Quién/qué cree que le ha podido influenciar más en la decisión de escoger unos estudios u otros | Número | % |
|---|--------|-------|
| Profesores de secundaria | 875 | 1,79% |
| Visita profesor universitario al centro de secundaria | 129 | 0,26% |
| "Saló de l'Ensenyament" ⁵ | 475 | 0,97% |
| Personas que han realizado estos estudios | 499 | 1,02% |
| Otros / NS / NC | 1.961 | 4,02% |
| Amigos | 505 | 1,04% |

⁵ Feria anual que presenta la oferta de estudios de bachillerato, universitarios, de formación profesional entre otros, así como servicios a la educación.

| | | |
|--|---------------|----------------|
| Entorno familiar | 4.683 | 9,60% |
| Web "Què i per què estudiar a les universitats catalanes?" / Guía de la educación superior | 141 | 0,29% |
| Salidas profesionales | 2.674 | 5,48% |
| Iniciativa propia/vocación | 26.469 | 54,28% |
| Interés en el contenido de los estudios | 10.357 | 21,24% |
| Total general | 48.768 | 100,00% |

Fuente: Elaborado a partir de los datos de la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019).

Si se observan las tablas 4 y 5, se puede identificar que el interés por el contenido de los estudios a cursar es un factor bastante influyente en la elección del grado universitario.

Aunque cada vez es más grande la presencia de inmigrantes de primera generación en la universidad, todavía queda muy lejana a la tasa de matriculación que consiguen otros países europeos. En España, los estudiantes de origen extranjero representan el 4,8% de los matriculados universitarios (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2019; OECD 2019). En contraste, otros países europeos como Francia y el Reino Unido acumulan hasta el 10,20% y el 17,95%, respectivamente (OECD, 2019).

En relación con el origen de estos estudiantes, la mayoría son procedente de América Latina y el Caribe. También cabe destacar que el nivel socioeconómico familiar de estos estudiantes tiende a ser más bajo que el de los estudiantes autóctonos (Barañano, et al., 2011).

Respecto al sexo de los matriculados, se mantiene la tendencia de una mayor representación de mujeres. En el curso 2019-2020, entre todos los estudiantes que se matricularon a la universidad, el 55,42% eran mujeres. Sin embargo, aunque la proporción de mujeres es mayor, existe un sesgo muy marcado en ciertas áreas de conocimiento. Si bien el ámbito de la salud y bienestar está sobrerrepresentado por mujeres, representando el 70% de nuevos estudiantes de grado, sólo el 30% acceden en el área de STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Esta tendencia se observa tanto en el contexto español como a nivel internacional (OECD, 2019).

La figura 14 muestra la relación de mujeres matriculadas, presentadas y aprobadas según la vía de acceso a la universidad. En esta se puede apreciar que, menos en el caso de la prueba para mayores de 25 años y el acceso para mayores de 40 años, las mujeres tienden a superar ligeramente a los hombres en representación.

Figura 14. Mujeres matriculadas, presentadas y aprobadas por prueba de acceso, convocatoria (2017).

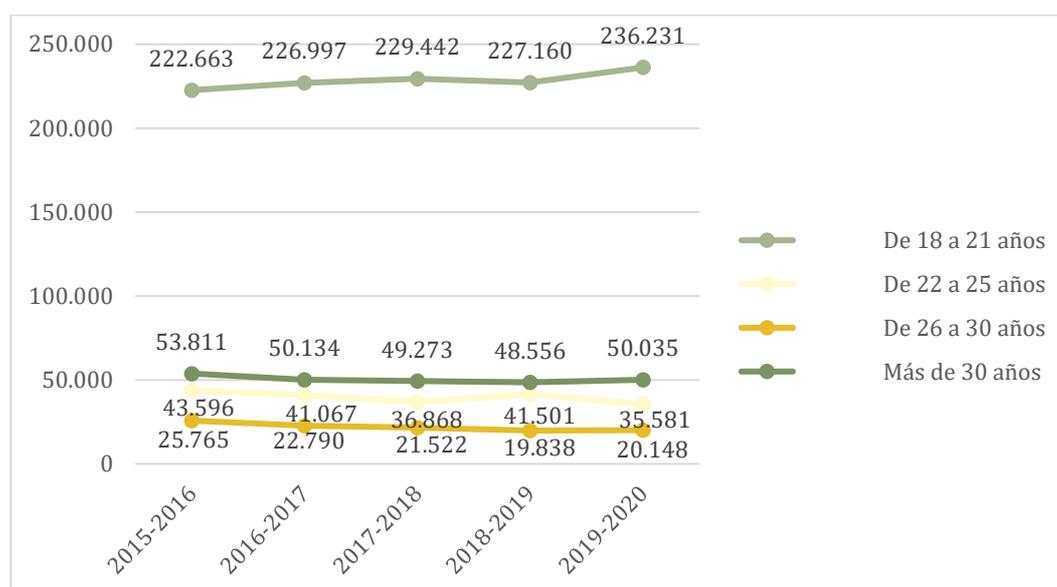
| | Matriculados | | Presentados | | Aprobados | |
|--|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
| | Total | Mujeres (%) | Total | Mujeres (%) | Total | Mujeres (%) |
| Total PAU | 290.514 | 56,0% | 276.510 | 56,5% | 243.901 | 56,5% |
| PAU genérica convocatoria ordinaria | 218.811 | 57,5% | 217.002 | 57,5% | 202.443 | 57,3% |
| PAU genérica convocatoria extraordinaria | 41.776 | 55,8% | 40.189 | 55,7% | 30.302 | 55,2% |
| PAU para mayores de 25 años | 24.405 | 44,4% | 15.640 | 45,8% | 8.807 | 43,9% |
| PAU para mayores de 45 años | 4.375 | 53,5% | 2.590 | 56,8% | 1.562 | 57,6% |
| Acceso para mayores de 40 años con experiencia laboral | 1.147 | 43,1% | 1.089 | 42,2% | 787 | 42,8% |

Fuente: Datos y cifras del sistema universitario español, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019).

Según la OECD (2019), los adultos entre 25 y 29 años que no alcanzan los estudios de educación terciaria tienen más probabilidades de no reincorporarse al sistema educativo y de mantenerse más tiempo en desempleo o inactivos.

A pesar de que las pruebas para estudiantes adultos significan una oportunidad para que accedan a la universidad, todavía representan un porcentaje muy bajo en comparación con los estudiantes universitarios más jóvenes. En la figura 15 se puede observar una sobrerrepresentación de los estudiantes matriculados de entre 18 y 21 años (69,7%), tendencia que se mantiene en aumento. También se destaca que el número de estudiantes mayores de 30 años es el segundo grupo de edad más elevado. Esto se debe a que la figura incluye las universidades no presenciales, pues son las que más estudiantes mayores acumulan (ver figura 15).

Figura 15. Evolución del número de estudiantes matriculados en las universidades españolas por cohortes de edad entre los cursos 2015-2016 y 2019-2020.



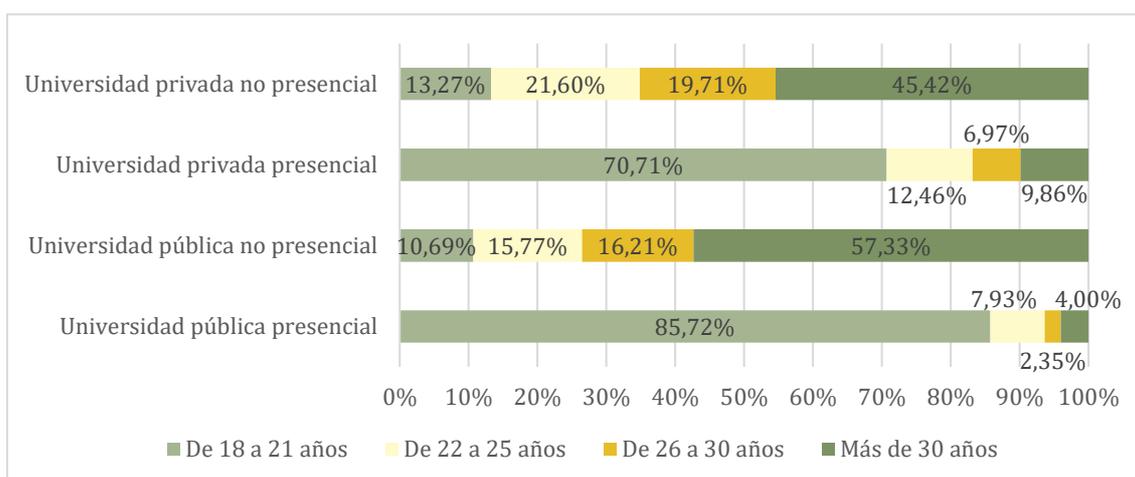
Fuente: A partir de los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (2020).

Debido a su edad, la mayoría de estos participantes han ingresado mediante la vía académica o la vía profesional con una transición directa, es decir, sin interrumpir

los estudios. En todos los rangos de edades predomina ligeramente la presencia de las mujeres, especialmente entre los 18 y 21 años, que representan el 57,3% del total (Sistema Integrado de Información Universitaria, 2020).

En relación con la tipología y a la modalidad de la universidad según la cohorte de edad, en la figura 16 se observa que el rango de estudiantes más jóvenes (de 18 a 21 años) se encuentra mayoritariamente en universidades presenciales, especialmente en la pública (85,72%). En contraste, el rango de estudiantes más mayores (más de 30 años) suele escoger universidades no presenciales y privadas, posiblemente por la oportunidad que les brinda en cuanto a poder compaginar responsabilidades familiares y/o una actividad laboral.

Figura 16. Estudiantes de nuevo ingreso por cohortes de edad, tipo y modalidad de universidad (2019-2020).

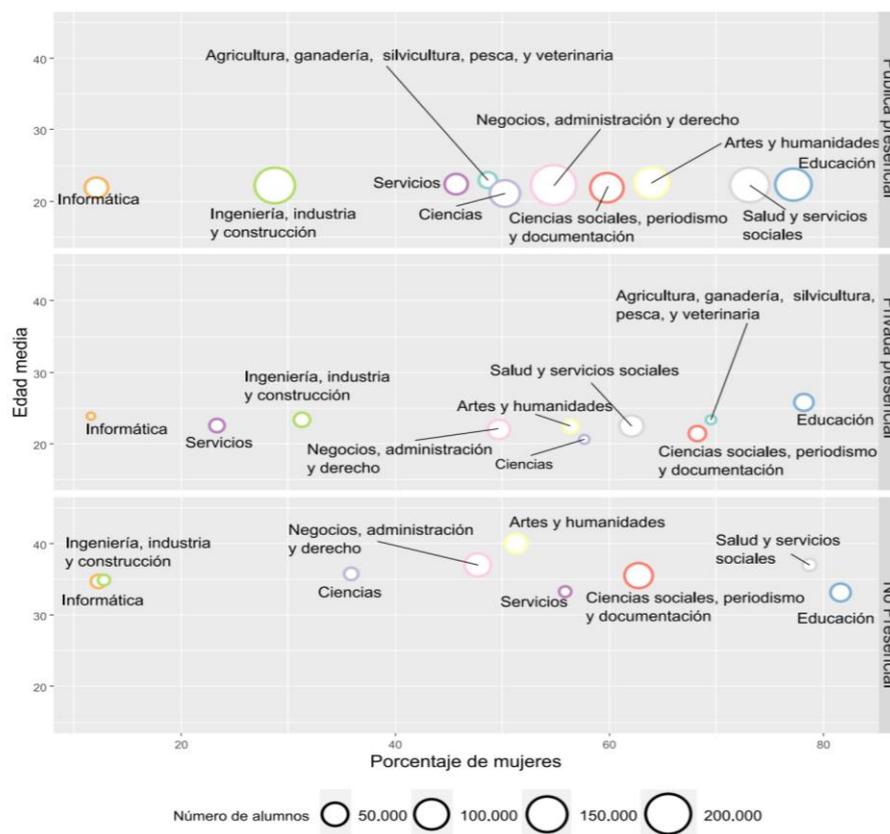


Fuente: A partir de los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (2020).

Si se pone el foco en las determinadas áreas de conocimiento, se identifican tendencias en relación con estudiantes de un mismo sexo o edad y la selección de ciertos campos de conocimiento. Martínez y Pons, 2011 afirman que los estudiantes de vías no tradicionales se ven infrarrepresentados en las titulaciones de Ciencias, donde hay una proporción superior a 10 puntos en comparación con otras áreas de conocimiento.

La figura 17 muestra que las mujeres suelen matricularse más en grados que forman parte del área de Educación y Salud y Servicios Sociales. En cambio, los hombres suelen decantarse por grados relacionados con la Informática y la Ingeniería. En relación con la edad, el área de conocimiento que acumula más estudiantes adultos es el de Artes y Humanidades. Con respecto al resto de las áreas, puede variar dependiendo de la titularidad y el tipo de universidad.

Figura 17. Estudiantes de grado por área de conocimiento, tipo y titularidad y por de universidad, edad y sexo (2017-2018).



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019).

En relación con el contexto del estudio, las vías de acceso analizadas y la edad de ingreso, los datos de la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019) vuelven a corroborar que la vía de acceso mayoritaria es la vía 0 de estudiantes con PAU asimilados y que representan la población joven de la universidad con una moda de 18 años (ver tabla 6).

En comparación con la vía 0, la vía de acceso 4 para estudiantes con título de CFGS y asimilados y la vía 9 para estudiantes procedentes de las pruebas para mayores de 25 años contiene una mayor dispersión en las edades de los estudiantes. Sin embargo, el grupo de edad más representado en la vía 4 serían los estudiantes de entre 20 y 21 años. En el caso de la vía 9, el grupo de edad más representado sería el de entre 26 y 40 años, muy vinculado a los propios requisitos de acceso. A modo general, se observa que en las tres vías de acceso mencionadas existe una representación mayoritaria de mujeres.

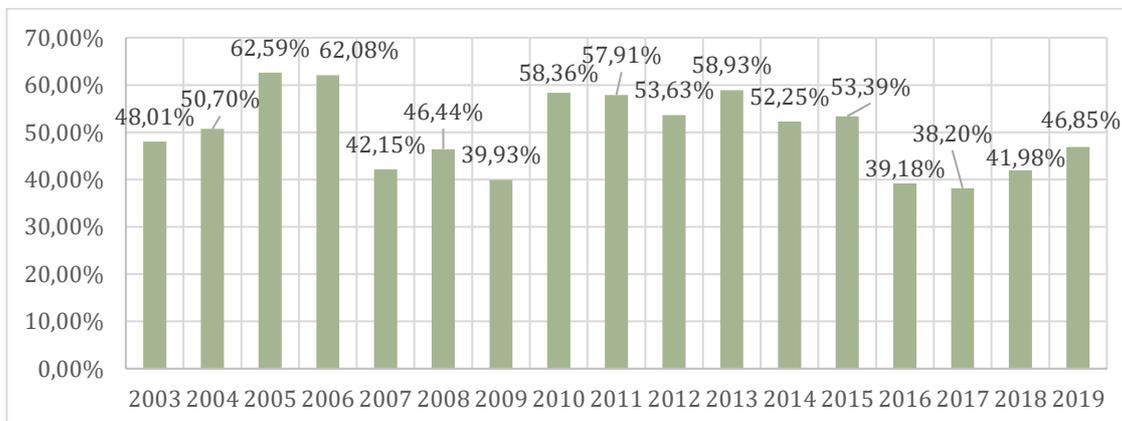
Tabla 6. Estudiantes asignados totales por edad, sexo y vías de acceso 0, 4 y 9 (2019).

| Edad | PAU y asimilados | | | CFGS y asimilados | | | Pruebas mayores 25 años | | |
|----------------|------------------|---------|--------|-------------------|---------|-------|-------------------------|---------|-------|
| | Vía 0 | | | Vía 4 | | | Vía 9 | | |
| | Mujeres | Hombres | Total | Mujeres | Hombres | Total | Mujeres | Hombres | Total |
| 17 | 31 | 56 | 87 | | | | | | |
| 18 | 15.384 | 10.628 | 26.012 | | | | | | |
| 19 | 2.664 | 2.075 | 4.739 | 67 | 66 | 133 | | | |
| 20 | 817 | 794 | 1.611 | 1.241 | 763 | 2.004 | | | |
| 21 | 262 | 311 | 573 | 859 | 655 | 1.514 | | | |
| 22 | 166 | 183 | 349 | 498 | 408 | 906 | | | |
| 23 | 69 | 106 | 175 | 245 | 209 | 454 | | | |
| 24 | 40 | 53 | 93 | 145 | 155 | 300 | | | |
| 25 | 24 | 42 | 66 | 99 | 77 | 176 | 41 | 38 | 79 |
| 26-30 | 39 | 51 | 90 | 171 | 165 | 336 | 150 | 125 | 275 |
| 31-40 | 29 | 24 | 53 | 77 | 61 | 138 | 127 | 118 | 245 |
| 41-50 | 11 | 5 | 16 | 36 | 26 | 62 | 38 | 29 | 67 |
| 51-60 | 5 | 5 | 10 | 8 | | 8 | 4 | 8 | 12 |
| > 60 | | 1 | 1 | | | | 3 | 1 | 4 |
| Total | 19.541 | 14.334 | 33.875 | 3.446 | 2.585 | 6.031 | 363 | 319 | 682 |

Fuente: Elaborado a partir de los datos de la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019).

Los datos de la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya representados en la figura 18 muestran que en el curso 2019-2020 poco menos de la mitad de los presentados a las pruebas para mayores de 25 años las aprobaron (46,85%). Los datos de los últimos años en referencia a los resultados de esta prueba muestran que raramente se supera el 60% de aptos en esta prueba.

Figura 18. Aptos en la prueba de acceso para mayores de 25 años (2003-2019).



Fuente: Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019).

En relación con el nivel socioeconómico de los estudiantes, la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019) recoge datos anuales sobre el nivel educativo máximo y el nivel ocupacional de los progenitores. Aunque los datos no permiten discernir según la vía de acceso a la universidad, aportan información de interés y permiten algunas interpretaciones.

Los datos recogidos en torno al nivel formativo de la madre y del padre muestran resultados similares en cuanto a los estudios máximos obtenidos por ambos progenitores, destacando que la mayoría de los estudiantes señalan que estos tienen estudios postobligatorios (ver tabla 7 y 8).

Tabla 7. Nivel formativo de la madre según los inscritos en un grado universitario (2019).

| Estudios de la madre | Número | % |
|--|--------|---------|
| Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto | 11.495 | 23,57% |
| Diplomado o Ingeniero técnico | 6.803 | 13,95% |
| Bachillerato o FP 2º grado | 12.378 | 25,38% |
| EGB o FP 1r grado | 10.964 | 22,48% |
| Estudios primarios | 3.159 | 6,48% |
| Sin estudios | 1.282 | 2,63% |
| Otros / NS / NC | 2.687 | 5,51% |
| Total general | 48.768 | 100,00% |

Fuente: Elaborado a partir de los datos de la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019).

Tabla 8. Nivel formativo del padre según los inscritos en un grado universitario (2019).

| Estudios del padre | Número | % |
|--|--------|---------|
| Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto | 10.327 | 21,18% |
| Diplomado o Ingeniero técnico | 5.401 | 11,07% |
| Bachillerato o FP 2º grado | 12.063 | 24,74% |
| EGB o FP 1r grado | 12.127 | 24,87% |
| Estudios primarios | 3.999 | 8,20% |
| Sin estudios | 1.370 | 2,81% |
| Otros / NS / NC | 3.481 | 7,14% |
| Total general | 48.768 | 100,00% |

Fuente: Elaborado a partir de los datos de la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019).

En relación con la ocupación del padre y de la madre, se observa también en ambos casos que los progenitores de los estudiantes tienden a ser trabajadores calificados del sector de los servicios, representando el 35,01% de las madres y el 26,78% de los padres (ver tabla 9 y tabla 10).

Tabla 9. Ocupación de la madre según los inscritos en un grado universitario (2019).

| Ocupación madre | Número | % |
|---|---------------|----------------|
| Director o Gerente de empresas o Instituciones Públicas | 4.615 | 9,46% |
| Fuerzas armadas | 30 | 0,06% |
| Personas que no han tenido un trabajo remunerado | 5.621 | 11,53% |
| Técnico o profesión asociada a titulación universitaria | 8.253 | 16,92% |
| Trabajador no calificado | 1.115 | 2,29% |
| Trabajador calificado sector agricultura, ganadería o pesca | 345 | 0,71% |
| Trabajador calificado sector construcción y minería | 206 | 0,42% |
| Trabajador calificado sector industrial | 2.515 | 5,16% |
| Trabajador calificado sector servicios | 17.072 | 35,01% |
| Otros / NS / NC | 8.996 | 18,45% |
| Total general | 48.768 | 100,00% |

Fuente: Elaborado a partir de los datos de la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019).

Tabla 10. Ocupación del padre según los inscritos en un grado universitario (2019).

| Ocupación padre | Número | % |
|---|---------------|----------------|
| Director o Gerente de empresas o Instituciones Públicas | 5.441 | 11,16% |
| Fuerzas armadas | 232 | 0,48% |
| Personas que no han tenido un trabajo remunerado | 1.647 | 3,38% |
| Técnico o profesión asociada a titulación universitaria | 6.394 | 13,11% |
| Trabajador no calificado | 779 | 1,60% |
| Trabajador calificado sector agricultura, ganadería o pesca | 1.263 | 2,59% |
| Trabajador calificado sector construcción y minería | 2.865 | 5,87% |
| Trabajador calificado sector industrial | 7.451 | 15,28% |
| Trabajador calificado sector servicios | 13.062 | 26,78% |
| Otros / NS / NC | 9.634 | 19,75% |
| Total general | 48.768 | 100,00% |

Fuente: Elaborado a partir de los datos de la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019).

3.4. Estudiantes no habituales

Debido la expansión de la educación y la democratización del acceso a la educación superior, los estudiantes universitarios tienen un perfil más heterogéneo. Incluso, se observa un mayor ingreso de estudiantes procedentes de colectivos que históricamente habían tenido una muy baja participación e la educación superior.

Uno de los principales factores que se identifican son el incremento del número de mujeres en la universidad, superando ya al de los hombres. El origen social de los estudiantes también es más diverso en comparación con décadas anteriores, actualmente con una mayor participación de estudiantes procedentes de entornos más humildes. Las situaciones de los estudiantes son también más variadas en relación con el aumento de estudiantes que compaginan los estudios con el trabajo, los estudiantes procedentes de distintas vías o itinerarios, estudiantes que han interrumpido su trayectoria educativa, entre otros.

La literatura científica ha denominado a estos estudiantes como *no tradicionales*, ya que no forman parte del colectivo mayoritario de estudiantes que acceden a la universidad o estudiantes tradicionales. Los primeros estudios realizados en materia de estudiantes no tradicionales tenían en cuenta la edad y estudiar a tiempo parcial (Choy, 2002; Stewart y Rue, 1983).

Sin embargo, definir o acotar las características que cumplen estos estudiantes a modo generalizable resulta una tarea compleja, puesto que dependerá del contexto nacional y temporal. Bean y Metzner, (1985) además, afirmaban que no se podía clasificar entre estudiantes tradicionales o no tradicionales mediante categorías dicotómicas, sino que era necesaria la graduación. Para ello, los autores establecieron que los estudiantes debían cumplir con una de las tres características siguientes: ser estudiante a tiempo parcial, ser mayor de 24 años o tener que desplazarse para acceder a la universidad.

Horn y Carroll (1996) desarrollaron una escala con el propósito de medir el nivel de “tradicionalidad” de los estudiantes, según si es más o menos elevado. Esta escala definía al estudiante no tradicional como un continuum basado en el número de las características de esta escala:

- Retrasa la inscripción, es decir, no ingresa a la educación postsecundaria en el mismo año en que terminó la educación superior.
- Asiste a tiempo parcial durante al menos parte del año académico.
- Trabaja a tiempo completo (35 horas o más por semana) mientras estudia.

- Se considera económicamente independiente a los efectos de determinar la elegibilidad para recibir una ayuda financiera.
- Se hace cargo de personas dependientes que no son su cónyuge (generalmente hijos).
- Es padre o madre soltera (casado o no, pero está separado y se hace cargo de personas dependientes).
- No tiene un diploma de la escuela secundaria.

Dentro de este número de características, los estudiantes eran considerados como *mínimamente no tradicionales* si cumplían al menos una característica, *moderadamente no tradicionales* si cumplían dos o tres de las características y *altamente no tradicionales* si cumplían con cuatro características o más (Choy, 2002).

En el caso del contexto español, las características que suelen definir a un estudiante no tradicional difieren ligeramente de la literatura internacional. Aquellas variables que comúnmente definen a los estudiantes no tradicionales se pueden distinguir en: el género, el lugar de residencia, la compaginación de los estudios y el trabajo, el origen social, el capital educativo familiar, las ramas de especialización, la edad y las trayectorias personales (Ariño, 2008).

No obstante, también se identifican algunos factores mencionados en la literatura anglosajona como: estudiantes de primera generación, estudiantes con diversidad funcional, estudiantes maduros (mayores de 25 años que trabajan y estudian), padres o madres solteras, estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico bajo y minorías étnicas (Crosling, Heagney y Thomas, 2008; González-Monteagudo, 2010).

Ahora bien, algunos de los factores anteriormente mencionados, como la residencia, la independencia económica y la etnia no pueden trasladarse en el contexto sociohistórico español debido a los argumentos que plantean Sánchez-Gelabert y Elías, (2017):

- La cantidad de jóvenes que proceden de países extranjeros y se incorporan en el sistema educativo superior es todavía muy minoritario.
- La mayoría de las grandes universidades se encuentran en capitales y no es habitualmente necesario cambiar de residencia para poder acceder a ellas. Además de la poca oferta y demanda de residencias estudiantiles que pueda haber en los campus universitarios.

- Debido al modelo de emancipación Mediterráneo, la mayoría de los estudiantes españoles no se independizan de su familia hasta finalizar sus estudios. Y en el caso que deban cambiar el lugar de residencia para asistir a la universidad, siguen dependiendo económicamente de sus padres.

En la presente investigación, entendemos como estudiantes no tradicionales o no habituales, aquellos que ingresan por primera vez a un grado universitario mediante vías alternativas a la vía habitual. Según el informe anual Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (2019), los estudiantes universitarios de nuevo ingreso son aquellos que acceden directamente mediante la trayectoria académica, es decir, la compleción de bachillerato y las pruebas de acceso a la universidad.

Entendemos, entonces, como estudiantes no habituales, aquellos que están infrarrepresentados en la educación superior y cuya trayectoria se encuentra limitada a factores estructurales como la vía de acceso a la universidad (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017).

Con tal de definir los conceptos “vía habitual” o “vía no tradicional” (Ariño y Llopis, 2011), este estudio adopta la definición que aparece en el glosario del Consejo Interuniversitario de Catalunya (Generalitat de Catalunya) sobre vía de acceso: “*Vía que tiene el estudiante para poder acceder a unos estudios universitarios. La vía mayoritaria es mediante las pruebas de acceso a la Universidad (PAU) (Vía 0)*” (Consell Interuniversitari de Catalunya, 2017). En esta perspectiva, se considera la vía *mayoritaria* como la vía habitual, y por ende, las vías no mayoritarias como las vías no habituales.

3.3.1 Perfil de los estudiantes

En la revisión de la literatura española sobre los perfiles de estudiantes universitarios se destaca la escasa información en referencia a las características culturales y cognitivas de los estudiantes, más allá de los perfiles sociodemográficos superficiales (Ariño, 2008).

En una investigación desarrollada por Soler (2013) a estudiantes universitarios según su vinculación con el estudio en las universidades españolas, la autora identifica cuatro tipos de perfiles de estudiantes:

- Los *estudiantes integrados* (el 20% de los participantes): perfil del estudiante tradicional que estudian a tiempo completo y cumple altamente con sus responsabilidades académicas. Contacto con el mundo laboral ocasional. Sus puntuaciones son superiores a las del resto de perfiles, seleccionando estudios de las áreas de Ingenierías y Ciencias de la Salud. Mayormente

mujeres jóvenes que acceden mediante la vía directa y muy habitualmente proceden de familias con un alto capital educativo.

- Los *estudiantes desajustados* (25,1% de los participantes): perfil absentista y desapegado de la institución educativa. Acostumbra a implicarse poco en los estudios, aunque en el caso de estudiantes que desarrollan actividades laborales, puede ser debido a motivos de necesidad económica. La motivación principal es el factor instrumental con el objetivo de conseguir un empleo con buen salario. Una gran proporción seleccionan grados como economía o ADE. Mayormente hombres que han accedido mediante la vía tradicional y directa, aunque una parte de estos ha interrumpido brevemente su trayectoria académica en algún momento.
- Los estudiantes *trabajadores* (15,7% de los participantes): estudiantes que mejor representan a la vinculación flexible entre su trabajo y sus estudios. Afirman tener dificultades para compaginarlas, pero sus condiciones personales y económicas se lo exigen. La gran mayoría, y a diferencia del resto, se ha independizado de la familia. Son los que menos asisten al aula, pero se compensa por su esfuerzo en los estudios. Seleccionan los estudios en función a su vocación, aunque relacionado con su experiencia profesional. La mayoría son hombres de edades avanzadas provenientes de familias con un nivel formativo bajo. Su acceso es habitualmente tardío y con interrupciones. Acostumbran a seleccionar estudios de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Los estudiantes *vocacionales* (35,5% de los participantes): estudiantes que actúan de manera flexible con sus estudios y le dedican poco tiempo. Mayoritariamente estudiantes a tiempo completo con actividades laborales ocasionales. Seleccionan sus estudios en función de su vocación, con expectativas elevadas hacia el desarrollo personal más que laboral y son constantes en la asistencia. Habitualmente mujeres jóvenes que han accedido mediante transición directa. La mayoría seleccionan titulaciones en el área de Humanidades, como magisterio y enfermería.

En el contexto catalán, el estudio conducido por Sánchez-Gelabert y Elías (2017) analiza los perfiles de los estudiantes de la Universitat Autònoma de Barcelona de nuevo acceso de la promoción 2008-2009, clasifica los “tipos de estudiantes” universitarios bajo los criterios (p. 37):

- *Estudiante tradicional* (68,4%): estudiantes menores de 22 años que no trabajan o lo hacen menos de 15 horas semanales. Más asociado a mujeres que tienen una ayuda para la realización de sus estudios, con un nivel educativo familiar alto –universitario-, que acceden a la universidad con

notas altas y por la vía académica –bachillerato- y que escogen una titulación del área de Ciencias que cursa en vía normal (no lenta).

- *Estudiante trabajador* (16,2%): menores de 22 años que trabajan como mínimo 15 horas a la semana. Colectivo mayoritariamente formado por mujeres, que no gozan de beca, asociados a niveles educativos familiares medios-bajos –EGB o FP1, que acceden a la universidad con notas bajas, desde vías profesionalizadoras (CFGS o FP2), principalmente en titulaciones del área de Económicas y Derecho. Característica a destacar el hecho que cursen la titulación en vía no lenta casi en la misma proporción de los que no trabajan o la hacen pocas horas.

- *Estudiante mayor* (6,4%): estudiantes de 22 años o mayores que no trabajan o combinan estudios y trabajo de menos de 15 horas semanales. Estos se relacionan con ser hombre, de niveles formativos familiares bajos y que acceden desde vías profesionalizadoras y mayores de 25 años y escogen vías lentas para realizar sus estudios. Sus notas de acceso son bajas, no gozan de beca y cursan los estudios en vía lenta. A diferencia de los otros, este tipo se asocia a nacionalidad no española y a cursar titulaciones del área de Artes y Humanidades.

- *Estudiante mayor y trabajador* (9%): estudiantes de 22 años o más que trabajan más de 15 horas a la semana. Este tipo de estudiantes está asociado con más frecuencia con los hombres que provienen de familias con bajos niveles de instrucción (hasta estudios primarios) que tienden a acceder a la universidad con mayor frecuencia desde todas las vías de acceso excepto desde el bachillerato, y con notas bajas. Más frecuente en Ciencias Sociales y Económicas y Derecho, sin beca y que escogen vía lenta para cursar sus estudios.

En cuanto al perfil de los estudiantes y las motivaciones de acceso, un estudio desarrollado por Montes (2019) clasifica a los estudiantes de la Universitat Autònoma de Barcelona según su perfil y lógica de acceso en las siguientes tipologías:

- *Trayectorias continuas académicas*: estudiantes de entre 17 y 18 años, mayoritariamente mujeres y con padres con perfil principalmente universitario. Tienden a seleccionar estudios relacionados con las Ciencias Sociales y jurídicas y las Ciencias Naturales. Acceden a la universidad mediante una elección “no reflexionada” y poco vinculada con el prestigio y la mejora profesional.

- *Trayectorias continuas profesionales*: estudiantes entre 19 y 22 años, mayoritariamente mujeres y con padres universitarios o con un CFGS.

Tienden a seleccionar estudios en el área de las Ciencias de la Salud. Su motivación de acceso a la universidad está principalmente relacionada con la vocación.

- *Trayectorias discontinuas expresivas*: estudiantes entre 19 y 22 años, hombres o mujeres y con padres con perfil principalmente universitario. Tienden a seleccionar estudios relacionados con las Ciencias Sociales y jurídicas. Su decisión de acceso a la universidad se considera como “no reflexionada”.

- *Trayectorias discontinuas instrumentales*: estudiantes de 23 años o mayores, hombres o mujeres y principalmente con padres con estudios primarios o sin estudios. Tienden a seleccionar estudios en el área de Arte y Humanidades. Su decisión de acceso se vincula especialmente al prestigio y a la mejora profesional.

En el propósito de profundizar sobre el perfil de los estudiantes analizados en esta investigación, aquellos que acceden mediante la prueba de mayores de 25 años y mediante el un CFGS, se pretende definir los rasgos similares y diferentes que entre ambos colectivos. Si bien es cierto, es necesario clarificar que las casuísticas de los individuos pueden ser muy diversas en un mismo grupo, así que no se tiene la intención de simplificar y/o homogeneizar las características de los estudiantes según la vía de acceso seleccionada.

El número de estudiantes adultos universitarios ha aumentado en las últimas décadas, provocando una transformación en la composición de la institución de educación superior. Los estudiantes que acceden a la universidad mediante las vías de acceso analizadas suelen ser mayores que aquellos que acceden mediante la vía tradicional o vía académica, y que normalmente ingresan a los 18 años (*ver apartado 3.3 Universidad en datos*).

Particularmente en el caso de los participantes que han accedido mediante la vía para mayores de 25 años, serán mayores a sus compañeros. En el caso de los estudiantes procedentes de un CFGS, aunque también tienden a ser más mayores, la diferencia de edad con los estudiantes tradicionales es menor.

En los países anglosajones, los estudiantes que forman parte de la cohorte de edad superior a la media se han denominado como *mature students* (estudiantes maduros). Thomas (citado en Gairín et al., 2013) presenta los criterios que establecen algunos países para considerarlos como estudiantes adultos:

- Estados Unidos: tener independencia económica.
- Alemania: cualificación que les permite acceder como estudiantes no tradicionales.
- Noruega y Suecia: acceso a estudios terciarios desde el contexto laboral, en lugar del académico.
- Canadá: tiempo parcial o tiempo completo.

Los estudiantes mayores o *mature students*, son generalmente considerados como estudiantes no tradicionales (Ariño, 2008; Bean y Metzner, 1985; Choy, 2002; Daza y Elías, 2015; Fairchild, 2003; Gairín et al., 2013; Horn y Carroll, 1996; Sánchez-Gelabert y Elías, 2017).

No obstante, algunos autores han criticado las investigaciones que han estudiado a los adultos en educación superior delimitándolos por sus características sociales o por “tipos” de estudiantes mayores (Waller, 2006). Estos últimos, diferenciándolos de los estudiantes tradicionales como si estos fueran un grupo homogéneo.

En esta investigación se utiliza el término de estudiantes *adultos* para referirse a aquellos que empiezan sus estudios universitarios a partir de los 22 años, ya que son aquellos que han ingresado de manera tardía o mediante vías no tradicionales Sánchez-Gelabert y Elías (2017).

En el marco de los estudios sobre los estudiantes adultos en la universidad, es escaso el conocimiento en referencia a las características socioeconómicas, culturales, motivacionales, entre otros factores, de este colectivo (Daza y Elías, 2015). En el apartado “8.5. Nuevas líneas de investigación” se propone seguir desarrollando estudios sobre la realidad de los adultos en las universidades, pues se hace necesario comprenderla para poder diseñar políticas institucionales de orientación y apoyo a este colectivo.

En el caso de los participantes que acceden mediante la prueba para mayores de 25 años, existen diversos estudios que muestran los índices bajos de superación estas pruebas. En 1983, Escudero, Castañer y Pallares, estudiaron el ingreso a esta vía de acceso en 19 universidades españolas durante casi diez años con la conclusión de que solo el 30% de los inscritos aprobaban estas pruebas. Los resultados no variaron mucho entre 1995 y 2000, cuando se observó que el porcentaje de aprobados estaba entre el 22,5% y 55,9% (Requejo y Caballo, 2001). Actualmente, entre los estudiantes catalanes que se matriculan en esta prueba, no tienden a superarla más del 60% (ver apartado 3.3.2. Características de los estudiantes).

Uno de los primeros estudios sobre los estudiantes procedentes de la prueba para mayores de 25 años, concluye que el progreso académico de los estudiantes adultos es más lento y experimenta diversas dificultades (Escudero, 1983) e incluso un

mayor índice de abandono (Álvarez y Muñoz, 1988; Bermejo, Camacho, Fernández-Batanero y García-Lázaro, 2011). Más recientemente, diversas investigaciones demuestran que los estudiantes adultos tienden a tener una trayectoria educativa más fragmentada, hecho que influye también en su paso por la universidad (Daza y Elías, 2015; Gallacher, Field, Merrill y Crossan, 2002; Soler, 2013).

Respecto al acceso de este colectivo a la universidad, McCune, Hounsell, Hazel, Cree y Tett, (2010) identifican que el hecho de tener experiencias laborales y responsabilidades familiares resulta en que estos estudiantes presenten diferentes motivos y razones para acceder a la institución de educación superior. Diversos estudios demuestran que este colectivo tiende a presentar altos niveles de motivación intrínseca por sus estudios (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017; Soler 2013). A la vez, se observa que habitualmente no acceden a la universidad por razones instrumentales, es decir, por motivos relacionados con la mejora del empleo o el salario (Blaxter, Hughes, y Tight, 1998; Reay, Ball, y David 2002; McCune, et al., 2010).

Los procesos de socialización universitaria pueden influenciar significativamente en la asistencia a la universidad (Pascarella, 1980). En algunas ocasiones, la socialización puede reducirse cuando el estudiante no reside en el campus, cuando se matricula a tiempo parcial o compagina los estudios con el trabajo. En relación con los estudiantes adultos con responsabilidades familiares o laborales, estos compromisos pueden privar de dicha socialización o reducirla notablemente. Esto también ocurre en el caso de estudiantes jóvenes con dichas responsabilidades. En el caso de los estudiantes que acceden mediante un CFGS en particular, tienden a compaginar sus estudios con una actividad laboral más habitualmente que los estudiantes que acceden mediante la vía tradicional (Martínez y Pons, 2011).

Según el informe Eurostudent IV, el 27,9% de los estudiantes entre 25 y 29 años y el 49,7% de estudiantes mayores de 30 años compaginan sus estudios con un trabajo de más de 15 horas. Esto tiende a implicar una menor dedicación en sus estudios (Ariño y Llopis, 2011; Soler, 2011 y 2013). Debido a la dificultad añadida de la asistencia, más presente todavía debido a la reforma de Bolonia, los estudiantes adultos tienen a escoger universidades a distancia con tal de poder compaginar los estudios con el trabajo (ver apartado 3.3.2. Características de los estudiantes).

Recuperando la idea anterior, compaginar los estudios y tener hijos, supone una dificultad para una parte relevante de los estudiantes europeos. Sin embargo, los resultados del informe europeo Eurostudent IV muestran que, en España solo el 7,2% de los adultos universitarios tienen hijos. Más concretamente, son los estudiantes con más de 30 años los que habitualmente indican tener al menos un hijo, representando el 36,1% (Ariño y Llopis, 2011).

La diferencia en relación con el resto de los estudiantes adultos europeos, con un mayor número de estudiantes con hijos, puede estar vinculada a los patrones culturales y los procesos de emancipación en el contexto español de las últimas décadas (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017).

En relación con el origen familiar dependiendo del grupo de edad de los estudiantes universitarios, se observa que los estudiantes adultos proceden habitualmente de un entorno familiar con niveles formativos más bajos (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017; Soler, 2013). Según el informe Eurostudent IV, los estudiantes con familias que registran un nivel formativo más bajo representan una media de edad más elevada (26,62 años). Mientras que aquellos que provienen de familias con titulaciones universitarias tienen una media de edad de 23,79 años.

En este sentido, (Barañano, Finkel y Rodríguez, 2011) identifican que el nivel socioeconómico familiar de los estudiantes que han ingresado a la universidad de forma tardía tiende a ser más bajo que el del resto de estudiantes. Una de las hipótesis para explicar esta tendencia es que los estudiantes provenientes de un entorno desfavorecido hayan tenido que atrasar su ingreso a la universidad por tener que desarrollar una actividad laboral (Soler, 2011).

En cuanto al sexo, se observa una creciente representación de mujeres universitarias en las últimas décadas. En el curso 2019-2020, el 55,42% de los estudiantes matriculados eran mujeres (Ministerio de Universidades, 2020). Merle (2009) lo atribuye esta tendencia al hecho de que los hombres cada vez se decantan más por los estudios profesionales en lugar de la universidad, mientras que las mujeres suelen orientarse a los estudios de Bachillerato accediendo mediante una transición directa a la universidad. Los datos recientes del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) afirmarían esta hipótesis (ver apartado 3.3.1. Vías de acceso y datos generales).

Además, cabe destacar que los hombres son más propensos a incorporarse a la universidad de manera más tardía, siendo la media de edad de ingreso de 25,96 años para hombres y de 24,36 años para las mujeres. En otras palabras, las mujeres menores de 24 años representan el 67%, mientras que los hombres menores de 24 años representan el 57% (Soler, 2011).

A modo de resumen, por un lado, el perfil del estudiante que cursa estudios universitarios y que ya han tenido una experiencia previa laboral es habitualmente hombre, mayor de 29 años y estudia una titulación de las áreas de Humanidades o Ciencias Sociales (Martínez y Pons, 2011; Sánchez-Gelabert y Elías, 2017; Soler 2013). Este perfil podría encontrarse habitualmente en aquellos estudiantes que acceden mediante la prueba para mayores de 25 años.

Por otro lado, los estudiantes que han accedido a la universidad mediante un CFGS suelen tener 20 años (Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya, 2019) y se decantan por estudios de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud u otras titulaciones técnicas (Martínez y Pons, 2011).

3.5. A modo de síntesis

En este capítulo se ha mostrado una radiografía del Sistema Universitario Español (SUE) y de las distintas vías que permiten el acceso a la universidad, el perfil de los estudiantes universitarios españoles y las características comunes de los estudiantes que acceden mediante vías consideradas como no habituales.

En primer lugar, con el propósito de situar al lector, se ha presentado la arquitectura y organización del sistema educativo y los datos más relevantes en relación con la evolución de la matrícula universitaria y los perfiles de los estudiantes universitarios dentro del contexto de la presente investigación. Además, se profundiza en las particularidades principales de las vías de acceso analizadas.

En el análisis de la evolución del perfil de los estudiantes universitarios se identifica que la expansión y la democratización del acceso a la educación superior ha permitido el acceso a estudiantes con perfiles heterogéneos. Algunos de ellos, proviniendo de colectivos que históricamente tenían escasa participación en dicho nivel educativo.

En segundo lugar, se presenta la distribución del alumnado de grado universitario según sus características individuales principales como la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, el lugar de procedencia, la situación laboral, las motivaciones de acceso, etc. Asimismo, se identifican aspectos relacionados con el contexto familiar de los estudiantes universitarios catalanes, presentando el nivel de estudios máximos y la ocupación del padre y de la madre.

También se exponen los factores vinculados a la toma de decisiones de los estudiantes como los aspectos que han tenido en cuenta para la elección de sus estudios y qué ha influenciado más en su decisión de escoger unos estudios u otros.

En tercer lugar, se expone que la presente investigación se centra en dos vías de ingreso a la universidad consideradas como no habituales: la vía 4 para estudiantes con título de CFGS y asimilados y la vía 9 para estudiantes procedentes de las pruebas para mayores de 25 años. En este sentido, se considera como estudiantes no habituales aquellos que ingresan a la universidad mediante estas vías, puesto que no forman parte del colectivo mayoritario de estudiantes habituales. No obstante, se clarifica que intentar acotar o definir las características que describen estos

estudiantes puede ser una tarea compleja y a la vez influenciada por el contexto y la temporalidad.

Finalmente, se identifican rasgos comunes en referencia con los estudiantes que acceden mediante estas vías y que recogen estudios realizados sobre el perfil de estos estudiantes. Paralelamente, se contrastan estas tendencias con los datos estadísticos sobre los estudiantes universitarios. Por la naturaleza de las vías de acceso analizadas en la presente investigación, se hace especialmente incidencia en la *edad*, aunque también se abordan: el origen social, el capital educativo familiar, las ramas de especialización, la compaginación de los estudios y el trabajo, etc.

Capítulo 4. Condicionantes de acceso a la universidad

Los factores que influyen en el acceso de un estudiante a la universidad son múltiples y complejos, y a la vez están interrelacionados. Para identificar dichos elementos cabe adentrarse en las etapas educativas previas e indagar en aquellos condicionantes que hayan podido incidir.

En este sentido, el primer apartado del presente capítulo aborda el proceso de toma de decisiones de los individuos en el acceso a la educación superior. Este fenómeno ha sido estudiado ampliamente en la literatura y ha resultado en diversas propuestas de modelos explicativos que se clasifican a partir de la perspectiva ideológica en la que se sitúan.

Los factores que se identifican en dichos modelos se describen en el segundo y tercer apartado mediante: los condicionantes individuales, familiares y de entorno cercano y las experiencias durante la etapa de educación secundaria obligatoria. El conjunto de estos elementos influirá en la continuidad de los estudios post obligatorios y/o la elección del itinerario formativo del estudiante.

Seguidamente, se identifican las barreras que pueden encontrarse en el acceso a la universidad y que recogen las distintas clasificaciones que se pueden encontrar en la literatura sobre la temática. Finalmente se conceptualizan los términos *barrera* y *facilitador*, incidiendo particularmente en la utilidad de la metáfora *barrera* y la discusión que ha suscitado entre algunos autores.

4.1. Modelos de toma de decisiones

Decidir si cursar un itinerario u otro, o si continuar estudiando no es una tarea fácil para muchos jóvenes estudiantes. Además, a menudo, están forzados a decidir por una sola y única opción como vía formativa. Esta decisión puede traducirse como un medio de poder y de estratificación (Giddens, 1995), pues los estudiantes que acceden a la universidad toman decisiones distintas en función de diferentes circunstancias y limitaciones.

En el caso de los adolescentes que tienen claro su futuro profesional y han tomado las primeras decisiones en relación con sus metas, esta decisión puede no suponer un gran dilema. En cambio, en el caso de aquellos estudiantes que finalizan la educación secundaria obligatoria sin tener una idea clara sobre si quieren continuar su formación o en qué se quieren formar, puede resultar una decisión muy complicada (Du Bois-Reymond, 1998).

Asimismo, la decisión de los estudiantes se encuentra influenciada por una multitud de factores complejos que se interrelacionan entre ellos, y de los que difícilmente pueden ser conscientes los mismos jóvenes. Según Dupriez et al. (2012), los condicionantes que afectan en la toma de decisiones hacia el acceso a la universidad pueden analizarse en tres niveles diferentes:

- 1) La influencia del contexto sociocultural de la familia en las aspiraciones educativas.
- 2) La influencia del entorno escolar y, particularmente, en el efecto de la composición escolar.
- 3) Las variaciones entre los diferentes países en relación con el contexto social y los efectos de la composición escolar que estarán vinculadas a las características estructurales de los sistemas educativos, en particular, el uso de diferentes vías en niveles inferiores a la educación secundaria.

Diversos autores empiezan a crear modelos sobre la toma de decisiones de los estudiantes a inicios de los años 80 con el propósito de explicar este complejo fenómeno, dividiéndolos en tres tipos: el *modelo económico*, el *modelo de estado de logro* y los *modelos combinados* (Hossler, Schmit y Vesper, 1999).

Estos modelos emplean conceptos teóricos enmarcados en la economía y la sociología como referencia para presentar las variables que influyen en la decisión de los estudiantes en su transición hacia la educación superior.

A la vez, en la literatura se pueden identificar tres estadios distintos pero que a la vez se relacionan entre ellos interactuando de forma compleja (Cabrera y La Nasa, 2000; Sewell y Shah, 1978). Estos estadios suelen estar organizados por cohortes de edades y se diferencian en: *Predisposición*, *Búsqueda* y *Elección*. (Cabrera y La Nasa, 2000). Estos mismos autores presentan como se desarrolla el proceso de decisión en la elección de acceso a la universidad (ver tabla 11).

Tabla 11. Proceso de decisión para el acceso a la universidad: fases, factores y resultados.

| Fase | Factores | Resultados |
|----------------------------|--|---|
| I. Predisposiciones | <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo de los padres - Ahorros de los padres para la universidad - Experiencias universitarias padres - Recursos académicos de la institución de educación secundaria - Habilidades del estudiante - Información sobre la universidad | <ul style="list-style-type: none"> - Leer, escribir, matemáticas y - Aspiraciones profesionales - Aspiraciones educativas - Matrícula en el plan de estudios de la universidad |
| II. Búsqueda | <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo de los padres - Aspiraciones profesionales - Aspiraciones educativas - Estatus socioeconómico - Relevancia de las IES - Habilidades del estudiante - Recursos académicos de la institución de educación secundaria | <ul style="list-style-type: none"> - Listado de instituciones provisionales - Listado concreto de instituciones provisionales - Asegurar la información sobre instituciones |
| III. Elección | <ul style="list-style-type: none"> - Aspiraciones educativas - Aspiraciones profesionales - Estatus socioeconómico - Habilidades del estudiante - Apoyo de los padres - Percepción de los atributos de la IES (calidad, campus universitario, grados universitarios, disponibilidad, distancia) - Percepciones sobre la habilidad de pagar (recursos y costes percibidos) | <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de los gastos universitarios y ayudas financieras - Conciencia de los atributos institucionales y las normas de admisión - Lograr aptitudes y actitudes escolares - Percepción del apoyo familiar y de amigos - Compromiso institucional - Presentación de solicitudes - Preinscripción - Asistencia - Solicitud de ayuda financiera |

Fuente: Adaptado de Cabrera y La Nasa (2000).

Cabe apuntar que la tabla anterior presenta especificaciones concretas en cuanto a la matrícula universitaria propias del contexto norteamericano de los autores y que difieren el contexto español. Sin embargo, la mayoría de las fases contempladas incluyen variables habituales en la literatura sobre el proceso de decisión y acceso a la universidad aplicables al contexto de la investigación y que se desarrollan en los siguientes apartados de este capítulo.

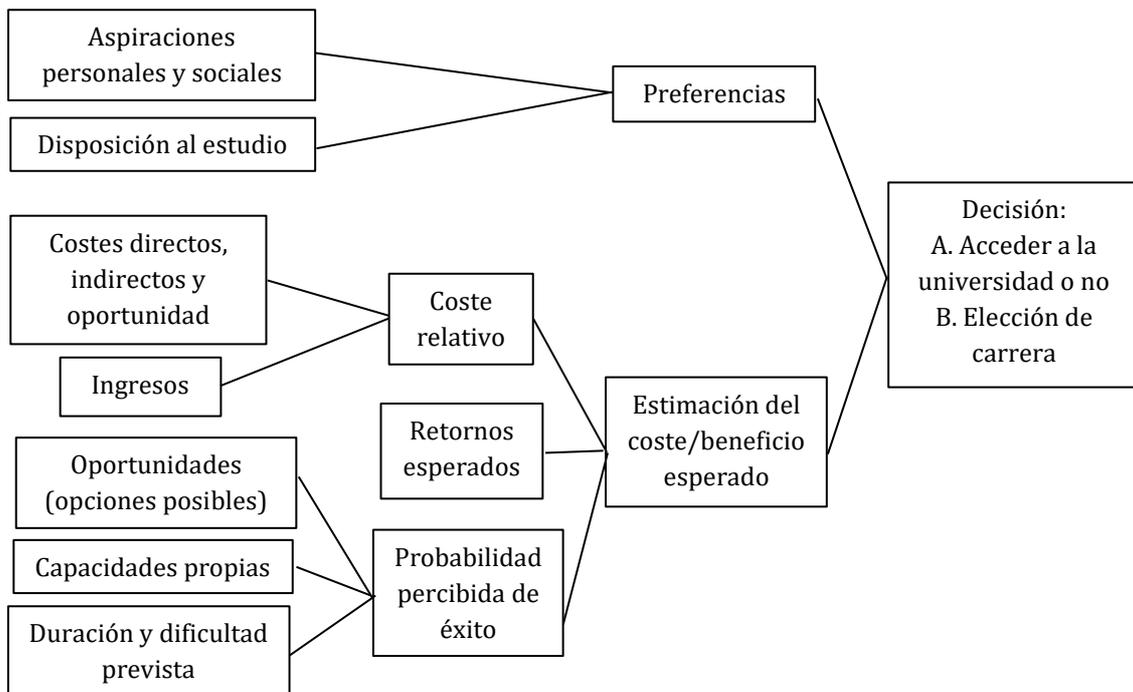
Cabrera y La Nasa (2000) argumentan que el apoyo de los padres es un factor clave en la creación de las aspiraciones académicas y profesionales del estudiante. A la vez, este está directamente influenciado por la habilidad y el rendimiento académico del estudiante y el nivel educativo familiar y el acceso a la información sobre las características de la institución de educación superior y el coste de la matrícula.

4.1.1. Modelo económico

El modelo económico o modelo de inversión en capital humano parte de la hipótesis de que los individuos seleccionan la institución de educación superior según el valor que ofrece. Hay autores que se basan en este modelo para explicar la decisión de acceso a la universidad basada desde una perspectiva racional (Fuller, Manski y Wise, 1982; Hossler et al., 1999). Este modelo de naturaleza cuantitativa argumenta que las decisiones del estudiante se desarrollan bajo la evaluación del coste-oportunidad de los beneficios a esperar (Vrontis, Thrassou y Melanthiou, 2007). Por ello, la decisión se toma en relación con unos objetivos previos y bien definidos.

Un ejemplo cercano es el modelo que propone Troiano, Torrents y Sánchez-Gelabert (2016) (ver figura 19), bajo la premisa de la elección racional argumentando que la transición educativa del estudiante hacia la universidad dependerá de su valoración entre los costes que suponen la continuidad de sus estudios y los beneficios que espera obtener una vez finalizada la universidad (Perna, 2006; Troiano et al., 2017).

Figura 19. Modelo analítico de la toma de decisiones.



Fuente: Troiano, Torrents y Sánchez-Gelabert (2016).

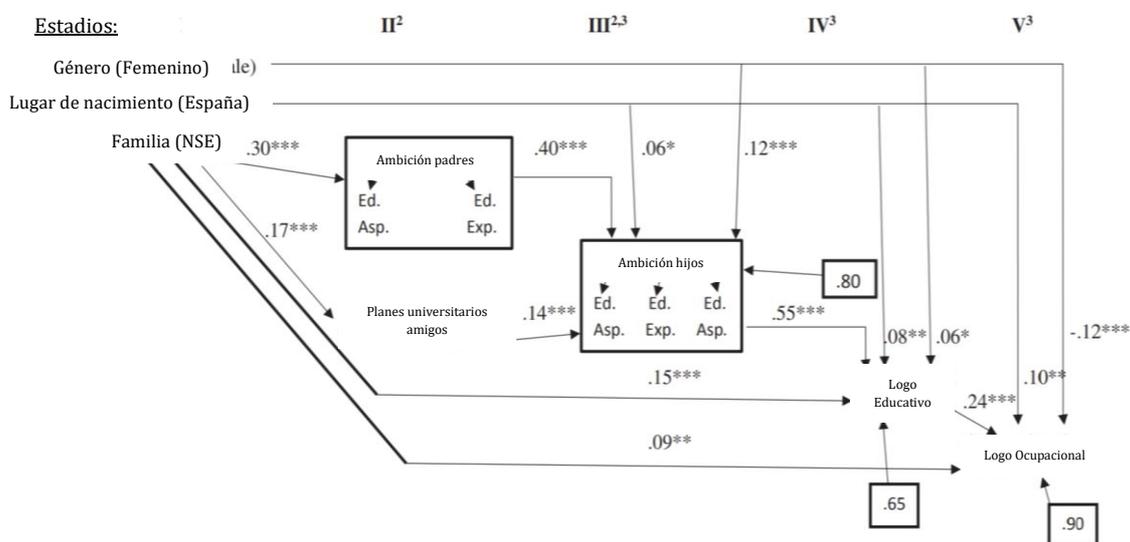
4.1.2. Modelo logro de estatus

Este modelo tiene una perspectiva sociológica y es de naturaleza cualitativa. Se diferencia del modelo económico en que no describe el proceso de decisión como racional, sino que lo vincula con elementos influyentes en la vida del estudiante. En este sentido, considera que el nivel socioeconómico del entorno del estudiante (estatus familiar, nivel educativo de los progenitores, etc.) da forma a sus ambiciones educativas.

Bajo la perspectiva de este modelo, las variables integradas en el comportamiento del estudiante interactúan con su bagaje cultural y social y determinan las aspiraciones educativas del mismo (Sewell y Shah, 1978; Vrontis et al., 2007).

Recientemente, Haller y Portes (2019) proponen un modelo integrador adaptado al contexto español bajo esta perspectiva sociológica y que identifica concretamente las diferencias en relación con la clase social y el lugar de procedencia del estudiante (ver figura 20). En este modelo, los autores muestran los efectos de la edad, el lugar de nacimiento, la influencia de los amigos en el acceso a la universidad y el nivel socioeconómico de la familia, las ambiciones de los progenitores (aspiraciones y expectativas educativas) y las ambiciones de los hijos (aspiraciones y expectativas educativas) y las ambiciones de los hijos (aspiraciones y expectativas educativas).

Figura 20. Modelo integrado de logro de estatus en España.



Fuente: Haller y Portes (2019).

4.1.3. Modelos combinados

Bajo la premisa de que ambos modelos presentan procesos que pueden ser útiles en la explicación de la toma de decisiones, Hossler et al. (1999) propone combinar el modelo económico y el modelo de logro de estatus.

Esta combinación de modelos incluye factores del *modelo económico* (coste de la matrícula de educación superior, ingresos de los padres, rendimiento académico, características de la universidad, localidad, títulos ofertados y reputación) y aspectos del *modelo sociológico* (influencia de personas significativas del entorno, motivación del estudiante y características de la institución de secundaria obligatoria) y añade otras variables nuevas como el origen del estudiante, el nivel socioeconómico familiar y los intereses del estudiante.

Existen distintos modelos combinados en la literatura, entre los cuales se señalan los más relevantes (Vrontis et al., 2007): el modelo de Jackson (1982), el modelo de Chapman (1984) y el modelo de Hanson y Litten (1982).

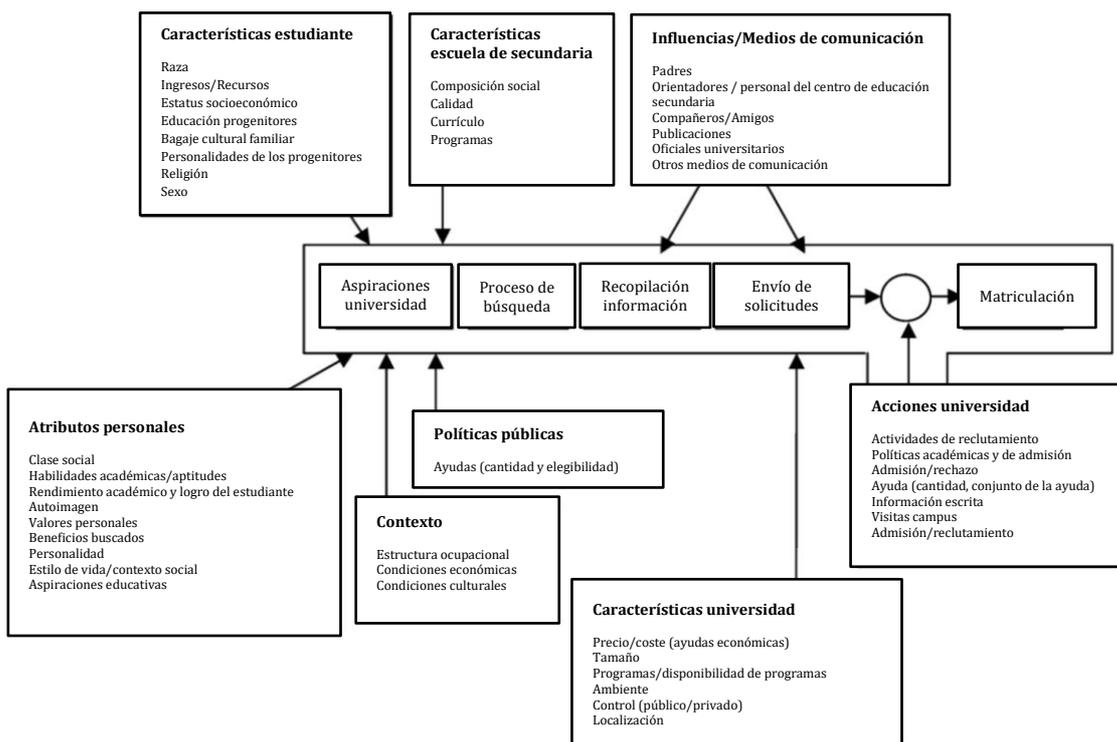
El *modelo de Jackson* (1982) argumenta que antes de tomar la decisión, el estudiante atraviesa tres estadios distintos: a) preferencia; b) exclusión y; c) evaluación. Durante la primera fase, el estudiante desarrolla aspiraciones que pueden ser alimentadas por el bagaje familiar y por su entorno. Además, estas están especialmente vinculadas al rendimiento académico del estudiante. Durante la fase de exclusión, el estudiante decide en qué institución educativa de educación superior no quiere acceder, valorando los recursos de los que dispone el propio individuo y los factores característicos de la institución. Finalmente, se evalúan las opciones restantes y se decanta por lo que considera como mejor opción.

El *modelo de Hanson y Litten* (1982) también incluye tres fases diferenciadas: a) Intención; Investigación y Matriculación e Ingreso. Respecto al proceso de toma de decisiones, se organiza en cinco pasos que el estudiante experimenta: 1) tener aspiraciones académicas y decidir acceder a la universidad; 2) iniciar el proceso de búsqueda; 3) recopilación de la información; 4) envío de las solicitudes y; 5) matriculación.

El *modelo de Chapman* (1984) organiza el proceso de toma de decisiones entre: 1) Previamente a la búsqueda y; 2) Fase de búsqueda. Chapman sugiere que las características personales (aspiraciones educativas y rendimiento académico) de los estudiantes y las influencias de referentes del entorno (familia, amigos y profesores del centro educativo) moldean sus expectativas en relación con el acceso a la universidad.

Vrontis et al., (2007) elaboraron un modelo inspirado en el modelo de Jackson (1982) y aportaciones de los otros dos modelos mencionados anteriormente. Este modelo combinado considera, además de las características y los atributos del estudiante, las características de la institución de educación obligatoria, el contexto, las políticas públicas, la influencia del entorno y las acciones de la universidad (ver figura 21).

Figura 21. Modelo de toma de decisiones de los estudiantes en el acceso a la educación superior.



Fuente: Vrontis et al., (2007).

4.2. Condicionantes individuales, familiares y de entorno

Las injusticias sociales no solo se encuentran en la exclusión de ciertos grupos a la educación superior, sino que también forman parte de los patrones de tomas de decisiones desiguales de estudiantes jóvenes y adultos (Reay, 1998).

Aunque la trayectoria educativa de cada estudiante está afectada por múltiples condicionantes, muchos estudios resaltan la importancia de la clase social como factor influyente en la toma de decisiones educativas de los estudiantes (Boudon, 1974).

El trabajo de Bourdieu (1991) fue el punto de partida de futuros análisis sociológicos que buscaban explicar los complejos procesos sociales y psicológicos de las tomas de decisiones de los estudiantes. Mediante la conceptualización del concepto de “habitus”, modo de actuar según lo asimilado durante la etapa de socialización y bajo la percepción del grupo social al que pertenece el individuo, y el capital cultural.

Siguiendo la idea de Boudon, y desde un punto de vista más economicista, Breen y Goldthorpe (1997) afirmaban que el individuo efectúa una relación de coste-oportunidad-beneficio entre lo que desea estudiar y las limitaciones que identifica. A través de la “tesis de la pérdida de estatus”, estos autores explican como las familias bien acomodadas desean evitar una movilidad descendente de sus hijos alargando más su escolaridad, mientras que sus compañeros de nivel socioeconómico bajo tenderán hacia una escolaridad más corta, modesta y enfocada al mercado laboral (Boudon, 1974; Martínez y Marín, 2010). No obstante, cabe aclarar que esta tendencia no se aplica en el caso de estudiantes que se decantan por una trayectoria educativa más larga seleccionando estudios profesionales si su objetivo final es el de ingresar a la universidad a partir de esta vía (Becker y Hecken, 2009).

Siguiendo la línea anterior, diversos estudios señalan que los estudiantes de clases sociales más bajas tienen más probabilidades de alejarse de un itinerario académico que implique un posible futuro universitario, decantándose en su lugar por los estudios profesionales (Becker y Hecken, 2009; Bernardi y Requena, 2010; Hillmert y Jacob, 2003). Pues estos estudiantes tienden a considerar la formación profesional como una opción de menor coste de dinero y de tiempo, y que a la vez está más vinculado al mercado laboral.

Aspiraciones, expectativas y autoconcepto

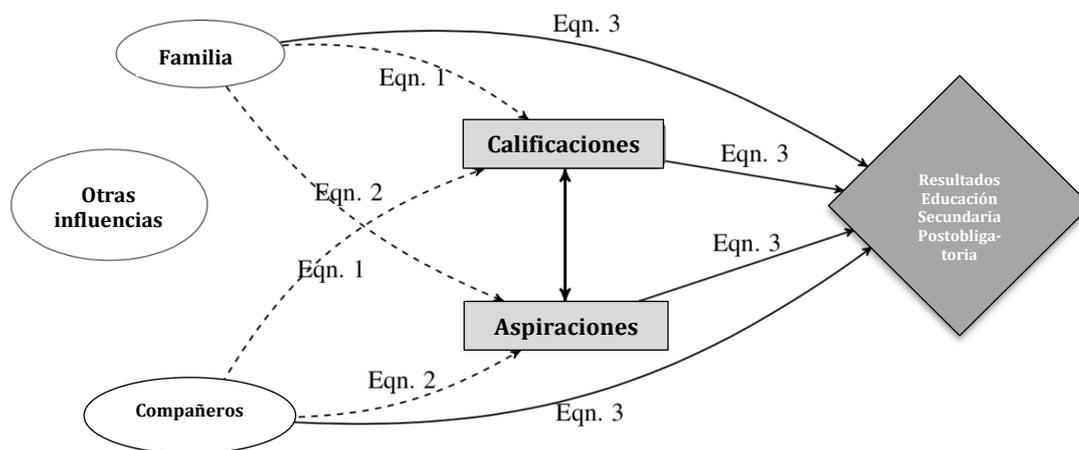
Las aspiraciones y las expectativas educativas son elementos clave en el proceso de toma de decisiones de la transición de los estudios obligatorios hacia los estudios postobligatorios, además de ser factores esenciales para explicar el éxito educativo (Hossler et al., 1989; Curran, 2017). Existen diversas definiciones de *aspiración educativa* dependiendo de la perspectiva ideológica que las sustenta.

La construcción de las aspiraciones educativas está influenciada por varios factores sociales que las consolidan. Su formación está integrada por variables psicosociales de las aspiraciones, nivel de autoestima, expectativas familiares e influencias entre iguales (Christofides, Hoy, Milla y Stengos, 2015; Portes, Aparicio, Haller y Vickstrom, 2011).

Desde el punto de vista sociológico, se sostiene que las aspiraciones educativas reflejan un estado mental de motivación en los jóvenes por esforzarse a conseguir el éxito académico (Caplan, citado en Kao y Tienda, 1998). También se definen como un estado cognitivo formado por las expectativas de personas significativas del entorno del individuo, como el padre y la madre, el profesorado y los compañeros y compañeras del aula (Davies y Kandel, 1981). En este caso, las influencias parentales son cruciales en la construcción de las aspiraciones debido a que éstos son los actores clave en la socialización del individuo (Kao y Tienda, 1998).

El modelo planteado por Christofides et al., (2015) subraya el papel esencial de las aspiraciones y del rendimiento académico en los resultados obtenidos en la educación postobligatoria. Además de la influencia de la familia, los compañeros u otras personas del entorno cercano. (ver figura 22).

Figura 22. Relación de las notas, las aspiraciones y los resultados educativos en la educación secundaria postobligatoria.



Fuente: Christofides, et al, (2015).

A la vez, las aspiraciones educativas están influenciadas por el contexto sociocultural de la familia del estudiante, su entorno y la composición escolares y el uso de diferentes vías en niveles inferiores a la educación secundaria (Dupriez et al. 2012). En esta línea, (Hegna, 2014) señala que un rendimiento inicial bajo y la elección de estudios vocacionales se relaciona con aspiraciones más bajas.

Desde el punto de vista del modelo económico, algunos autores consideran que las aspiraciones educativas son esencialmente evaluaciones racionales de los costes y beneficios de acciones posibles (Fuller, Manski y Wise, 1982; Hossler et al., 1999; Jencks, Crouse y Mueser, 1983). Este punto de vista presupone que el efecto de las aspiraciones en el comportamiento futuro desaparecería si los costes y beneficios del rendimiento educativo pudieran medirse directamente.

En otras palabras, se considera que las aspiraciones son meras evaluaciones económicas de las circunstancias actuales de los individuos. Del mismo modo, Alexander y Cook (1979) afirman que las aspiraciones educativas pueden no indicar una particular motivación con la finalidad de tener éxito, si no la viabilidad de continuar en la escuela.

A diferencia de las aspiraciones educativas, las *expectativas educativas* se construyen por los estudiantes a través del valor sobre la educación en función de las habilidades, el rendimiento académico, las ambiciones y las situaciones familiares. En otras palabras, mientras las aspiraciones educativas reflejan aquello que se quiere estudiar, las expectativas educativas se manifiestan en evaluaciones sobre los futuros estudios y las limitaciones estructurales y personales que operan en la vida del estudiante (Andres, Adamuti-Trache, Yoon, Pidgeon y Thomsen, 2007).

Bourdieu y Passeron (1979) argumentan que las expectativas educativas están relacionadas con las expectativas profesionales y es por ello por lo que el nivel socioeconómico de los padres es clave para comprender la construcción de las expectativas educativas. Además, indican que, a mayor nivel de estudios máximos y mayor capital social de la familia, más adecuada será su información sobre oportunidades educativas.

Según un estudio desarrollado recientemente en las universidades catalanas por Troiano, et al., 2017, los factores más influyentes en la construcción de expectativas de los jóvenes son su entorno más cercano: familia, grupo de iguales, profesorado y orientador del centro escolar y la comunidad.

El grupo de iguales puede incidir en las expectativas de acceso a la universidad e incluso, llegar a influir en el acceso o la obtención de un grado universitario (Christofides et al., 2015). Esto se debe a que la relación con su grupo de iguales influye positivamente o negativamente sobre las percepciones, las aspiraciones y expectativas educativas y el rendimiento académico de los individuos (Brooks, 2005; Coleman, 1966; Tarabini, 2017).

Está demostrado que el *autoconcepto académico* está relacionado con el rendimiento y el logro escolar (Marsh y O'Mara-Eves, 2008). La *autoeficacia* es una de las múltiples variables que explican el autoconcepto, y es la que se analiza en concreto en esta investigación. Entendemos como la teoría de la autoeficacia como la creencia del individuo sobre su capacidad para lograr algo (Bandura, 1986). Sin embargo, no se trata de la capacidad real de la persona, sino de un juicio o percepción de esta.

En este sentido, La autoeficacia influye sobre el rendimiento académico de manera que los estudiantes con una percepción positiva respecto a sus capacidades y aptitudes académicas tenderá a un mayor éxito educativo (Blanco y Rodríguez, 2015; Martín y Blanco, 2018). Además, también influirá en la resiliencia del estudiante, es decir, en la persistencia, motivación y superación de situaciones difíciles (Bong y Clark, 1999).

Bagaje Familiar

Tal y como se muestra en los modelos de toma de decisiones presentados en el apartado anterior, el contexto familiar, a través del capital social y humano, es uno de los factores que afecta directamente en la transición a la educación superior. La literatura es contundente en cuanto a la importancia del nivel socioeconómico de los progenitores como eje de desigualdad estructural y, por ende, como condicionante en el acceso a la universidad (OECD, 2019b). En relación con la idea del “habitus” y capital cultural, Bourdieu y Passeron (1990) argumentaban:

dependiendo de si el acceso a la educación superior se siente colectivamente, aunque sea de manera "difusa, como un futuro imposible, posible, probable, normal o banal, todo en la conducta de las familias y los niños (particularmente su conducta y desempeño en la escuela) variará, porque el comportamiento tiende a regirse por lo que es "razonable" esperar (p. 226).

En este sentido, los estudiantes procedentes de un nivel socioeconómico bajo tenderán a reproducir aquello a lo que están familiarizados en lugar de acceder a enseñanzas u ocupaciones que se encuentran alejadas a lo que es habitual en su entorno cercano. Asimismo, Reay, Davies, David y Ball (2001) afirman que las familias de origen más humilde pueden tener expectativas en relación con lo que es adecuado, normal o aceptable en su grupo social.

Además, diversos autores coinciden en que los progenitores, especialmente las madres, tienen un rol fundamental en la adquisición del capital cultural del estudiante (Bourdieu, 1988; Reay, 1998). De hecho, Colorado (2009, p. 8) señala que “*el capital cultural sigue siendo el capital con mayor incidencia en las trayectorias escolares*”.

La ocupación de los progenitores, los ingresos económicos y el origen social y el nivel de estudios de los progenitores son variables que influyen en la construcción de las aspiraciones académicas de los estudiantes (Cabrera y La Nasa, 2000; Mullen, 2010).

Además, en esta misma línea, algunos estudios han observado que la no participación de los padres en el sistema educativo superior y el desconocimiento

sobre este y las vías de acceso pueden dificultar la orientación y/o el apoyo de sus hijos en la transición hacia estudios superiores (Bourdieu y Passeron, 1979; Archer y Hutchings, 2000).

4.3. Experiencia etapa de educación secundaria obligatoria

A nivel institucional, pueden existir desigualdades entre centros educativos y en los mismos centros y que pueden influenciar en la trayectoria educativa de los estudiantes y, por ende, es su transición hacia los estudios postobligatorios. Estas desigualdades pueden encontrarse en la calidad educativa del centro, en el currículo, en las expectativas educativas, en la orientación académico y/o profesional, en las estrategias de atención a la diversidad o en la organización del centro, entre otras.

Diversas investigaciones han identificado la importancia de las características institucionales en la toma de decisiones del estudiante y sus expectativas educativas (Archer y Hutchings, 2000). Reay (1998, p. 519) señalaba que: *“las injusticias sociales no se encuentran solo en las continuas exclusiones de la educación superior, sino que también se identifican en los modelos de opciones desiguales”*. En este sentido, las oportunidades educativas desiguales durante las etapas previas a la universidad pueden ser decisivas en el futuro académico y profesional del estudiante.

Las desigualdades educativas y sociales se acumulan a lo largo de la trayectoria de los estudiantes y pueden apreciarse en las etapas más tempranas de escolarización (OECD, 2019b). La presente investigación pone el foco en las desigualdades que se identifican a partir de la etapa de educación secundaria obligatoria hasta la transición a la universidad.

Programas y acciones orientadas a la recuperación académica

En algunas ocasiones, los centros educativos de educación secundaria obligatoria establecen estrategias de organización de los estudiantes que, aunque tienen el propósito de mejorar la gestión, pueden conducir a la segregación escolar. Sin embargo, proveer las ayudas y apoyos individualizados necesarios en contextos de alta complejidad es una tarea difícil y que requiere de disponibilidad de recursos, medios y personas especializadas. (Echeita, 2008).

Entre las estrategias mencionadas, se identifica el agrupamiento de estudiantes por niveles de rendimiento o las modificaciones en el currículo educativo y evaluación para un determinado grupo de estudiantes (Lynch, 1989). Según (Valdés, 2019),

estos programas orientados a la recuperación académica para estudiantes que muestran un menor rendimiento en el seguimiento del currículo ordinario ofrecen una formación y orientación desigual. En este sentido, se ha comprobado que la menor exigencia en los estudios obligatorios supone una menor preparación en la transición a los estudios postobligatorios, especialmente Bachillerato y la universidad (Escudero et al., 2009).

Los programas desarrollados bajo un principio meritocrático no pueden asegurar un sistema educativo comprensivo, puesto que el esfuerzo o la constancia no son independientes del capital educativo y cultural del estudiante (Tarabini, 2015). En este sentido, tal y como señala Dubet (2005):

La igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad para los perdedores de una competencia escolar encargada de distinguir a los individuos según su mérito. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos. (p. 14).

La agrupación por niveles de rendimiento es una estrategia utilizada ampliamente en el contexto español y que tiene como finalidad homogeneizar los grupos de estudiantes. Diversos estudios a nivel internacional han demostrado que dicha práctica tiende a promover la segregación de los estudiantes según la situación socioeconómica de estos (OECD, 2018a). Esto se debe a que la segregación escolar es especialmente sensible en los casos de estudiantes con un perfil socioeconómico más bajo.

En esta misma línea, se destaca una sobrerrepresentación de estudiantes de orígenes más humildes en los grupos de nivel más bajo de la agrupación por niveles (Bonal et al., 2015). Las consecuencias se traducen en una mayor tendencia a repetir curso y a una mayor probabilidad de ser orientados hacia el itinerario de estudios profesionales en lugar del académico (Tarabini, 2017).

En este sentido, se ha identificado una creencia compartida entre profesorado, familias y alumnado que define los estudios de Bachillerato como más prestigiosos y que tiende a desprestigiar los estudios de formación profesional. En algunas ocasiones, esto puede guiar al profesorado del centro de educación secundaria obligatoria a orientar a los estudiantes con menor rendimiento hacia el itinerario de estudios profesionales y a los estudiantes con mejores notas hacia un itinerario académico (Tarabini, Castejón y Curran, 2020).

Esta tendencia en la orientación del alumnado puede crear desprestigio hacia el itinerario de estudios profesionales y dar a entender a los estudiantes que esta vía está reservada a estudiantes con bajo rendimiento académico. Y más relevante todavía, puede afectar a la autopercepción de los estudiantes que son orientados

hacia esta vía, pareciendo reducir sus opciones a una vía que se ajusta a sus bajas capacidades (Valdés, 2019).

No obstante, es necesario no desmerecer los esfuerzos del profesorado de esta etapa educativa en la compleja gestión de diversidad en el aula. Según Echeita (2008) una manera de atender esta situación es facilitando el tiempo, el espacio y el asesoramiento para que el profesor no se sienta amenazado, sino motivado por explorar posibles alternativas para afrontar estos dilemas. Para ello, se hace primordial la colaboración del equipo directivo, de las administraciones locales, servicios de asesoramiento y de supervisión psicopedagógica.

Dentro de este orden de ideas, también cabe subrayar la importancia de garantizar una calidad educativa en forma de “competencias clave” para todos los estudiantes con tal de reducir las desigualdades educativas y reducir el impacto del bagaje familiar (Rychen y Salganik, 2006). En este sentido, las competencias clave deben proporcionar a los estudiantes aquellos conocimientos, destrezas y actitudes básicas con tal de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar activamente en la sociedad. Tal y como señala Dubet, refiriéndose en este caso a cultura común como competencia clave (2005):

Al ubicar la cultura común en el centro de la escuela, se trata menos de renunciar a la excelencia que de invertir el orden de prioridades. La cultura común es exigente, porque crea una obligación: la de hacer todo lo posible para alcanzar ese resultado (p. 63).

Sobre la base de las ideas expuestas, Bolívar (2015) discute que el currículo común comprensivo en la Educación Secundaria Obligatoria española presenta un nivel que no todos los estudiantes pueden alcanzar, resultando en un tercio de ellos quedando excluidos. Por ello, propone redefinir el currículo replanteando los objetivos ajustados a las necesidades de una educación común obligatoria.

Expectativas docentes

El currículo oculto es la representación de los elementos implícitos en los valores y cultura del centro educativo y que se transmiten mediante las prácticas desarrolladas. En algunas ocasiones, este podría incluso actuar como barrera en las dinámicas de participación educativa (Echeita, 2008). El currículo oculto incide en las interacciones entre alumnado y profesorado, es decir, en la actitud y las expectativas docentes hacia los estudiantes. En este sentido, Torres (1991) lo describe de la siguiente forma:

El currículo oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación "conspirativa" del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (p.76).

Las expectativas que el profesorado proyecta sobre el alumnado influirán en el comportamiento y el rendimiento educativo de los estudiantes, actuando sobre lo que se espera de ellos tanto negativa como positivamente (De Boer, Bosker y Van der Werf, 2010).

La primera evidencia que demuestra la influencia de las expectativas docentes sobre el rendimiento de los estudiantes emerge a finales de los años 60 a través de la teoría de la *profecía autocumplida* o *efecto Pigmalión* de Rosenthal y Jacobson (1968). La profecía autocumplida se describe como la idea de aquello que pensamos que en cierto modo sucederá y que nuestras expectativas tenderán a hacer realidad. Con tal de indagar más en el concepto de profecía autocumplida, hay que remontarse al año 1963, cuando el científico Robert Rosenthal demostró el efecto de las expectativas mediante experimentos psicológicos en el laboratorio. Este experimento llevará a Rosenthal y Jacobson a publicar una nueva investigación bajo el título de "Pigmalión en la clase" mediante el cual demuestran que las expectativas del profesorado sobre el potencial académico de los estudiantes son directamente proporcionales al aprendizaje de éstos.

Más adelante, diversas investigaciones estudiaron dicha teoría e indagaban sobre la construcción de las expectativas sesgadas del profesorado y señalaban que estas podrían originarse a partir de las características de los estudiantes, como: el sexo, la etnia o el nivel socioeconómico (De Boer et al., 2010; Jussim y Haber, 2005).

A pesar de que las investigaciones no son conclusivas con relación a cómo afectan las expectativas docentes sobre las actuaciones del alumnado, la mayoría de los autores comparten la idea de que el "efecto autopredicción" se cumple en los siguientes pasos planteados por Jussim, Robustelli, y Cain (2009):

- 1) Los docentes forman expectativas inexactas.
- 2) Las expectativas llevan al profesorado a tratar de manera diferente a los estudiantes.
- 3) Los estudiantes reaccionan a este trato diferencial, lo que confirma el efecto de las expectativas iniciales del docente.

A pesar de que diversos estudios afirman que las expectativas docentes son mecanismos que reproducen las desigualdades sociales, en el contexto español, son

pocas las investigaciones que han abordado el nivel de influencia de las expectativas docentes en el rendimiento de los estudiantes (Tarabini, 2015).

4.4. Barreras y facilitadores de acceso a la universidad

Los estudiantes desaventajados sufren más los efectos de las barreras de entrada a la universidad, desde los procesos selectivos de admisión hasta los costes de matriculación. Para muchos de ellos, ingresar en la institución de educación superior puede suponer todo un reto. Además, las desigualdades educativas y la desigualdad de oportunidades durante las etapas de educación obligatoria pueden dificultar la transición a la universidad.

Se hace necesario identificar las dificultades o barreras de acceso a la universidad con el propósito de diseñar futuras políticas orientadas a mitigarlas y tratar de alcanzar un acceso equitativo. En este sentido, una estrategia común entre los países europeos es aplicar políticas que conducen a la ampliación en el acceso a la educación superior, como el gobierno británico que apuntaba (Department for Business, Innovation and Skills, 2014):

Cuando hablamos de "acceso" o "ampliación del acceso", nos referimos a asegurar que cualquier barrera que pueda evitar que estudiantes de nivel socioeconómico bajo u otros grupos infrarrepresentados puedan entrar y completar la educación superior sea eliminada (p. 107).

Antes de abordar los hallazgos de la literatura en cuanto a barreras se refiere, cabe preguntarse: ¿qué entendemos por *barrera*? Concebimos como barrera aquel factor psicológico, social, institucional y/o político que dificulta el acceso de un individuo a la universidad. Ainscow y Booth (2000) puntualizan que las barreras pueden identificarse en el mismo individuo, en las políticas educativas, en la cultura, en las prácticas educativas y en las condiciones sociales y económicas en las que viven los estudiantes.

El término de *barrera*, como metáfora que define los obstáculos de acceso a la universidad, se utiliza habitualmente en la literatura sobre la temática, especialmente en procesos de ampliación de la participación en educación superior (Cross, 1981; McGivney, 1993; Woodley et al., 1987). A pesar de la normalización del término barrera en literatura, algunos autores han puesto en tela de juicio la utilización de esta metáfora (Fuller y Paton, 2009; Gorard, Smith, Thomas, Adnett y Slack, 2006; Lakoff y Johnson, 1980). En esta línea, Gorard et al., (2006) argumentaban que:

la metáfora de las 'barreras' en la participación es un término atractivo que sugiere una explicación de las diferencias en los patrones de participación entre los grupos socioeconómicos y que contiene su propia solución: la eliminación de las barreras (p. 5).

En consecuencia, discursos relacionados con la participación en educación superior pueden acabar asociando la idea de “no participación” en la educación superior al fracaso y la idea de “participación” al éxito. Esta interpretación supone entender el término *barrera* en dos espacios separados, dentro o fuera de la “caja” (Fuller y Paton, 2009). Por ello, esta metáfora puede ser limitante y excluyente en cuanto a la connotación.

En la presente investigación se da uso al término *barrera* ya es el más empleado a nivel internacional en referencia a la temática abordada. Sin embargo, se ha dedicado una reflexión y una propuesta en relación con la discusión anterior en los capítulos 8.4. “Limitaciones de la investigación” y 8.5. “Nuevas líneas de investigación”. Las primeras investigaciones que estudian las barreras que se pueden identificar en el ingreso a la educación superior suelen clasificarse en tres tipos (Cross, 1981; Mcgivney, 1993; Woodley et al., 1987):

- *Barreras situacionales*: creadas por circunstancias personales (costes directos o indirectos, pérdida o falta de tiempo y distancia de la oportunidad educativa).
- *Barreras institucionales*: creadas por la estructura de oportunidades disponibles (flexibilidad general de la institución educativa, calendario y tiempos de admisión, requisitos de los procesos de admisión).
- *Barreras disposicionales*: creadas por motivaciones individuales y actitudes en el aprendizaje que pueden haber sido causadas por falta de oportunidades de aprendizaje o malas experiencias educativas.

Estudios recientes, con una perspectiva más sociológica y con el foco en los grupos infrarrepresentados en educación superior, se centran en la influencia de las *variables estructurales* (raza, género y clase social) y de las *variables culturales* en el acceso a la universidad (Paczuska, 2002; Ball et al., 2002; Archer et al 2003; Bowl 2001).

En contraste, aquellos estudiantes que han tenido acceso a una mayor riqueza en términos de capital social, cultural y económica significarán una mayor representación en la universidad, ya que para ellos la transición hacia estos estudios es normal y necesaria (Ball et al., 2002; Bourdieu, 1991). Además, como se venía mencionando anteriormente, los estudiantes procedentes de entornos más desfavorecidos, habitualmente estudiantes de primera generación, tenderán a estar

infrarrepresentados.

En la literatura se identifican distintas aportaciones que clasifican las barreras que un individuo puede encontrar en el acceso a la universidad. A modo de resumen, la tabla 12 recoge algunas de ellas:

Tabla 12. Relación de autores y las barreas de acceso a la universidad.

| Autores/as | Barreras de acceso a la universidad | |
|--|-------------------------------------|--|
| (Cross, 1981) | - | Situacional |
| (Mcgivney, 1993) | - | Institucional |
| (Woodley et al., 1987) | - | Disposicional |
| (Carnoy, et al., 2002) | - | Distancia geográfica Barreras culturales Barreras económicas Calidad educativa y barreras de oportunidad Factores discriminatorios |
| (Mullen, 2010) | - | Geográfica Social Compromisos y responsabilidades familiares Oferta de formación Financiera Prácticas de matrícula y admisión Articulación y Transición Métodos de financiación en educación superior |
| (Vaccaro, 2012) | - | Temas financieros Cultura como factor Factores académicos Educación de los padres |
| (Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012) | - | Diversidad funcional y NEE Género Edad Retención y Egreso Autoestima y Aspiraciones Mercado Laboral y Potencial de futuro/empleabilidad/ingresos del Graduado/a Recursos disponibles en la Educación Obligatoria Causalidad |
| (Pérez, et al., 2013) | - | Distancia en relación con la Educación Postsecundaria Estudiantes aborígenes Género Patrones de origen |
| (Pérez, et al., 2013) | - | Barreras económicas Calidad educativa Barreras tangibles Barreras intangibles |
| (Pérez, et al., 2013) | - | Sexo Origen nacional Renta personal Capital humano madre y padre Situación laboral de los padres Ocupación de los padres Renta disponible per cápita |
| | - | Tamaño del hogar Miembros menores de 16 años en el hogar Grado de urbanización PIB per cápita regional Stock de capital humano regional Tasa de paro regional Tasa de paro juvenil en la región |

Fuente: elaboración propia a partir de los autores referenciados.

Mullen (2010) propone, una clasificación más amplia y vinculada al momento en el que se pueden encontrar las barreras, diferenciándolas entre: *barreras de primera oportunidad y barreras de segunda oportunidad*.

En primer lugar, las *barreras de primera oportunidad* son aquellas que se encuentran durante la etapa de educación secundaria obligatoria en la decisión de los futuros estudios. Entre los estudiantes que encuentran barreras de primera oportunidad, aquellos que provienen de un origen socioeconómico privilegiado tendrán más probabilidades de tener una segunda oportunidad para acceder a la universidad, dado que sus familias tienden a tomar medidas que eviten la regresión social (Bernardi y Requena, 2010).

En segundo lugar, *barreras de segunda oportunidad* son aquellas que se encuentran en la intención de incorporarse a un itinerario que ha sido abandonado (Inbar y Sever, 1989). Este término está muy relacionado con el concepto de *educación de segundas oportunidades*, que la National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (2010, p. 68), define como: “[...]reincorporación a la formación, distinta del acceso a la educación superior y de la formación que se realiza tras finalizar la educación inicial”. En este caso Mullen (2010) argumenta que en la reincorporación al sistema educativo en casos de interrupción o en el inicio de un itinerario alternativo de acceso a la universidad, se podrían encontrar las que denomina como barreras de segunda oportunidad (Mullen, 2010).

Si bien esta definición refleja una dimensión “compensatoria” vinculada a políticas europeas para reducir el abandono prematuro, existe una perspectiva de “progresión” si hablamos de medidas que tienen como objetivo ampliar el acceso a la universidad de estudiantes “no tradicionales” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

Archer y Hutchings (2000) además, apuntan que los estudiantes no habituales una vez acceden a la universidad pueden encontrar dificultades de permanencia debido a su percepción inferior en relación con ‘Otros’ (estudiantes habituales).

Entre las barreras mencionadas anteriormente, cabe hacer especial mención a la *barrera económica* como uno de los condicionantes más mencionados en la literatura de la temática (Carnoy et al., 2002; Mullen, 2010; Vaccaro, 2012; Gairín, et al., 2012).

En el estudio desarrollado por Troiano, et al. (2016) sobre los efectos de la crisis económica en la evolución de la matrícula universitaria, los autores muestran que la subida de precio por crédito influye en una menor inscripción en las titulaciones con precios más elevados. Además, se identifica que la reducción de la matrícula en estos grados universitarios es más presente en el caso de estudiantes de origen social más bajo.

Además, algunos estudiantes se ven obligados a trabajar a la vez que desarrollan sus estudios universitarios, lo que dificultará la decisión de acceder y en su permanencia (ver capítulo 3.3. La universidad en datos). En el caso de estudiantes mayores, además, algunos deberán compaginar sus estudios con un trabajo a tiempo completo y con responsabilidades familiares (Gorard y Smith, 2007).

De hecho, encontrar un trabajo y las necesidades económicas o financieras son los motivos más habituales para el abandono de los estudios (Sánchez-Gelabert, 2016). Además, según un estudio realizado sobre las 22 universidades de la Xarxa Vives⁶, la interrupción de los estudios afecta más habitualmente a estudiantes que acceden a la universidad mediante un CFGS o mediante las vías para mayores de 25, 40 o 45 años.

Asimismo, los estudiantes con bajo rendimiento o que provienen de familias con un nivel socioeconómico más bajo son los que seleccionan itinerarios distintos al tradicional o interrumpen su trayectoria educativa (Bozick y DeLuca, 2005; Torrents, 2015).

Cabe destacar que las investigaciones que abordan la identificación de las barreras de acceso a la universidad tienden a estudiar a aquellos estudiantes que han ingresado a la universidad. Sin embargo, tal y como Gorard y Smith (2007) señalan, son pocos los estudios que han indagado en el caso de los estudiantes que deseaban ingresar a la universidad, pero finalmente no lo han hecho. En esta línea, Fuller y Paton (2009) apuntaban que se ha analizado poco sobre como la toma de decisiones de los estudiantes afecta en la transición a la universidad.

Además, un gran número de investigaciones se centran en las barreras encontradas en la transición directa mediante la vía general de acceso a la universidad. Es por ello por lo que las políticas educativas de ampliación de la participación están principalmente orientadas a estudiantes jóvenes.

En referencia a los *facilitadores*, en este estudio se describen como aquellos factores que, estando presentes, mejoran el funcionamiento y reducen las barreras de acceso a la universidad. Los facilitadores de acceso a la universidad que identificados en la literatura se vinculan habitualmente a becas y ayudas financieras, apoyo psicopedagógico en el ingreso a la universidad, programas de mentores, etc.

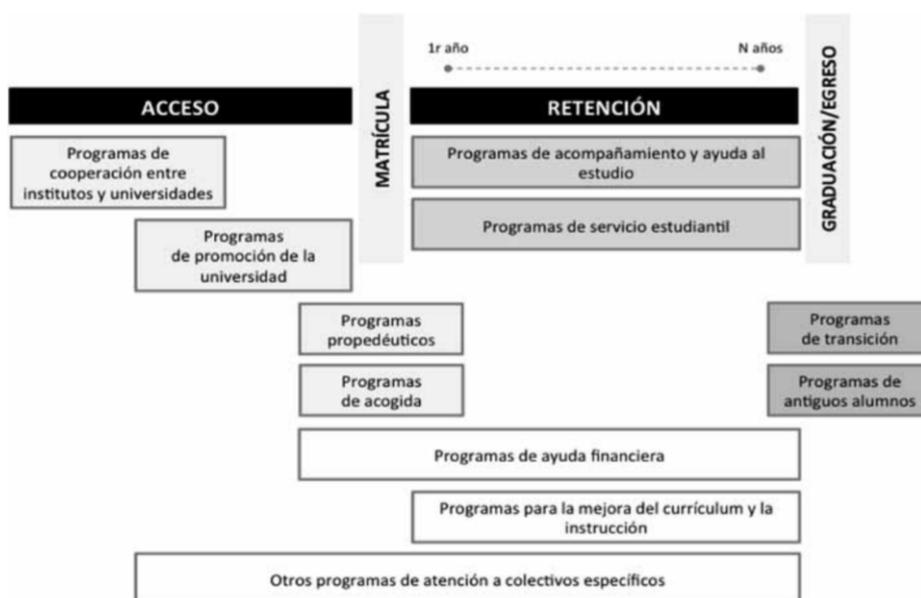
Estos programas se diferencian según el objetivo que persiguen y el momento en el que se presentan (acceso a la universidad, retención en la universidad o transición al mercado laboral). Sin embargo, algunos programas también pueden ser

⁶ La Red Vives es una asociación que representa y coordina la acción de 22 universidades de los territorios de habla catalana.

transversales y acompañar al estudiante desde su acceso hasta la finalización de sus estudios universitarios.

En cuanto a los *programas de ingreso*, se pueden organizar en: programas de cooperación entre institutos y universidades, programas de promoción de la universidad y otros programas de atención a colectivos específicos (ver figura 23).

Figura 23. Programas para fomentar el acceso y éxito académico en la educación superior.



Fuente: Díaz-Vicario, Fernández-de-Álava y Barrera-Corominas (2013, p. 169).

A nivel internacional, existen distintos programas con el objetivo de mejorar la inclusión universitaria facilitando el acceso a estudiantes menos tradicionales. En la tabla 13 se presentan algunas de las prácticas desarrolladas por instituciones europeas de educación superior y que despliegan actuaciones para el acompañamiento hacia la transición y la mejora de la equidad en la universidad. Estas prácticas referentes se han validado en el marco del proyecto antes mencionado “ACCESS4ALL” (<https://access4allproject.eu/bestpractices>).

Tabla 13. Recojo de programas europeos para la promoción de una universidad inclusiva.

| Programa y universidad | Objetivos | Colectivo destinatario |
|---|---|---|
| <p>Campus Ítaca (https://www.uab.cat/web/campus-itaca-1345819591004.html) - Universitat Autònoma de Barcelona (España)</p> | <p>Motivar a los estudiantes a continuar sus estudios postobligatorios. Especialmente en el caso de aquellos estudiantes con un buen rendimiento educativo, pero con dificultades económicas o procedentes de familias con un bagaje educativo no universitario.</p> | <p>Estudiantes de 15 años y que han finalizado los estudios de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).</p> |
| <p>Cultura para la inclusión y el éxito (http://portal.ipvc.pt/portal/page/portal/sas/oficina_cultural) – Instituto Politécnico de Viana de Castelo (Portugal).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Promover la integración social y académica de los estudiantes a través de la participación en actividades culturales y artísticas; - Contribuir a la educación integral de los estudiantes para el éxito académico, particularmente de los estudiantes socialmente desfavorecidos; - Responder a las necesidades y expectativas de una población académica heterogénea. | <p>Comunidad Académica del IPVC (estudiantes y familias, personal docente y personal no docente), estudiantes de educación secundaria, escuelas y toda la comunidad educativa en general.</p> |
| <p>Campus de verano de acogida para estudiantes maduros - University of Bath (United Kingdom).</p> | <p>- Apoyar la transición a la universidad de estudiantes maduros y prepararlos para los retos académicos y personales de la vida universitaria.</p> | <p>Estudiantes mayores de 25 que están a punto de comenzar su grado en la Universidad de Bath, particularmente aquellos que no han accedido mediante la vía académica general.</p> |
| <p>Servicios de apoyo estudiantil (SAE) - Unidad de orientación (http://www.ub.edu/sae/orientacio/index.html) - University of Barcelona (España)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Acciones de orientación dirigidas a futuros y actuales estudiantes de la UB para facilitar la transición entre las diferentes etapas de la vida universitaria. - Acompañamiento de los futuros estudiantes en sus decisiones a la hora de elegir la carrera adecuada en función de sus propios intereses, expectativas, | <p>Estudiantes prospectivos, de pregrado y maestría matriculados en la Universitat de Barcelona.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>itinerario académico, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomento de la adaptación a nuevos entornos sociales, metodologías de aprendizaje y trabajo universitario. - Ayuda en el diseño de proyectos académicos y profesionales, y fomento del estudio, trabajo y habilidades personales. - Asesoramiento sobre técnicas para facilitar la investigación y / o continuar el proceso educativo. | |
| <p>Becas de ayuda social (http://www.unibuc.ro/n/student/Bursele_de_ajutor_social.php) - Universidad de Bucarest (Rumanía).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Asegurar el apoyo financiero de los estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos. | <p>Estudiantes que no hayan obtenido, en los últimos tres meses, un ingreso neto promedio mensual (por miembro de la familia) más alto que el salario mínimo en el país, alumnos huérfanos o con una enfermedad grave.</p> |
| <p>FASE® - Fondo de apoyo social para estudiantes - Servicios sociales (http://www.ipleiria.pt/sas/bolsas/#bolsas-fase) – Instituto Politécnico de Leiria (Portugal).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Apoyar a estudiantes de grupos económicamente desfavorecidos. - Combatir el abandono escolar prematuro y promover el éxito académico. - Contribuir a la consolidación de la trayectoria educativa y fortalecer las calificaciones académicas y profesionales de los estudiantes. | <p>Estudiantes matriculados en el IP Leiria.</p> |
| <p>Acceso a Bristol – (http://www.bristol.ac.uk/study/teachers/post-16/pathways/) - Universidad de Bristol (Reino Unido)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Brindar apoyo adicional para estudiantes de alto rendimiento educativo. - Oferta de plazas y/o entrevistas en la Universidad de Bristol a todos los estudiantes del programa. | <p>Estudiantes de alto rendimiento que se encuentran en cualquiera de las siguientes categorías; aspirantes universitarios de primera generación y estudiantes que viven en entornos desfavorecidos y, estudiantes con perfil de baja representación universitaria.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Planes de acción tutorial (https://www.uab.cat/web/discapacidaddiversidad-funcional-nee/plan-de-accion-tutorial-de-la-uab-1345780036254.html) - Universitat Autònoma de Barcelona (España).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Brindar información sobre los sistemas de apoyo que orientan estudiantes durante su permanencia universitaria. - Garantizar las transiciones educativas y el éxito de los estudiantes a lo largo de su formación. | <p>Estudiantes matriculados en la UAB y con o sin problemas específicos. Cada vez más sensible a estudiantes con diversidad funcional, estudiantes con bajos niveles de rendimiento, estudiantes con problemas organizativos, etc.</p> |
| <p>PIUNE-UAB. Apoyando a estudiantes con discapacidad y NEE (Necesidades Educativas Especiales) en Educación Superior. (https://www.uab.cat/web/discapacidad-nee/conoce-el-piune-1345780035703.html) - Universitat Autònoma de Barcelona (España).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Garantizar la inclusión y participación de los estudiantes con diversidad funcional y NEE en la universidad. - Promover la igualdad de oportunidades de los estudiantes con diversidad funcional y NEE en la universidad. - Diseñar planes de acción (servicios y recursos) para dar respuesta a necesidades de inclusión de estudiantes con diversidad funcional y NEE en la Universidad. - Brindar una atención personalizada y directa a los estudiantes con diversidad funcional y NEE en la universidad. | <p>Estudiantes universitarios con diversidad funcional y NEE.</p> |
| <p>Educación accesible en la Universidad de Jyväskylä (https://www.jyu.fi/hallinto/esteet/eotietoa/acc-edu#annex) - Universidad de Jyväskylä (Finlandia).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Igualdad de oportunidades de aprendizaje y participación para todos miembros de la universidad. | <p>Todos los solicitantes, estudiantes y personal, pero particularmente la comunidad de estudiantes con diversidad funcional, dificultades de aprendizaje, personas de edad avanzada, minorías culturales o lingüísticas u otras características.</p> |
| <p>Equidad de género en áreas de conocimiento tradicionalmente con sobrerrepresentación masculina (tecnologías de la información) (https://www.jyu.fi/it/en) - Universidad de Jyväskylä (Finlandia).</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a los estudios en tecnología de la información (TI) para ambos sexos; transformando formas de pensar sobre TI. | <p>Todos los estudiantes de secundaria y universitarios interesados en carreras de TI.</p> |

Fuente: Recogido del proyecto “ACCESS4ALL – Laboratorio de Políticas y Prácticas para el Desarrollo Social en la Educación Superior”.

En la línea de la presente investigación, se considera que las vías de acceso no tradicionales también pueden suponer un facilitador para estudiantes que, por los condicionantes mencionados en apartado anterior o por situaciones vitales no han decidido o podido acceder a la universidad mediante la vía tradicional. Tal y como menciona Mullen (2010), son facilitadores que proporcionan una segunda oportunidad de ingreso y que, de no existir, probablemente no accederían a la universidad a pesar de desear hacerlo.

Raffe (2003), además, defiende que la estructura de los itinerarios educativos debería seguir una lógica flexible y de interrelación. Esto se traduce en 'construir puentes' desde los programas de estudios profesionales hacia la transición a la educación superior con el objetivo de garantizar una mayor inclusión educativa y social.

4.5. A modo de síntesis

Este capítulo aborda aspectos relacionados con la toma de decisiones respecto al acceso a la universidad y los condicionantes que influyen a modo de barreras o facilitadores.

En el primer apartado se describe la toma de decisiones en el momento de transición hacia los estudios postobligatorios como un proceso complejo y con múltiples factores que se interrelacionan. También se identifican los tres estadios más comúnmente identificados en la literatura y que se organizan en las fases de: *predisposición, búsqueda y elección*.

Seguidamente, se presentan las clasificaciones de los modelos teóricos que recoge la literatura presentados por distintos autores y que se diferencia por la perspectiva ideológica bajo la que se sustentan: la sociológica, la económica o una mezcla de ambas. Estos modelos pretenden explicar los elementos que influyen en complejo proceso de toma de decisiones y se identifican generalmente en:

El *modelo económico* o modelo de inversión en capital humano, que parte de la hipótesis de que los individuos seleccionan la institución de educación superior según el nivel que valor que ofrece. Se distingue por su naturaleza cuantitativa.

El *modelo de logro de estatus*, que describe el proceso con elementos determinantes en la vida del estudiante como el bagaje cultural y social y como estos aspectos influyen sobre la creación de sus aspiraciones educativas. Este modelo se sitúa bajo una perspectiva sociológica y es de naturaleza cualitativa.

El *modelo combinado*, que se ubica bajo la premisa de que ambos modelos (económico y de logro de estatus) presentan elementos influyentes en la toma de

decisiones. También incorpora variables como el origen del estudiante o sus intereses.

En los dos siguientes apartados se presentan los condicionantes que influyen en el acceso a la universidad según sean características propias del individuo, familiares o de su entorno cercano y experiencias durante sus etapas educativas previas. En cuanto a los condicionantes individuales se aborda el efecto de las aspiraciones y las expectativas educativas y su vinculación con el bagaje familiar y el entorno cercano del estudiante. En referencia a las experiencias educativas previas, se tienen en consideración condicionantes como las expectativas docentes y los programas y acciones orientados a la recuperación académica.

En el último apartado se define el término *acceso, barrera y facilitador*. También se profundiza en la metáfora “barrera” y el debate generado en torno a la connotación a la que se refiere. Asimismo, se exponen algunas clasificaciones extraídas de la literatura en relación con las barreras que se pueden identificar en el acceso a la universidad.

Se considera necesario aclarar que en el contexto de la presente investigación se ha considerado la utilización del término *barrera* ya es el más común en la literatura que aborda el acceso a la educación superior. Sin embargo, en el capítulo “8.5. Nuevas líneas de investigación”, se propone la utilización de conceptos alternativos que definen la misma realidad sin tener que acudir a la metáfora “barrera” y a su connotación posiblemente excluyente.

III. MARCO APLICADO

Capítulo 5. Diseño del estudio de campo

Este capítulo describe y profundiza en el diseño de la investigación sintetizado previamente en el Capítulo 1.4. Lineamientos metodológicos. Dado que la investigación es una actividad que contiene un conjunto de procesos sistemáticos, controlados, intencionados, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema (Henández et al., 2014), requiere de explicitar las características metodológicas propias del estudio. Con esta finalidad, este apartado trata de delimitar y acotar las decisiones de corte epistemológico y metodológico.

En primer lugar, se presentan los paradigmas de investigación y se revela la visión filosófica del estudio en términos de paradigma interpretativo, que actúa a modo de paraguas en el presente estudio. En segundo lugar, se hace referencia a la elección del enfoque metodológico mixto y el uso de técnicas mixtas en la recogida de la información. Ambos métodos se combinan bajo una estrategia de procedimiento secuencial que se caracteriza por la predominancia de naturaleza cuantitativa. En tercer lugar, se detalla la selección de la muestra del estudio y el procedimiento de elección de los estudios de casos acotado en las dos vías de acceso a la universidad. En cuarto lugar, se aborda la estrategia de recogida de la información mediante las técnicas de orden cualitativo y cuantitativo y los instrumentos seleccionados para cada una de las fases de la investigación. En cuarto y último lugar, se hacen explícitos los procedimientos de validación y de fiabilidad de los instrumentos mediante expertos de la temática abordada.

5.1. Enfoque de la investigación

Con el propósito de delimitar la perspectiva filosófica de la presente investigación cabe determinar el paradigma de investigación bajo el que se posiciona. El término *paradigma* puede ser descrito como “conjunto de creencias que guían a la acción” (Guba, 1990, p. 17). Desde una perspectiva más general, se define como una visión compartida sobre un conjunto de científicos involucrados en una metodología determinada y que distingue las ciencias puras del campo de humanidades y ciencias sociales (Kuhn, 1971).

Tradicionalmente, existía una clara dicotomía en términos de paradigma cuantitativo y paradigma cualitativo debido a las dos grandes visiones filosóficas: el realismo y el idealismo. La aparición de una nueva postura epistemológica supuso la superación de dicha dicotomía y generó debates entre las diferentes posturas (Sandín, 2003).

Según Guba y Lincoln (2002) se pueden identificar cuatro paradigmas de investigación distintos en los que el investigador se puede posicionar dando

respuesta a la pregunta ontológica, a la pregunta epistemológica y a la pregunta metodológica, respectivamente: ¿cuál es la forma y naturaleza de la realidad?, ¿cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o el posible conocedor y qué es aquello que puede ser conocido? y, ¿cómo el investigador puede descubrir aquello que él cree puede ser conocido?

En referencia al área de la investigación en educación, se diferencian tres grandes paradigmas que tratan de explicar aspectos metodológicos y epistemológicos de la investigación (Latorre et al., 2003):

El *paradigma positivista*, también conocido como *cuantitativo* o *empírico-analítico*, supone que el mundo está gobernado por leyes que explican, predicen y controlan fenómenos del mundo natural. La lógica metodológica que utiliza es la vía hipotético-deductiva, bajo una teoría universal desvinculada a un contexto. En el campo de la investigación educativa en concreto, trata de descubrir las leyes que manejan los fenómenos educativos con el propósito de crear teorías científicas.

El *paradigma interpretativo*, o también denominado *cualitativo* o *fenomenológico*, trata de comprender e interpretar los significados de las acciones humanas (Erickson, 1986). Para ello, se plantea interrogantes sobre el comportamiento del sujeto más que sobre aquello generalizable. Desde la perspectiva de la investigación en educación, busca la comprensión de la realidad educativa mediante el estudio de factores no experimentales de personas implicadas en el contexto educativo.

El *paradigma sociocrítico* surge de la respuesta de los paradigmas positivista e interpretativo, cuestionando que la ciencia es un supuesto neutral. Este paradigma parte del mismo propósito que el paradigma interpretativo, focalizándose en la descripción y la comprensión de la realidad, pero también con el fin de transformarla. En el campo educativo, atribuye un carácter emancipativo y transformador a las organizaciones educativas mediante la reflexión crítica de las relaciones y prácticas educativas.

A modo de comparación entre los tres paradigmas anteriormente descritos, Latorre et al., (2003, p. 41) sintetizan las dimensiones características de cada uno de ellos (ver tabla 14).

Tabla 14. Síntesis de las características de los paradigmas de investigación.

| Paradigma Dimensión | Positivista (racionalista, cuantitativo) | Interpretativo (naturalista, cualitativo) | Sociocrítico |
|---|---|--|---|
| Fundamentos | Positivismo lógico, Empirismo | Fenomenología. Teoría interpretativa. | Teoría crítica. |
| Naturaleza de la realidad | Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente. | Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente. | Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente. |
| Finalidad de la investigación | Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos. | Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones. | Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad. |
| Relación sujeto/objeto | Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como "objeto" de investigación. | Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación. | Relación incluida por el compromiso. El investigador es un sujeto más. |
| Valores | Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad. | Explícitos. Influyen en la investigación. | Compartidos. Ideología compartida. |
| Teoría/práctica | Disociadas, constituyen entidades distintas- La teoría, norma para la práctica. | Relacionadas. Retroalimentación mutua. | Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría de la acción. |
| Criterios de calidad | Validez, fiabilidad, objetividad. | Credibilidad, confirmación transferibilidad. | Intersubjetividad, validez consensuada. |
| Técnicas: Instrumentos Estrategias | Cuantitativos. Medición de test, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación. | Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectivas participantes. | Estudio de casos. Técnicas dialécticas. |
| Análisis de datos | Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial. | Cualitativo: inducción, analítica, triangulación. | Intersubjetivo. Dialéctico. |

Fuente: Latorre et al., (2005, p. 44).

Según Guba y Lincoln (2002, p. 121), los paradigmas no deben elevarse "uno por encima del otro" en función de una dimensión que lo caracterice como único o fundamental. Cada paradigma constituye la perspectiva más ajustada a la que el investigador ha podido definir a partir de la pregunta ontológica, epistemológica y metodológica.

El presente estudio tiene como hito analizar las percepciones de los participantes en relación con su trayectoria educativa y su transición a la universidad. Las creencias y experiencias de los informantes están sujetas a las trayectorias vitales de los estudiantes y basadas en la influencia del contexto socioeconómico y cultural. Partiendo de los supuestos anteriores, se considera posicionar la presente investigación bajo el *paradigma interpretativo*, cuya perspectiva involucra significados subjetivos e interpretaciones de las experiencias personales influidas por su bagaje social (Creswell, 2014).

Dado que está basado en las experiencias en el campo del investigador y de los participantes, el conocimiento social obtenido del paradigma interpretativo incorpora unas características diferenciadas de las leyes generalizables del paradigma positivista. (Monteagudo, 2001). Asimismo, existe una colaboración entre ambas partes.

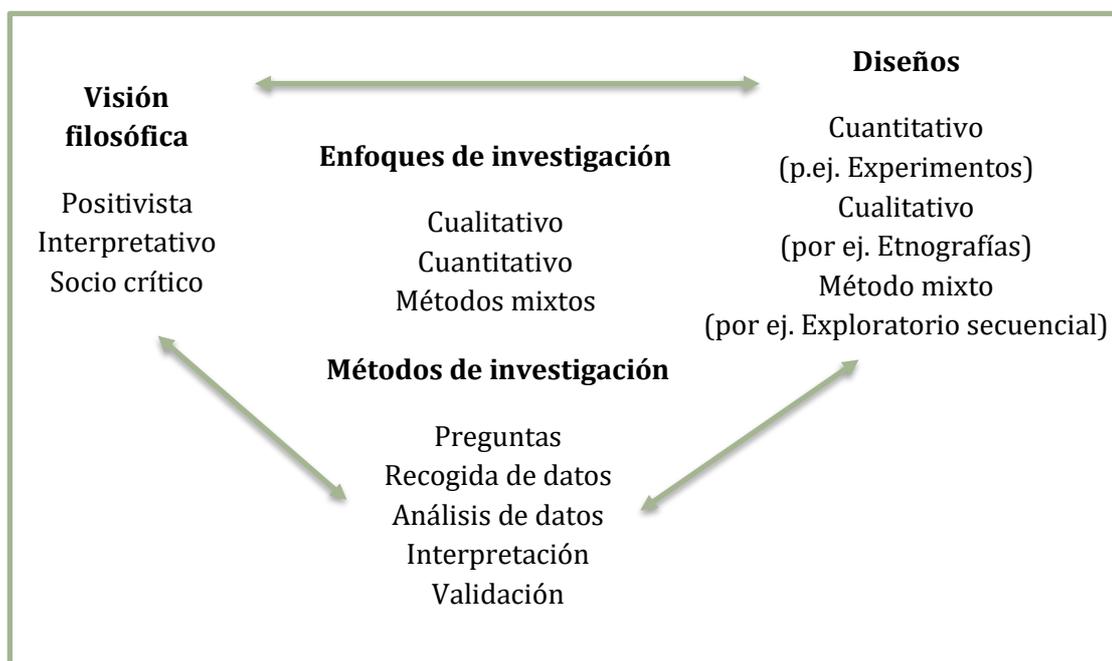
5.2. Diseño de la investigación

Se denomina la *modalidad de investigación* a la colección de prácticas seleccionadas para la investigación basadas en un conjunto de suposiciones, preferencias metodológicas, cuestiones de investigación y resultados con viabilidad (McMillan y Schumacher, 2010). Otros términos utilizados por autores son *tradiciones de investigación* o *enfoques de la investigación*.

Los enfoques de la investigación concretan la naturaleza de los datos a analizar y abarcan los métodos desarrollados para la recopilación, el análisis y la interpretación de los pasos. En este sentido, una de las primeras decisiones a tomar en el diseño de la investigación es el enfoque del estudio, pues este conforma la naturaleza del problema, las experiencias personales del investigador y el público objetivo del estudio (Creswell y Creswell, 2018).

Es necesario tener en cuenta los elementos que constituyen los pilares de la investigación y la relación entre ellos. El posicionamiento en la visión filosófica, el enfoque de la investigación, el diseño y los métodos de investigación determinarán el procedimiento y servirán de guía para el desarrollo del estudio (ver figura 24).

Figura 24. Marco de referencia para investigación – Interconexión entre la visión, el diseño y los métodos de investigación.



Fuente: Elaborado a partir de Creswell y Creswell (2018) y Latorre et al. (2003).

Se identifican dos grandes métodos o estilos de investigación: el estilo *cuantitativo* y el estilo *cualitativo*. El estilo *cuantitativo* sostiene que el estado de la cuestión, la búsqueda de la bibliografía e hipótesis deben ser trabajadas previamente y con el propósito de saber dónde nos encontramos, hasta donde hemos llegado y en qué se pretende avanzar.

Mientras que la naturaleza del estilo *cualitativo* se decanta por que los problemas surjan en el mismo proceso y lleven a la creación de nuevos interrogantes (Ruíz, 2012). A la vez, permite profundidad, riqueza y amplitud de los datos si provienen de diferentes informantes, diversas fuentes y de una variedad de técnicas de recogida de la información (Hernández et al., 2014).

A menudo, las distinciones entre ambos métodos se asocian con la utilización de las palabras, en el caso del método cualitativo, o la utilización de números, en el caso del método cuantitativo. Ante esta descripción que omite elementos que van más allá de la naturaleza de los datos, Creswell y Creswell (2018) proponen diferenciarlos a partir de los supuestos filosóficos básicos de los que parten los investigadores, los tipos de estrategias utilizadas y los métodos específicos para su aplicación.

La combinación de ambos métodos da lugar al método de investigación mixto, bajo el cual se enfoca la presente investigación. Entendemos como *diseño de métodos mixto* el proceso de investigación que integra métodos cuantitativos y cualitativos

en la recogida de los datos y su análisis con el propósito de entender mejor la finalidad de la investigación. Según Johnson y Onwuegbuzie (2004, p. 17) el enfoque de métodos mixtos es el tipo de estudio en el que: *“el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio”*.

El enfoque de métodos mixtos se aplica ampliamente en los diversos campos y en las disciplinas de naturaleza de las ciencias sociales, ciencias de la conducta y ciencias de la salud. Diversos autores consideran este método como el tercer enfoque metodológico a banda de cualitativo y el cuantitativo (Creswell, 2014; Creswell y Creswell, 2018; Plano y Ivankova, 2016).

En esta investigación se opta por la investigación de tipo mixta ya que se considera que la combinación de ambas metodologías puede acercar a una mejor comprensión de los factores que influyen en el acceso a la universidad. En este sentido, no solo es de interés identificar las dificultades expresadas por los estudiantes, sino también intentar comprender la naturaleza de estas.

Para el desarrollo del estudio de tipo mixto Creswell y Creswell (2018) proponen las características que identifican este enfoque bajo las suposiciones filosóficas, las estrategias de investigación, los métodos y las prácticas de la investigación.

Tabla 15. Enfoque de métodos mixtos.

| Tiende a... | Enfoque de métodos mixtos |
|---|---|
| Usa estas suposiciones filosóficas Emplea estas estrategias de investigación | - Afirmaciones de conocimiento pragmático. - Secuencial, convergente y transformador. |
| Emplea estos métodos | Preguntas abiertas y cerradas, enfoques emergentes y predefinidos, y análisis y datos cuantitativos y cualitativos. |
| Usa estas prácticas de investigación como investigador | - Recopila datos tanto cuantitativos como cualitativos. - Desarrolla una justificación para mezclar. - Integra los datos en diferentes etapas de la investigación. - Presenta imágenes visuales de los procedimientos en el estudio. - Emplea las prácticas de investigación tanto cualitativa como cuantitativa. |

Fuente: (Creswell y Creswell, p. 54, 2018).

Dentro del método de investigación mixto, se pueden distinguir estrategias que ordenan las fases de su desarrollo y dan prioridad a un método por encima del otro. Creswell (2014) clasifica estas estrategias en tres procedimientos distintos:

- *Procedimiento secuencial*: el investigador tiene el propósito de expandir la información encontrada de un método con otro método. Este puede incorporar una primera fase cualitativa exploratoria y una segunda fase cuantitativa con una muestra más amplia con tal de generalizar los resultados. Aunque también puede empezar con un método cuantitativo mediante la comprobación de teorías y finalizar con la exploración detallada de algunos casos a estudiar.
- *Procedimiento concurrente*: el investigador fusiona datos cuantitativos y cualitativos para lograr un análisis exhaustivo del problema de investigación. En esta estrategia, se recogen los datos de ambos análisis a la vez, para integrarlos posteriormente y realizar una interpretación conjunta de los resultados. En este caso, además, el investigador anida un método de análisis dentro del otro procedimiento de recogida de datos.
- *Procedimiento transformativo*: el investigador hace uso de una “lente” teórica que proporciona un marco teórico de temas de interés, métodos, recogida de datos, y resultados y cambios a anticipar en el estudio. Dentro de esta, puede contener un método de recogida de datos que incorpore un enfoque secuencial o concurrente.

En esta línea, el presente estudio parte de un diseño *secuencial exploratorio*, caracterizado por dos fases distinguidas que se desarrollan secuencialmente y que contiene una primera fase cualitativa y una segunda fase cuantitativa. (Creswell y Plano, 2007; McMillan y Schumacher, 2010).

La primera fase del presente estudio pretende explorar las percepciones de los participantes con el propósito de identificar las variables recogidas en la matriz teórica y contrastadas por expertos en la temática (ver Anexo 1.1. Validación de la matriz teórica por expertos). Los datos extraídos se explotan y analizan para la elaboración de un instrumento de naturaleza cuantitativa que pretende medir las dificultades identificadas a mayor escala (Creswell y Creswell, 2018; Creswell y Plano Clark, 2007).

En el desarrollo del instrumento cuantitativo a partir de los datos cualitativos se tienen en consideración el lenguaje de los informantes y los factores identificados en la primera fase del estudio con el objetivo de elaborar los ítems del instrumento adaptados al contexto de la muestra (McMillan & Schumacher, 2010).

Johnson y Onwuegbuzie (2004) proponen distintos tipos de diseños clasificados según el estatus de los métodos y el orden del método a utilizar:

- *Igualdad de estatus*: en el cual ambos métodos se aplican simultáneamente sin ser priorizados entre ellos, únicamente varía el orden de secuencialidad o concurrencia.

Secuencial: CUAL → CUAN
CUAN → CUAL

- *Estatus dominante*: diseño en el cual se prioriza un enfoque por encima del otro.

Secuencial: CUAL → cual
cual → CUAN
CUAN → cual
cuan → CUAL

Las mayúsculas indican el enfoque prioritario y el signo “→” el orden de la recogida de datos entre el primer método y el segundo.

La estrategia que se sigue en el presente estudio es *secuencial exploratorio* con los datos cuantitativos como estatus dominante.

Cual → CUAN

Es decir, los resultados cuantitativos tienen prioridad sobre los datos cualitativos y sirven para definir los resultados extraídos del análisis cualitativo. Sin embargo, cabe comentar que durante la segunda fase también se recogen datos cualitativos, aunque en menor medida, con el objetivo de profundizar y matizar en algunas de las preguntas del cuestionario.

5.3. Universo y muestra

Tal y como afirma Ruíz (2012), en una investigación social donde existen universos muy extensos, resulta muy difícil llegar a estudiar cada uno de los individuos que se encuentran en éstos. Por lo tanto, generalmente se reconocen los problemas que puede experimentar de toda investigación social: lograr un alto rigor en los resultados, obtener los datos con una determinada rapidez y ajustarse al presupuesto económico. Teniendo en cuenta los factores anteriormente mencionados, la muestra de la población permite la posibilidad de desarrollar una investigación a pesar de contar con unos recursos económicos y temporales limitados.

Se entiende como *muestra*, un subgrupo de un conjunto definido por sus características denominado como *población*. La muestra simboliza la población de interés de la cual se extraerán los datos, por lo que deberá definirse y ser representativa en el caso de un enfoque metodológico cuantitativo (Hernández et. al, 2014).

Uno de los principales retos del método de investigación mixto son los interrogantes que emergen sobre la necesidad de triangular, expandir, comparar o consolidar los datos cuantitativos y cualitativos recogidos. Además, de tener en consideración el tipo de muestreo que se va a realizar para seleccionar la muestra de la investigación (Collins, Onwuegbuzie y Jiao, 2007).

El diseño del presente estudio, secuencial exploratorio (cual → CUAN), influye en y el tipo de muestra a determinar para cada una de las fases de la investigación. En este caso, la muestra más amplia se enfoca en la que destina a la segunda fase, de orden predominante cuantitativo.

La selección de la muestra de estudio debe ser un proceso riguroso y garantizar tres condiciones esenciales (Ruíz, 2012):

- *Representatividad*: la muestra debe ser un reflejo de las características del universo total del que se ha extraído.
- *Confianza*: la muestra debe cumplir con la fiabilidad de los datos respecto al universo. En el caso de réplica de la investigación con otra muestra, los resultados deben de ser los mismos.
- *Tamaño*: la muestra exige un número determinado de individuos con tal de garantizar la condición de representatividad y confianza.

En cuanto al muestreo, se pueden identificar dos grandes tipos de muestras: las *muestras probabilísticas* y las *muestras no probabilísticas*. Las *muestras probabilísticas* se caracterizan por dar la misma posibilidad a todos los elementos de la población para ser elegidos para la muestra. En el caso de las *muestras no probabilísticas*, no existe una probabilidad en la elección de los elementos, sino que se tienen en cuenta causas relacionadas con características de interés para la investigación (Hernández et. al, 2014).

La presente investigación se opta por un método de muestreo distinto dependiendo de la calidad del instrumento que se emplea, es decir, en la recogida de datos cualitativos se trabaja mediante un muestreo no probabilístico y en la recogida de datos de naturaleza cuantitativa mediante un muestreo probabilístico.

En la primera fase de la entrada en el campo de estudio se lleva a cabo *muestreo no probabilístico por cuotas*. Este tipo de selección de los sujetos se caracteriza por fijar cuotas comprendidas por un número de individuos que reúnen determinadas condiciones (Latorre et al., 2003). La particularidad de esta técnica, a diferencia de la prueba no probabilística, es que no exige una base de sondeo individualizada, pero se puede obtener mediante la distribución del universo con arreglo a un seguido de cuotas (Ruíz, 2012). En este caso, se han desarrollado entrevistas a estudiantes hasta obtener saturación de datos, teórica o información redundante (Flick, 1998; Lincoln y Guba, 1985; Strauss y Corbin, 1990).

En el caso de la segunda fase de la investigación, la técnica para seleccionar a los participantes es de corte *probabilística*, es decir, los individuos de la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. El tipo de muestreo por el cual se opta es *por conglomerados o grupos* (Latorre et al., 2003). Asimismo, la población se divide previamente en grupos a partir de unas características determinadas que comparten. En el caso del presente objeto de estudio, se establecen dos grupos a partir de las vías de acceso a la universidad 4 y 9 y que incluyen las 5 universidades públicas y presenciales de la provincia de Barcelona.

5.3.1. Selección de la muestra

El estudio de caso es uno de los métodos más utilizados hoy en día en las investigaciones con enfoque cualitativo, el cual se dice ser su origen, aunque también se puede encontrar en investigaciones cuantitativas. De hecho, diversos autores defienden la importancia del uso de ambos métodos (cualitativo y cuantitativo) en el diseño de la investigación con estudio de casos (Merriam, 2009; Stake, 1995; Yin, 2014). Históricamente, el estudio de casos empezó a tener relevancia en investigaciones sociológicas y antropológicas. El propósito de estos estudios se centraba en analizar las creencias, percepciones y experiencias de individuos y su interpretación de determinadas visiones sociales y culturales (Merriam, 2009).

Neiman y Quaranta (2006) definen el estudio de casos como un sistema delimitado en el tiempo y el espacio de actores, relaciones e instituciones sociales. Por otra parte, Stake (2006, p.11) indica que "*el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*". Mientras Stake pone el foco en el caso estudiado, en lugar del método mediante el cual es estudiado, Merriam (2009, p.40) añade que se trata de "*una descripción y un análisis en profundidad de un sistema acotado*".

La literatura que aborda la temática incluye múltiples y distintas definiciones que definen el estudio de casos como un método, un enfoque, una estrategia de investigación o una metodología. Sin embargo, autores relevantes parecen estar de acuerdo en que la metodología da forma al diseño de estudio de casos y cabe la posibilidad de desarrollar diferentes métodos y datos de naturaleza distinta dentro del mismo (Merriam, 2009; Yin; 2014).

Merriam (1988) distinguía entre tres grandes tipos de estudios de caso: *estudio de casos descriptivo*, *estudios de casos interpretativo* y *estudios de casos evaluativo*. Más adelante los autores relevantes como Stake, 1995 y Yin (2003), realizan nuevas aportaciones en la clasificación de los tipos de estudios de casos (ver tabla 18).

Tabla 16. Definiciones de diferentes tipos de caso.

| Tipos de estudio de caso | Definición |
|------------------------------------|--|
| Explicativo | Busca explicar presuntos vínculos causales en intervenciones de la vida real que son demasiado complejos para un cuestionario o estrategia experimental. En evaluación del lenguaje, las explicaciones se vincularían a la implementación del programa con efectos del programa (Yin, 2003). |
| Exploratorio | Es generalmente utilizado para explorar distintas situaciones en las que la intervención que está siendo evaluada no tiene un conjunto único y claro de resultados (Yin, 2003). |
| Descriptivo | Se usa habitualmente para describir una intervención o fenómeno y el contexto real en el que ocurrió (Yin, 2003). |
| Estudios de casos múltiples | Este tipo de estudio permite al investigador explorar las diferencias dentro y entre los casos a estudiar. La meta es replicar los hallazgos en los casos. Como se extraerán comparaciones, es imperativo que los casos sean elegidos cuidadosamente para que el investigador pueda predecir resultados similares en todos los casos, o predecir resultados contrastados basados en una teoría (Yin, 2003). |
| Intrínseco | El término intrínseco sugiere que aquellos investigadores que tienen un interés genuino en el caso deberían usar este enfoque cuando la intención es entender mejor el caso. Entonces, no sería seleccionado porque el caso representa otros casos o porque ilustra un rasgo particular o problema, pero porque en lo particular y lo ordinario. El caso en sí es de interés. El propósito no es entender construcciones abstractas o fenómenos genéricos, el propósito no es construir una teoría, aunque esta es una opción (Stake, 1995). |
| Instrumental | Se usa para lograr algo más que la comprensión de una situación en particular. Proporciona información sobre un problema o ayuda a redefinir una teoría. El caso es de interés secundario; por lo que juega un papel de apoyo, facilitando la comprensión de otro aspecto. Habitualmente, se observa el caso en profundidad, sus contextos se examinan, sus actividades ordinarias son detalladas y ayuda al investigador a conseguir el interés externo. El caso puede o no ser visto como típico de otros casos (Stake, 1995). |
| Colectivo | Los estudios de casos colectivos son similares en naturaleza y descripción a los estudios de casos múltiples (Yin, 2003). La investigación se focaliza en un fenómeno, población o característica general para seleccionar varios casos a estudiar de manera intensiva. |

Fuente: Adaptado de Baxter y Jack (2008, p.547). Traducción propia.

El estudio de casos presenta distintas dificultades, principalmente en la justificación de la elección del caso y la formulación de generalizaciones a partir de una realidad concreta. Sin embargo, también proporciona ventajas en su desarrollo, algunas de ellas señaladas a continuación (Stake, 1995 y Latorre et al. 2003):

- Permite profundizar a partir de los primeros datos analizados.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de recursos.
- Permite tener en cuenta otras condiciones, personas o institucionales diferentes.
- Conlleva una toma de decisiones basadas en la objetividad, una implicación y desconstrucción de prejuicios.
- Es concreto en cuanto a la proximidad con nuestra experiencia.
- Está en un contexto.
- Aporta riqueza en cuanto a la interpretación del lector mediante su experiencia personal y comprensión.
- Está situado en contextos cercanos al lector, por lo que le permite situarse y vincularse más fácilmente.
-

Yin (2003) propone una serie de interrogantes que permite al investigador conocer cuando puede llevarse a cabo el estudio de caso o de casos. Para ello, la investigación debe centrarse en responder a las preguntas “¿por qué?” y “¿cuándo?”; en el caso de que no se pueda manipular el comportamiento de los participantes del estudio; cuando se quieran abordar condiciones contextuales porque se consideran relevantes para el fenómeno a estudiar o; cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no estén claros.

Teniendo en cuenta que se cumplen los requisitos propuestos anteriormente por el autor, se puede confirmar que en esta investigación lleva a cabo un estudio de casos. En este caso, se concreta en la clasificación de estudio de casos del tipo 4, es decir, está integrado en una investigación exploratoria de *casos múltiples* e incluso con varias unidades de análisis.

En cuanto a la intención del estudio de casos múltiple es *instrumental*, es decir, se caracteriza por la examinación de un caso particular con el fin de encontrar respuesta a un problema que conducirá a la generalización (Stake, 1995).

Con tal de seleccionar los casos o unidades de análisis, Baxter y Jack (2008) proponen al investigador reflexionar sobre cuáles serían las preguntas de investigación a partir de los interrogantes: “¿quiero analizar el individuo?”, “¿quiero analizar el programa?”, “¿quiero analizar el proceso?”, “¿quiero analizar la diferencia entre organizaciones?”.

En este sentido, los aspectos que se quieren analizar se encuentran en torno al individuo y el proceso o trayectoria educativa en función del contexto particular de ingreso de cada una de las vías a analizar.

Otro aspecto igual de relevante a considerar en la selección del estudio de caso es acotar el caso en unas determinadas características, un espacio y tiempo. Diversos autores (Creswell, 2014; Stake 1995; Yin, 2003) señalan que mediante el planteamiento de límites se puede evitar caer en desarrollar preguntas demasiado amplias o en la redacción de demasiados objetivos. Para ello, los autores mencionados proponen delimitar el estudio de casos por: tiempo y lugar, por tiempo y actividad y por definición y contexto.

Esta investigación se centra en dos casos en particular y que se traducen en dos vías de acceso a la universidad consideradas como no tradicionales:

- *Vía 4 de acceso a la universidad.* Mediante título de Ciclo Formativo de Grado Superior y similares.
- *Vía 9 de acceso a la universidad.* Mediante las pruebas específicas para mayores de 25 años.

La explicación que se atribuye a la selección de dos estas vías y las características que las hace de especial interés investigativo se describe en el apartado 3.2. Vías de acceso a la universidad.

A continuación, se expone en más detalle la selección de la muestra en función a cada una de las fases de la investigación: la primera fase con enfoque cualitativo y la segunda fase con enfoque cuantitativo.

En primer lugar, en la fase cualitativa, se invitaron a estudiantes de la Universitat Autònoma de Barcelona que cumplieran los siguientes requisitos:

- (1) Estudiantes de nuevo ingreso: accedían por primera vez a la universidad, es decir, no habían realizado estudios universitarios antes del ingreso.
- (2) Estudiantes de primero de grado universitario.
- (3) Estudiantes que habían accedido a la universidad mediante; un título superior o similares o a través de la prueba de mayores de veinticinco años.

Los motivos que condujeron a seleccionar la Universitat Autònoma de Barcelona como muestra en esta primera fase porque formaba parte de la muestra acotada como universidad pública, presencial y situada en la provincia de Barcelona. Además, se tuvo en consideración la conveniencia por proximidad de la investigadora.

En segundo lugar, en la fase cuantitativa, se invitó a participar a las universidades públicas y presenciales de la provincia de Barcelona: la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Pompeu Fabra y la Universitat Politècnica de Catalunya. La población definida se acota a la provincia de Barcelona puesto que recoge el mayor número de universidades y estudiantes de Cataluña, con un total de 113.566 estudiantes matriculados en el curso 2018-2019 de los 147.723 totales si se incluyen las universidades del resto de Cataluña (IDESCAT, 2019).

A pesar de que se persigue la representatividad de cada universidad con el propósito de obtener los resultados más similares, el objetivo del estudio no está orientado a comparar los efectos de acceso en función de la universidad. Es por ello, que las universidades no se analizan como casos de estudio por separado, sino como un conjunto de poblaciones donde se encuentran los estudiantes que acceden mediante las vías a analizar.

Este estudio se centra concretamente en las universidades públicas puesto que aglutinan estudiantes procedentes de distintos niveles socioeconómicos. En cambio, el perfil general de los estudiantes las universidades tienden a proceder de orígenes sociales más privilegiados. Además, se ha considerado no incluir las universidades de tipo no presencial debido a que las barreras que pueden encontrar estos estudiantes pueden diferir significativamente en comparación a las que pueden encontrar los estudiantes de universidades presenciales.

Teniendo en cuenta los datos de matrícula de estudiantes de nuevo acceso en las universidades de la muestra y durante el curso 2018/2019, el número total de estudiantes con título de CFGS y similares (vía 4) es de 7.545; y el número total de estudiantes procedentes de las pruebas para más mayores de 25 años (vía 9) es de 1.265 (ver tabla 16).

Tabla 17. Relación de estudiantes matriculados en las universidades públicas presenciales catalanas (2018-2019).

| <i>Universidad</i> | <i>Población definida total (N)</i> | |
|--|--|---|
| | Vía 4: Título de CFGS y similares | Vía 9: Pruebas para mayores de 25 años |
| <i>Universitat de Barcelona</i> | 1.672 | 203 |
| <i>Universitat Autònoma de Barcelona</i> | 1.133 | 128 |
| <i>Universitat Politècnica de Catalunya</i> | 514 | 26 |
| <i>Universitat Pompeu Fabra</i> | 406 | 45 |
| <i>TOTAL</i> | 3.725 | 362 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la "Oficina d'Accés a la Universitat. Consell Interuniversitari de Catalunya."

El margen de error tolerado para esta investigación es de 5%, porcentaje habitual en las investigaciones de ciencias sociales (Herández et. al, 2014). En este sentido, el nivel de confianza es del 95% y la varianza existente de la población del 0.25 %.

La ecuación estadística para proporciones poblacionales utilizada para extraer a muestra refleja el N=Tamaño de la población preciso para alcanzar el nivel de confianza determinado.

$$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2 + \frac{z^2(p \cdot q)}{N}}$$

n= Tamaño de la muestra
 z= Nivel de confianza deseado
 p= Proporción de la población con características deseadas
 q= Proporción de la población sin las características deseadas
 e= Nivel de error dispuesto a cometer
 N= Tamaño de la población

En referencia a los criterios mencionados anteriormente, la tabla 17 muestra el cálculo resultante y que concreta el número de informantes en los cuestionarios según la vía de acceso: vía 4 (348) y vía 9 (186).

Tabla 18. Relación de la población (N) y la muestra esperada (n) según el margen de error.

| Vía de acceso | Población definida (N) | Muestra (n) | Margen de error |
|---|------------------------|-------------|-----------------|
| Título de CFGS y similares (vía 4) | 3.725 | 348 | 5 % |
| Prueba para mayores de 25 años (vía 9) | 362 | 186 | 5 % |

5.4. Técnicas para la recogida de la información

Tanto como para un enfoque cuantitativo como para un enfoque cualitativo la recolección de datos es un momento fundamental de la investigación. La variedad de técnicas e instrumentos orientados a ello así lo demuestran. McMillan y Schumacher (2010) distinguen entre diversos tipos de técnicas de recogida de información en una investigación cuantitativa (observaciones estructuradas, entrevistas estandarizadas, test de lápiz y papel, cuestionarios y evaluaciones alternativas) y en una investigación cualitativa (observación del participante, observación de campo, entrevistas en profundidad, documentos y artefactos y técnicas suplementarias).

En el caso de un enfoque mixto, se combinan ambos enfoques e instrumentos para una mayor riqueza de los resultados. Este estudio contempla el uso de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios para la primera y segunda fase respectivamente. La tabla 19 se expone las principales ventajas y desventajas de los instrumentos utilizados en la presente investigación.

Tabla 19. Ventajas y limitaciones de los tipos de recolección de datos mediante técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa.

| Tipos de recolección de datos | Ventajas | Limitaciones |
|-------------------------------|--|---|
| Entrevistas | <ul style="list-style-type: none"> - Pueden ser útiles cuando los participantes no pueden ser observados directamente. - Los participantes pueden facilitar información histórica personal. - Permite al investigador controlar la dinámica de las preguntas. | <ul style="list-style-type: none"> - Facilita información indirecta filtrada a través de los entrevistados. - Facilita información en un lugar designado y no en el entorno de campo natural real. - La presencia del investigador puede sesgar las respuestas. - No todos los participantes son igual de perceptivos y expresivos. - Coste y duración elevados. |
| Cuestionarios online | <ul style="list-style-type: none"> - Bajo coste y mayor rapidez. - No se necesitan entrevistadores, evitando los posibles sesgos del entrevistador. - Al entrevistado le produce mayor sensación de anonimato. - Permite acceder a las poblaciones de difícil acceso. - Evita errores de codificación. saltos de preguntas, etc. - Facilita el análisis cuantitativo de la información recogida. | <ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en plantear preguntas abiertas. - Mayor coste en la elaboración del cuestionario. - Riesgos derivados de posibles fallos informáticos. - Necesidad de disponer conexión a internet. - Es un medio poco motivador si no existe un reclamo o incentivo. - Es muy impersonal. - Imposibilidad de encuestar a quienes no dispongan de esta tecnología. |

Fuente: Adaptado de Creswell y Creswell (2018) y McMillan y Schumacher (2010).

5.4.1. Entrevista semiestructurada

En el marco de la primera fase de la investigación de naturaleza se desarrollan *entrevistas semiestructuradas*. Entendemos la entrevista como una técnica de recogida de información mediante la conversación con una o más personas, siendo la finalidad de esta el intercambio información accesible para interpretación (Ruíz, 2012; Hernández et al., 2014). De este modo, el informante adquiere el papel de transmisor de la información mediante un relato narrado en un contexto social creado para el acontecimiento.

La fase que integra el desarrollo de las entrevistas es la de carácter cualitativo, por lo tanto, hablamos de entrevistas cualitativas. Este tipo de entrevistas se caracterizan por ser más íntimas, flexibles y abiertas que las entrevistas cuantitativas (Hernández et al., 2014). Además, las entrevistas cualitativas se desarrollan en entornos naturales y habituales para los participantes o unidades de análisis.

Generalmente, se diferencian tres tipos distintos de entrevistas: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas (McMillan y Schumacher, 2010). Las *entrevistas estructuradas* son aquellas que están previamente definidas en su totalidad mediante una guía sujeta al orden y preguntas a realizar. Las *entrevistas semiestructuradas* están más bien indefinidas en menor o mayor grado, por lo que el entrevistador tiene la libertad de agregar preguntas nuevas con el propósito de ampliar información. Finalmente, las *entrevistas no estructuradas* son las más flexibles y las que permiten al entrevistador modificar parte de una estructura general que puede variar en orden y contenido durante el desarrollo de la conversación.

En este estudio se opta por las *entrevistas semiestructuradas* porque permiten a los participantes entrevistados expresar sus puntos de vista más abiertamente, lo que es más difícil que ocurra en una entrevista estructurada (Flick, 2009).

En contraste, la entrevista cualitativa puede presentar algunas dificultades que se deben tener en cuenta antes de entrar en el estudio de campo y adentrarse en la realización de las entrevistas. Myers y Newman (2007) identifican algunos problemas que pueden acontecer en el transcurso de las entrevistas y que pueden entorpecer el proceso de recogida de la información o la calidad de esta:

- Artificialidad de la entrevista: el participante está siendo entrevistado por un extraño y debe responder preguntas y crear opiniones bajo presión de tiempo.
- Falta de confianza: como anteriormente se menciona, el hecho de que el investigador sea un desconocido para el participante puede provocar que el entrevistado decida no revelar información “sensible” para él y que podría ser interesante para la investigación.
- Falta de tiempo: esto puede conllevar a una falta de información o un exceso de esta por parte del participante y que formulada bajo presión puede resultar en información poco coherente con la opinión o creencia original del entrevistado.
- Sesgo de la élite: el investigador puede estar entrevistando a personas con cierto estatus social que han accedido a participar y dejar de lado personas

procedentes de orígenes distintos que reflejan la situación desde un contexto más amplio.

- Efecto “Hawthorne”: el investigador puede influenciar el comportamiento del participante con su presencia.

- Construyendo conocimiento: algunos investigadores pueden pensar que solo están recogiendo datos que ya están expuestos, cuando en realidad, están construyendo historias activamente. Los participantes pueden estar compartiendo información sobre temas de los que probablemente no habían reflexionado y hecho explícito anteriormente.

- Ambigüedad del lenguaje: el significado de las preguntas puede no ser claro para el entrevistado, por lo que puede conducir a la mala comprensión de la pregunta.

- Las entrevistas pueden ir mal: es posible que el investigador ofenda involuntariamente al entrevistado y que ello afecte al trascurso de la información y a la calidad de esta.

A pesar de los retos presentados anteriormente, la entrevista puede ser particularmente útil en los enfoques de métodos mixtos, agregando profundidad y otras perspectivas a la investigación. En el presente estudio es especialmente relevante como instrumento por su aplicación a modo exploratorio.

En esta misma línea, este instrumento se ha diseñado con el propósito de identificar las causas que llevan a los estudiantes a acceder a la universidad a través de vías no habituales mediante estos tres hitos: (1) identificar los factores de decisión que impulsan a que estos estudiantes accedan a la universidad a través de estas vías; (2) estudiar las percepciones, opiniones y estereotipos que tienen estos estudiantes en relación a la universidad, y (3) analizar las barreras y los facilitadores que han percibido estos estudiantes en su acceso a la universidad.

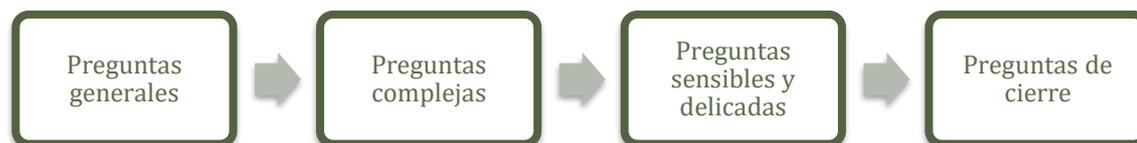
Los ítems de la entrevista se han elaborado a partir de una matriz teórica previamente validada por trece jueces nacionales e internacionales expertos en inclusión, organización y acceso a la educación superior. La creación de las dimensiones de análisis tuvo en cuenta los factores principales clasificados por McDonough y Fann (2007) y que influyen en la equidad de acceso a la educación superior:

- Nivel individual: con el propósito de conocer el origen de los atributos y circunstancias del participante, contiene las dimensiones: estudiante y contexto familiar.

- Nivel organizacional: que pretende estudiar el papel de los centros de educación secundaria obligatoria y de las políticas de acceso a la universidad en relación con la toma de decisiones e igualdad de oportunidades de acceso, contiene las dimensiones: institución educativa de secundaria obligatoria y políticas educativas.
- Nivel de campo: que tiene la finalidad de indagar en la red compleja de interacciones entre las circunstancias de los individuos y las barreras y facilitadores como condicionantes del acceso a la universidad de los participantes, contiene la dimensión: factores condicionantes de acceso universidad.

La secuencia de los ítems de la entrevista se ordena a partir de las categorías propuestas por Hernández et al., (2014):

Figura 25. Orden de formulación de preguntas en una entrevista cualitativa.



Fuente: Hernández et al., (2014).

El orden de las categorías señaladas en la figura 25 pretenden facilitar el ciclo vital de la entrevista y el desarrollo del discurso del informante.

Preguntas generales: la estructura de la entrevista semiestructurada recoge una primera parte de preguntas cerradas de naturaleza sociodemográfica y de contexto, centrándose en las características individuales, familiares e institucionales.

Preguntas complejas: en este bloque se plantean las preguntas más abstractas como, por ejemplo: “¿Cómo describes la Universidad?” “¿Qué percepciones tenías antes del ingreso?”.

Preguntas sensibles y delicadas: las preguntas relacionadas con la familia están situadas en el centro de la estructura del instrumento como, por ejemplo: “¿Es importante para tu familia que obtengas un grado universitario?” “¿Qué crees que significa para ellos?”

Preguntas de cierre: finalmente, las últimas preguntas son las más concretas y orientadas a los interrogantes del estudio como, por ejemplo: “¿Has encontrado barreras o dificultades para entrar a la Universidad?”.

5.4.2. Cuestionario

El cuestionario o encuesta es una de las técnicas más utilizadas en la investigación social y es especialmente usada en el muestreo probabilístico. Esta técnica pretende la búsqueda sistemática de la información en la que el investigador recoge los datos que le interesa con el fin de poder analizarlos y examinarlos (Ruíz, 2012). Se define como un instrumento que recoge información sobre un conjunto de preguntas mediante las cuales el participante facilita información sobre sí mismo y/o su entorno (McMillan y Schumacher, 2010).

En referencia al objeto de estudio, este instrumento está enfocado a identificar los condicionantes que influyen en la trayectoria educativa de los estudiantes hacia su transición a la universidad. A este respecto, el cuestionario permite recoger la información acotada en relación con las variables identificadas en la literatura y que se han contrastado con el análisis cualitativo de las entrevistas.

Tal y como propone Ruíz (2012), la construcción del cuestionario puede estar compuesta por los siguientes pasos:

- *La elección de las preguntas:* los ítems que componen el cuestionario deben ser interesantes, necesarios, breves, comparables y discretos. Las preguntas tienen que estar relacionadas con el objeto de estudio y recoger la información necesaria y precisa, asegurando su brevedad y concisión. Las preguntas del cuestionario pueden ser abiertas o cerradas, en el caso de la presente investigación se ha optado por ítems cerrados o dirigidos.
- *Formulación de las preguntas:* es importante tener en cuenta la formulación de las preguntas para evitar sesgos en la investigación. Tal y como se ha comentado anteriormente, es necesario que estén redactadas de manera breve y concisa. Las opciones deben de ser también claras y mutuamente excluyentes en su respuesta. Con tal de evitar ambigüedad, el vocabulario debe ser claro, simple y adaptado al grupo destinatario al que van dirigidas las preguntas.
- *El orden de las preguntas:* mediante el orden de las preguntas hay que evitar que el estímulo que se emite al informante tenga una influencia distorsionadora. Es adecuado empezar por las preguntas más generales hasta terminar con las de carácter más específico. El orden de las preguntas debe ser lógico en el tiempo o pasando de un tema más abstracto a uno más conocido.
- *El contenido de las preguntas:* el contenido debe estar dividido en el tipo de información que se quiere recoger: datos de identificación sobre el participante o variables independientes y datos en relación con el objeto de estudio o variables dependientes.

Dado que la segunda fase del estudio contiene los datos de orden predominante, bajo el tipo de diseño secuencial cual \rightarrow CUAL, el cuestionario se vuelve esencial para lograr información más relevante y extensiva del estudio.

Bajo esta premisa, se considera el modelo sistemático y preciso de elaboración del cuestionario desarrollado por Mateo y Martínez (2008) y que se rige por las fases presentadas en la siguiente figura:

Figura 26. Fases en la elaboración de un cuestionario.



A continuación, se presentan las fases del modelo profundizando en cada una de las etapas del proceso de desarrollo del cuestionario hasta la elaboración definitiva del mismo (ver tablas 20, 21, 22 y 23).

Tabla 20. Fase de preparación del cuestionario.

| Fase | Objetivo | Actividad |
|--------------------|---------------------------------|---|
| Preparación | Determinar el objeto de estudio | - Concretar la información que se desea estudiar y de qué población se dese obtener. |
| | Delimitar el campo de estudio | - Fundamentar teóricamente el tema a investigar mediante la bibliografía. - Revisar los datos obtenidos del análisis cualitativo exploratorio (entrevistas semiestructuradas). - Revisar los objetivos generales y específicos del cuestionario. - Concretar las variables a observar. |

Fuente: Mateo y Martínez (2008).

Determinación del objeto de estudio: el objeto de estudio del cuestionario es la percepción de las barreras y los facilitadores que los estudiantes no habituales identifican a lo largo de su trayectoria educativa. La población de estudio son los estudiantes noveles que se encuentran en el primer año de grado universitario y han accedido mediante el título de CFGS o las pruebas para mayores de 25 años.

Delimitación del campo de estudio: Con tal de desarrollar los ítems del instrumento, se utilizó como base la matriz teórica validada por expertos y los resultados obtenidos del análisis cualitativo. Con tal de profundizar en aspectos que requerían una mayor precisión del campo de la psicología y la sociología, se realizó

una revisión de cuestionarios con un objeto de estudio semejante al de la presente investigación.

Tabla 21. Fase de la primera elaboración del cuestionario.

| Fase | Objetivo | Actividad |
|----------------------------|----------------------------------|---|
| Primera elaboración | Formular las preguntas | - Elegir el tipo de preguntas. - Redactar las preguntas. |
| | Decidir la forma de presentación | - Decidir el número de preguntas, el orden y la disposición. - Determinar el formato. - Redactar un texto introductorio. - Redactar las instrucciones. |

Fuente: Mateo y Martínez (2008).

Formulación de las preguntas del cuestionario: En relación con el tipo de preguntas, aunque la mayoría de ellas son cerradas, también se incluyen preguntas con respuesta abierta. Se elaboraron ítems cerrados con respuesta dicotómica “Sí/No” y una escala tipo Likert donde los estudiantes deben valorar entre “nada, poco, bastante o mucho” las cuestiones presentadas. También se diseñaron preguntas con respuesta múltiple no excluibles. Respecto a las preguntas abiertas, finalmente se optó por añadir más de las que se elaboraron al comienzo, puesto que se consideró que aportarían riqueza en aspectos significativos para el estudio.

Forma de presentación del instrumento: Se desarrolló un cuestionario online con apartados que representan las dimensiones de estudio e incorporan sus subdimensiones. Las opciones de respuesta se presentaron de la manera visualmente sencilla y clara para facilitar el proceso a los participantes. Para agilizar la respuesta, en el caso de las respuestas dicotómicas “Sí/No” o con escala de Likert, se unieron grupos de preguntas similares en forma de bloque. Además, en lugar de añadir las preguntas de dimensión sociodemográficas al comienzo del cuestionario, se decidió desplazarlas al final de este con tal de no entorpecer el comienzo con preguntas más personales y no influenciar en las respuestas posteriores de los estudiantes.

Tabla 22. Fase de validación del cuestionario.

| Fase | Objetivo | Actividad |
|---------------------------------------|--------------------------|---|
| Validación por jueces expertos | Revisar el cuestionario | - Comprobar la validez del contenido. |
| Prueba piloto | Analizarlo empíricamente | - Elegir la muestra de sujetos. - Aplicar el cuestionario. - Anotar los problemas aparecidos. - Analizar los resultados. |

Fuente: Mateo y Martínez (2008).

Revisión del cuestionario (Validación): Durante esta etapa se comprobó la validez del contenido y del constructo mediante el juicio de expertos. Se enviaron las cartas de invitación para participar en el estudio junto con una presentación de la investigación y las indicaciones para la validación del instrumento. Con las valoraciones de los participantes se realizaron las pruebas estadísticas pertinentes para calcular las medias de los criterios de validación y realizar las acciones pertinentes. A partir de los resultados, se realizaron las modificaciones necesarias para la mejora del cuestionario y se incorporó en la plataforma online. Para aplicar la prueba piloto se remitió el cuestionario por correo a diez estudiantes que cumplieran con las características de la muestra para que validaran el contenido del instrumento. Para ello, se les solicitó que comunicaran el tiempo de realización, la claridad y la univocidad del instrumento, además de animarlos a realizar comentarios y/o sugerencias generales.

Tabla 23. Fase de elaboración definitiva del cuestionario.

| Fase | Objetivo | Actividad |
|-------------------------------|-------------------------------------|--|
| Elaboración definitiva | Redactar el cuestionario definitivo | - Realizar las modificaciones oportunas. - Establecer la codificación oportuna. |

Fuente: Mateo y Martínez (2008).

Redacción del cuestionario definitivo: El cuestionario se reelaboró a partir de los resultados de la validación por jueces expertos y la prueba piloto con los estudiantes. Finalmente, se revisó y se optimizó el cuestionario final sobre la plataforma online *Google forms*.

5.5. Validez y fiabilidad de los instrumentos

Los criterios de validez y de fiabilidad son las herramientas que indican la calidad y la objetividad de una investigación. Entendemos como validez el grado en que un instrumento de recogida de información mide precisamente aquello que pretende medir. En definitiva, la validez permite obtener “el grado de precisión con el que un instrumento mide lo que está destinado a medir” (Tejada y Gímenez, 2007).

La *validez interna* es la medida del proceso de aquello teórico a empírico (Ruiz, 2012). Dicho de otra manera, tiene el propósito de medir la efectividad de aquello que se va a medir (Latorre et al., 2003; Mateo y Martínez, 2008; Bisquerra, 2000).

En relación con la fiabilidad estudia la consistencia interna de la medida, es decir, si no deja lugar a la ambigüedad y abstracción de la respuesta de los ítems desarrollados. La *fiabilidad* es un criterio que garantiza que, si el estudio se repite

en el mismo lugar, el mismo grupo de personas y con el mismo procedimiento, los resultados serán los mismos.

Con tal de evaluar la validez de los ítems que se desarrollan en cada uno de los instrumentos, se procede a la técnica de jueces expertos. Según Grant y Davis (1997) y McGartland, Berg-Weger, Tebb, Lee y Rauch (2003) entre otros autores, el número de expertos adecuados en relación con la naturaleza de esta investigación son entre 2 y 20, mientras que Hyrkäs, Appelqvist-Schmidlechner y Oksa (2003) afirman que 10 expertos en total permitirían una estimación de confianza de la validez del contenido de un instrumento. La selección de los jueces para esta investigación se rige en decisiones basadas en: experticia, reputación, disponibilidad e imparcialidad para la validación (Skjong y Wentworth, 2000).

La tabla 24 pretende mostrar cómo se ha procedido a demostrar la validez interna y la fiabilidad de los instrumentos elaborados y cómo se hubiera desarrollado en el caso de poder evaluado el modelo (ver 8.4. Limitaciones de la investigación).

Tabla 24. Relación de la validez y fiabilidad en los instrumentos de la investigación.

| | | Validez | | Fiabilidad |
|---------------------|--|----------------------|-----------------------|-----------------------------|
| | | Validez de contenido | Validez de constructo | |
| Instrumentos | Matriz teórica | 13 jueces expertos | | |
| | Ítems entrevista semiestructurada | | 13 jueces expertos | |
| | Ítems cuestionario | | 12 jueces expertos | Prueba piloto a estudiantes |
| | Modelo | 12 jueces expertos | | |

La investigación permite profundidad, riqueza y amplitud de los datos si provienen de diferentes informantes, diversas fuentes y de una variedad de técnicas de recogida de la información (Hernández et al., 2014). La triangulación es una de las estrategias más usadas para la validación de datos y que proporciona rigor y objetividad a los resultados de la investigación. Arias (2000, p.8) afirma que: *“la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados”*. En la presente investigación llevarán a cabo:

5.5.1. Validez de la matriz

Con el propósito de validar el contenido de la entrevista, se ha elaborado una matriz a modo de elemento analítico para realizar relaciones, condiciones y consecuencias de la teoría a nivel micro y macro inspirada en la matriz condicional (Strauss y

Corbin 1990). Esta matriz general (ver extracto en la tabla 25) recoge la revisión de la literatura realizada sobre la temática y aporta una visión de las dimensiones y subdimensiones de los fenómenos a analizar cualitativamente.

Tabla 25. Extracto de la matriz general que presenta la relación entre las dimensiones y subdimensiones, los objetivos específicos y los ítems de la entrevista.

| Subdimensiones e indicadores | | Objetivos específicos | Ítems |
|--|---|---|--|
| Condicionantes de acceso a la Universidad | Barreras que obstaculizan el acceso a la Universidad a través de vías habituales. Percepción de barreras de primera oportunidad al acceso a la Universidad a través del Bachillerato. | 1.1. Identificar los factores de decisión que determinan que estos estudiantes accedan a la universidad a través de vías no habituales. | ¿Has encontrado barreras o dificultades para entrar a la Universidad? ¿Podrías poner algunos ejemplos de situaciones que has vivido? |
| | Facilitadores de acceso a la Universidad. Percepción de facilitadores en el acceso a la Universidad mediante vías de acceso de técnico/a superior, técnico/a deportivo superior o acceso para mayores de 25 años. | 1.3. Analizar las barreras y facilitadores de los estudiantes que acceden a través de vías no habituales. | ¿Has encontrado facilidades para acceder a la Universidad en tu trayectoria educativa? ¿Cuáles? ¿Qué relación tienen con las barreras? |
| | Percepción, estereotipos y opiniones Universidad Descripción de Universidad Motivaciones para el acceso a la Universidad | 1.2. Estudiar las percepciones, opiniones y estereotipos que tienen en relación con la universidad los estudiantes que acceden a la universidad a través de vías no habituales. | ¿Cómo describes la Universidad? ¿Qué percepciones tenías antes del ingreso? ¿Está cumpliendo tus expectativas? |

Nota: Ver la matriz teórica completa en el Anexo 1.1. Validación de la Matriz teórica por expertos.

Para la validación interna de la matriz teórica, se invitó a participar a un total de 13 jueces nacionales e internacionales; 6 jueces expertos en temáticas relacionadas con la inclusión en la Educación Superior y 7 jueces expertos en temáticas relacionadas con la organización en la Educación Superior, entre los cuales respondieron los que se muestran en la tabla 26.

Tabla 26. Relación de jueces expertos invitados para la validación de la matriz.

| Experticia | Universidad |
|--|-----------------------------------|
| Inclusión en Educación Superior | Universidad de Bérgamo (Italia) |
| | Instituto Politécnico de Leiria |
| | Universitat Autònoma de Barcelona |
| | Universitat Autònoma de Barcelona |
| Organización en la Educación Superior | Universitat Autònoma de Barcelona |
| | Universitat Autònoma de Barcelona |
| | Universitat Autònoma de Barcelona |
| | Universitat Autònoma de Barcelona |

El contacto con los jueces expertos se desarrolló por correo electrónico mediante el siguiente mensaje:

Estimado/a,

Mi nombre es Cristina Pérez Maldonado y soy Personal Investigador en Formación en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, donde a la vez desarrollo mis estudios de Doctorado en Educación con la tesis doctoral "Facilitadores y barreras percibidas por los estudiantes que acceden a la universidad mediante vías no habituales: estudio de casos múltiples", bajo la dirección del Dr. Joaquín Gairín Sallán.

Esta investigación tiene como finalidad estudiar las percepciones de los y las estudiantes que acceden a la Universidad a través de vías alternativas al bachillerato. Primeramente, pretende identificar y analizar las barreras y facilitadores detectados en su trayectoria educativa hasta su eventual acceso a la Universidad mediante el título de técnico/a superior o la prueba de mayores de 25 años. Seguidamente, y una vez examinados los resultados, se aspira a crear un modelo que permita minimizar las barreras y potenciar los facilitadores detectados.

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos se puedan utilizar eficientemente. Debido a su experiencia en las temáticas vinculadas a "XXX", le invito a participar como juez/a experto/a en la validación de la matriz desarrollada como fuente de la elaboración de la entrevista semiestructurada.

En este mensaje le adjunto el documento con el proceso de validación. Si acepta colaborar en esta investigación mediante la validación de la matriz, le agradeceré que me remita por correo electrónico el documento adjunto a cristina.perez.maldonado@uab.cat.

Agradecemos su valiosa colaboración.

Saludos cordiales,
Cristina Pérez Maldonado

El mensaje iba acompañado de un documento adjunto que describía las dimensiones (ver apartado 5.5.1. Entrevista semiestructurada) y la manera para proceder a la validación mediante los criterios de *pertinencia* e *importancia* con una breve descripción de su significado.

- **Pertinencia:** tiene como objetivo estimar si el ítem es apropiado en relación con la categoría que pertenece (dimensión, subdimensiones y criterios) y a la vez, de adecua al objeto de esta investigación. Se valorará mediante respuesta dicotómica, SI/NO. También, si se considerase, existe la opción a añadir observaciones y/o comentarios.
- **Importancia:** aspira a evaluar si el ítem es necesario para el estudio del criterio que lo determina y en vinculación al objeto de estudio. Se valorará mediante respuesta dicotómica, SI/NO. También, si se considerase, existe la opción a añadir observaciones y/o comentarios.

A continuación, en la tabla 27, se puede observar un extracto de la matriz con las valoraciones de los jueces expertos y algunas observaciones indicadas a modo de sugerencias de mejora.

Tabla 27. Extracto de la matriz general en relación con las valoraciones y observaciones de los jueces expertos.

| Subdimensiones e indicadores | Objetivos Específicos | Ítems | Pertinencia | | Importancia | | Observaciones |
|---|--|--|-------------|----|-------------|----|--|
| | | | Si | No | Si | No | |
| Condiciones de la familia - Apoyo de la familia - Etnia - Expectativas educativas y profesionales | 1.1. Identificar los factores de decisión que determinan que estos estudiantes accedan a la universidad a través de vías no habituales. 1.3. Analizar las barreras y facilitadores de los estudiantes que acceden a través de vías no habituales. | ¿Qué implicaciones tuvo tu familia al largo de tu trayectoria académica y en la decisión de tu futuro profesional? | 8 | 0 | 8 | 0 | - Sugerencia cambio de pregunta: “¿Te apoya tu familia? ¿En qué? ¿Cómo? ¿Quién?” - Sugerencia cambio de pregunta: “¿Cómo te ayudó tu familia a lo largo de tu trayectoria académica y en la decisión de tu futuro profesional?” - Sugerencia cambio de pregunta: “¿Tu familia ha influido en tu trayectoria académica y en la decisión de tu futuro profesional? En caso afirmativo ¿Cómo o de qué manera?” - Sugerencia: dividirla pregunta en dos específicas “¿Qué implicaciones tuvo tu familia al largo de tu trayectoria académica? ¿Y de tu futuro profesional?” |
| | | ¿Qué significa para tu familia que obtengas un grado en la Universidad? | 8 | 0 | 8 | 0 | - Sugerencia cambio de pregunta: “Tu familia estará muy orgullosa cuando obtengas...” - Sugerencia cambio de pregunta: “¿Es importante para tu familia que obtengas un grado universitario? ¿Qué crees que significa para ellos?” |

| | | | | | | | |
|---|---|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---|
| <p>Características del centro - Tipología del centro - Ratio alumno/profesor - Agrupación de los estudiantes</p> | <p>1.1. Identificar los factores de decisión que determinan que estos estudiantes accedan a la universidad a través de vías no habituales.</p> | <p>¿Qué orientaciones recibiste en el Instituto en relación con tu futuro profesional y laboral?</p> | <p>8</p> | <p>0</p> | <p>8</p> | <p>0</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Sugerencia: cambio dimensión por “Instituciones de Educación Secundaria”. - Cambiar “orientaciones” por “apoyo”. - Describir la tipología del centro en: público y privado. - Determinar si la “ratio alumno/profesor” y el “tipo de agrupamiento” es algo que sabrán los estudiantes. |
| <p>Orientación educativa y profesional - Tutorías - Charlas informativas - Visitas a Universidades - Información sobre programas de ayuda específicos en las Universidades - Apoyo profesorado</p> | <p>1.3. Analizar las barreras y facilitadores de los estudiantes que acceden a través de vías no habituales.</p> | <p>¿Qué papel tuvo el profesorado de tu Instituto en la decisión que tomaste en relación con tu futuro profesional?</p> | <p>8</p> | <p>0</p> | <p>8</p> | <p>0</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Sugerencia preguntar sobre el “apoyo” puede ser ambiguo y emocional. - Sugerencia preguntar sobre las características del centro. - Sugerencia cambio de pregunta: “¿Te animaba el profesorado? ¿Cómo lo hacían? ¿Qué hacían?” - Sugerencia cambio de pregunta: ¿Hubo algún profesor que le ayudó y como en la toma de decisiones? |

5.5.2. Validez del cuestionario

Para la validación del cuestionario se seleccionaron 12 jueces expertos en dos dimensiones concretas: acceso a la educación superior y prácticas inclusivas y expertos en organización escolar y trayectorias educativas e inclusión. La tabla siguiente recoge el perfil de los jueces expertos según el área de experticia:

Tabla 28. Jueces expertos para la validación de contenido del cuestionario.

| Expertos en acceso a la educación superior y prácticas inclusivas | |
|--|---|
| Juez 1 | Profesor titular en la Danish School of Education, (Dinamarca). Investigador, autor de diversas publicaciones y experto en prácticas inclusivas en educación superior a nivel internacional. |
| Juez 2 | Profesora en el Departamento de Pedagogía Aplicada (UAB). Investigadora de procesos de inclusión y equidad en educación superior, trayectorias estudiantiles y grupos étnicos. |
| Juez 3 | Profesora en el departamento de Pedagogía Aplicada (UAB). Experta en procesos de innovación en educación superior y coordinadora de diversos proyectos europeos y competitivos de acción social en Catalunya y España. |
| Juez 4 | Profesor agregado en el departamento de Pedagogía (UAB). Experto en el ámbito de la dirección y gestión de instituciones educativas, la gestión y el gobierno universitario y sus procesos de innovación y mejora. Asesor y formador de diferentes universidades y centros en nuestro país y en América latina. |
| Juez 5 | Administrador de los Servicios de Acción Social del Instituto Politécnico de Leiria (Portugal) Doctor y experto en el papel de la Acción Social en la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia de estudiantes en la enseñanza superior. |
| Juez 6 | Ex coordinadora de CNO-IPL, coordinadora de Rede-alumni del Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). Experta sobre acceso de estudiantes M23 en la universidad de Portugal. |
| Expertos en organización escolar, trayectorias educativas e inclusión | |
| Juez 7 | Profesor Agregado Interino en el departamento de Pedagogía Aplicada (UAB). Investigador, autor de diversas publicaciones y experto en mejora de los centros educativos para la inclusión educativa. |
| Juez 8 | Profesora Agregada Interina en el departamento de Pedagogía Aplicada (UAB). Investigadora, autora de diversas publicaciones y experta en orientación y acción tutorial de jóvenes con fracaso escolar y formación profesional básica e inicial. |
| Juez 9 | Profesora titular en el departamento de Pedagogía Aplicada (UAB). Autora de diversos libros y experta en desarrollo organizativo, curricular y resultados del centro. Investigadora en mejora y desarrollo de las organizaciones para una educación de calidad. |
| Juez 10 | Director del Centro de Estudios e Investigación para una Sociedad Inclusiva. Profesor titular en el departamento de Pedagogía Aplicada (UAB). Investigador en procesos de inclusión en contextos educativos y NEE. |
| Juez 11 | Doctor e investigador del proyecto I+D sobre abandono escolar prematuro en España del departamento de Sociología (UAB). Experto en análisis de trayectorias educativas en el acceso a educación superior y desigualdades. |

| | |
|----------------|--|
| Juez 12 | Doctora e investigadora de la Universidad de Jyväskylä (Finlandia). Amplia experiencia como investigadora en proyectos europeos relacionados con la globalización y la contextualización de soluciones educativas, ambiente escolar y acceso a educación superior. |
|----------------|--|

Para su validación, se les indicaba que valoraran los siguientes criterios: univocidad (sí/no), pertinencia e importancia (1=muy poco; 2=poco, 3=bastante; 4=mucho). También se les facilitaba un espacio de observaciones donde añadir comentarios en relación con la modificación, mejora u otras cuestiones de interés para esta investigación. Los criterios de validación se definieron con tal de evitar confusiones:

- *Pertinencia*: valorar en qué manera los ítems son comprendidos se corresponden a los objetivos del estudio.
- *Univocidad*: valorar que los ítems son comprendidos e interpretados en el mismo sentido sin ambigüedades.
- *Importancia*: valorar en qué medida los ítems son relevantes para abordar los aspectos centrales de los objetivos de estudio.

Una vez recogidas las validaciones de los jueces expertos, se siguieron las acciones pertinentes con cada ítem valorado siguiendo los criterios de referencia siguientes:

Tabla 29. Grado de concordancia entre los jueces expertos para la validación.

| Criterios de validación | Criterios de referencia | Acción |
|-------------------------|------------------------------------|---------------------|
| Univocidad | 2/3 de los jueces responden "Sí" | Se mantiene el ítem |
| | ≤ 2/3 de los jueces responden "Sí" | Se mejora el ítem |
| Pertinencia | puntuaciones medias > 3,5 | Se mantiene el ítem |
| | puntuaciones medias ≤ 3,5 | Se elimina el ítem |
| Importancia | puntuaciones medias > 3,5 | Se mantiene el ítem |
| | puntuaciones medias ≤ 3,5 | Se elimina el ítem |

Con el propósito de calcular las puntuaciones medias de cada ítem se agregaron los datos en el programa estadístico SPSS. Para ello, se calcularon las medias de univocidad, pertinencia e importancia de cada uno de los 232 ítems. Los resultados obtenidos sugirieron las acciones a realizar, aunque posteriormente discutidas con tal de deliberar si el ítem debía eliminarse, mejorarse o conservarse.

En cuanto a las valoraciones cualitativas que añadieron los participantes, se tuvieron en cuenta siempre que no se alejaran de las intenciones de la investigadora y del objeto de estudio. A modo de ejemplo, se muestra la tabla que recoge los comentarios realizados por los jueces expertos en cuanto al instrumento a modo integral y, en la tabla 30 y a modo de ejemplo, los comentarios de los jueces en referencia a la primera dimensión del cuestionario (perfil del estudiante):

| <i>Observaciones generales del cuestionario</i> | |
|---|---|
| - | Me parece un buen trabajo en su conjunto. |
| - | Está muy bien para lo que intentas investigar. |
| - | Es un cuestionario muy extenso y quizás eso te dificulte la respuesta. |
| - | Abrir alguna pregunta por si quieren añadir algún comentario a la vista de las respuestas dadas al cuestionario. |
| - | Es demasiado extenso. |
| - | El cuestionario es muy completo y profundo y por eso pienso que está muy bien. Pues los resultados darán mucha información para tratar. |
| - | Tal vez demore un poco el tiempo a responder. ¿Qué duración tiene? Eso puede ser motivo para que algunos estudiantes no colaboren cuando perciban que deben tener más de 15 minutos para responder. |

Tabla 30. Extracto de comentarios jueces expertos primera dimensión del cuestionario.

| Ítem | Indicadores | Comentarios de los jueces |
|---|------------------|---|
| ¿Donde resides actualmente? | Pregunta abierta | Municipio en el que... |
| | | Puede tener varias Población (detallar) |
| | | ¿Queréis saber la ciudad, provincia o país de residencia? Mejor indicarlo, por ejemplo, en paréntesis después de la pregunta |
| | | |
| ¿Tienes dificultades de aprendizaje? | Sí No | ¿Cuáles son las principales dificultades... |
| | | Cuidado con este bloque de preguntas. Una persona con NEE puede tener dif de aprendizaje y diversidad funcional a dificultad de aprendizaje ¿no es una NEE? Quizás diría: ¿Tienes alguna NEE? En caso afirmativo ¿De qué tipo? |
| | | No queda claro que se entiende por dificultades de aprendizaje (especificar o poner algún ejemplo) |
| | | Para estos tres términos a lo mejor hace falta una definición o ejemplos para entender que tipos de dificultades o necesidades..., que significa diversidad funcional... ¿O son palabras que todos los que tienen estos desafíos, entienden que significa...? |
| | | Habría que definir esta y la siguiente para que tengan claro que se les pregunta. Sería de interés preguntar por qué tipo. |
| | Sí No | |

| | | |
|---|---|--|
| ¿Tienes diversidad funcional? | | ¿Qué sacas de estas preguntas? a dificultad de aprendizaje ¿no es una NEE? Quizás diría: ¿Tienes alguna NEE? En caso afirmativo ¿De qué tipo? |
| ¿Tienes necesidades educativas especiales (NEE)? | Sí No | Habría que definir esta y la anterior para que tengan claro qué se les pregunta. Sería interesante preguntar por qué tipo. ¿Por qué las quieres diferenciar? |
| ¿Dependes actualmente de ingresos familiares? | Sí No | “Ingresos de otros” |
| ¿Tienes un/a conyugue que depende de ti? | | Conyugue u otra persona (madre, padre, etc.). Y si es padre/madre el dependiente? |
| ¿Tienes hijos/as a tu cargo? | No 1 hijo/a 2 o más hijos/as | Deberías dar la opción de responder SÍ y en caso afirmativo la opción de cuántos hijos. |
| ¿Compaginas tus estudios con trabajo? | No realizo ningún trabajo remunerado Trabajo menos de 15 horas semanales Trabajo 15 o más horas semanales | Compaginar parece que sea conciliar y, por lo tanto, que lo lleve bien. Más sencillo, Al mismo tiempo que estudia, también desarrolla alguna actividad laboral... Porquê 15? Em Portugal o horário normal são 35h pelo que o meio tempo seriam 17h30m 1 no ha respondido Deberías dar la opción de responder SÍ o NO y en caso afirmativo, optar a las alternativas que planteas Clarificar (¿remunerado?) |

Con tal de realizar la prueba piloto, se realizó un primer envío del cuestionario a un grupo de estudiantes al azar dentro de la muestra. Mediante un correo electrónico se presentaron los objetivos de la investigación y el propósito específico del cuestionario a evaluar. En el mismo correo se les informó que se trataba de un estudio en fase de validación, informando de que estaban participando en una prueba piloto. Entonces, se les pidió a los estudiantes que respondieran a las siguientes preguntas:

- 1- *¿Cuántos minutos has tardado en realizar el cuestionario?*
- 2- *¿Qué preguntas no has comprendido bien o crees que son ambiguas?*
- 3- *Si lo consideras, indica otros comentarios generales en relación con el cuestionario.*

Un total de diez estudiantes respondieron al cuestionario y a las preguntas realizadas. Las respuestas obtenidas nos llevan a calcular que el tiempo medio en el que los estudiantes tardan en responder el cuestionario es de 15 minutos aproximadamente. La longitud del cuestionario se considera adecuada en relación

con el número de ítems diseñados, puesto que planteamiento inicial de duración del cuestionario se determinó entre 10 y 15 minutos.

En relación con la comprensión de las preguntas y la ambigüedad de estas, sólo uno de los estudiantes mencionó tener problemas con uno de los ítems: la situación laboral de los padres en el caso de no conocerla. Después de revisar la descripción de la pregunta, se consideró no modificarla puesto que no se considera que pueda afectar en las respuestas de los estudiantes. Finalmente, los participantes que realizaron el pretest añadieron comentarios favorables al cuestionario sin añadir posibles modificaciones o mejoras.

5.5.3. Validez del modelo

La validez del modelo pretende alcanzar la triangulación de los instrumentos sobre el objeto de estudio mediante la validación por jueces expertos. En la tabla 31 se muestran los perfiles los expertos considerados para evaluar el contenido de la propuesta de modelo final de la investigación.

Tabla 31. Perfil de jueces expertos discusión grupal validación del modelo.

| Expertos teóricos | |
|--------------------------------------|--|
| Juez | Experto/a en orientación de educación secundaria obligatoria |
| Juez | Experto/a en Formación Profesional |
| Juez | Experto/a en aprendizaje a lo largo de la vida (Adultos y universidad) |
| Juez | Experto/a en trayectorias educativas no tradicionales |
| Juez | Experto/a en acceso a la universidad e inclusión |
| Expertos prácticos | |
| Juez | Orientador/a en 4º de Educación Secundaria Obligatoria |
| Juez | Tutor/a en 4º de Educación Secundaria Obligatoria |
| Juez | Técnico/a orientador de estudios universitarios |
| Juez | Personal de servicios administrativos y pedagógicos |
| Juez | Personal de servicios universitarios de orientación |
| Expertos teóricos y prácticos | |
| Juez | Profesor/a universitario en primer año de grado |
| Juez | Vicedecano / Vicerrector de estudiantes |

Las características que se han tomado en consideración en la selección de los perfiles son:

- Número de años de experiencia en el campo (preferiblemente más de 10 años en investigación/docencia).
- Vinculación de su profesión con el objeto de estudio de la investigación.
- Relación con los estudiantes que acceden mediante estas vías, en el caso de los expertos prácticos.

5.6. A modo de síntesis

En este capítulo se presenta el diseño de la investigación en profundidad. El presente estudio se posiciona bajo el paradigma *interpretativo*, puesto que tiene como finalidad la comprensión de significados subjetivos e interpretaciones de las experiencias personales influidas por su bagaje social.

La estrategia de recogida de la información se caracteriza por ser de *métodos mixtos*, empleando técnicas y recogiendo datos tanto de naturaleza *cuantitativa* como *cualitativa*. El objetivo de la utilización del enfoque mixto es la riqueza y amplitud de los datos que proporciona. Asimismo, se considera esencial para lograr una comprensión íntegra del problema de investigación. El tipo de diseño se identifica como *exploratorio secuencial*, el cual se desarrolla mediante dos fases diferenciadas.

La primera fase, a modo exploratorio, recoge datos cualitativos mediante entrevistas semiestructuradas. El desarrollo de este instrumento se ha realizado en función de las variables identificadas en la matriz teórica previamente desarrollada y validada por expertos. Esta matriz general recoge la revisión de la literatura realizada sobre la temática y aporta una visión de las dimensiones y subdimensiones de los fenómenos a analizar.

La segunda fase, con el propósito de llegar a un mayor alcance y representatividad, recoge los datos mayoritariamente cuantitativos mediante la aplicación de un cuestionario online. Este instrumento se ha construido como resultado del análisis de la matriz teórica contrastada con los resultados cualitativos obtenidos de las entrevistas de la fase anterior. En el caso de esta investigación, de tipo secuencial, los datos cuantitativos reflejan el estado dominante: Cual → CUAN.

Las decisiones tomadas respecto a la muestra seleccionada van alineadas con los objetivos determinados por cada fase de la investigación. La intención del estudio es de casos múltiple es instrumental, es decir, se caracteriza por la examinación de dos vías de acceso a la universidad en particular y que se consideran como no habituales:

- Vía 4 de acceso a la universidad. Mediante título de Ciclo Formativo de Grado Superior y similares.
- Vía 9 de acceso a la universidad. Mediante las pruebas específicas para mayores de 25 años.

Finalmente, este capítulo aborda los criterios de validez interna y e fiabilidad aplicados para medir la calidad y la objetividad de los instrumentos diseñados.

Capítulo 6. Desarrollo del estudio de campo

Antes de adentrarse en el trabajo de campo es necesario establecer un protocolo de actuación a modo de sistematización del proceso de entrada, duración en el campo y salida de este.

En el primer apartado de este capítulo se detallan las fases del proceso de la investigación bajo el método mixto y se concretan las implicaciones en el orden de aplicación. En cuanto al desarrollo del diseño, de tipo exploratorio secuencial, se organiza siguiendo las cinco fases generales propuestas por Hernández et al. (2014) para el tipo de diseño DEXPLOS: a) recolección de datos cualitativos, b) análisis cualitativo, c) recolección de datos cuantitativos, d) análisis cuantitativo y, e) interpretación del análisis completo. Finalmente se menciona el papel del investigador en el abordaje del trabajo de campo y los códigos éticos.

El segundo y tercer apartado se explicita el procedimiento de acceso al campo mediante los pasos que se definieron previamente: preparación de acceso al campo, acceso al campo y recogida de datos y tratamiento de los datos. Asimismo, se detallan las actividades que se desarrollan en cada uno de los pasos. Todos estos elementos aparecen en cada una de las entradas de recogida de la información, primero en la fase cualitativa y luego en la fase cuantitativa.

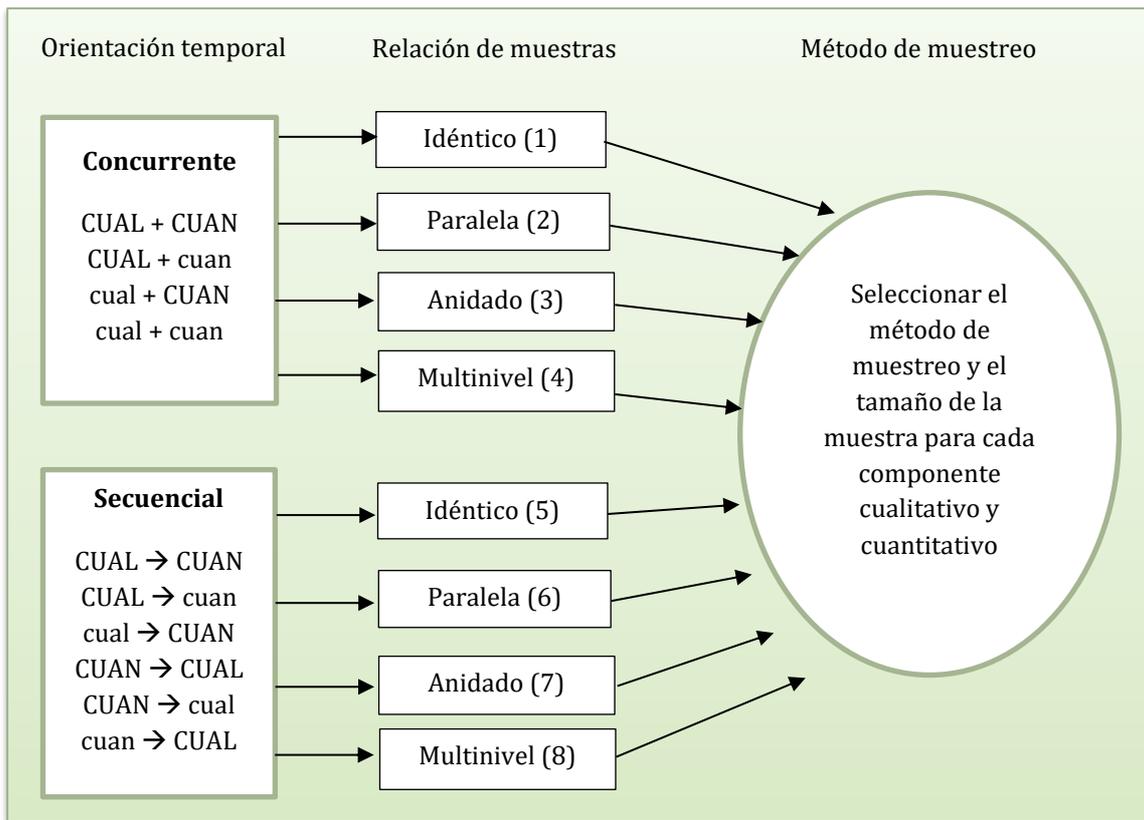
Los datos recogidos de ambas fases se integran en una sistematización e integración de los datos. Este proceso se detalla en el cuarto y último capítulo de este apartado.

6.1. Acceso a la información

Como se ha explicado en el Capítulo 5, esta investigación se desarrolla bajo un diseño exploratorio secuencial o DEXPLOS (cual → CUAN) en el cual las muestras se caracterizan por ser paralelas en ambos componentes cualitativos y cuantitativos del estudio (ver figura 27).

Los datos cualitativos aportaron la identificación de nuevas barreras y facilitadores de acceso a la universidad para el componente cualitativo, a la vez que proporcionaba información sobre la interpretación de los resultados cuantitativos Collins et al. (2007).

Figura 27. Modelo de muestreo de métodos mixtos bidimensional.



Fuente: Collins et al. (2007). Traducción propia.

Las muestras seleccionadas para este método son intencionales y con un método de muestreo homogéneo (Miles y Huberman, 1994).

El proceso que seguirá el desarrollo del trabajo de campo a partir del diseño exploratorio secuencial se puede ver reflejado en la figura 28.

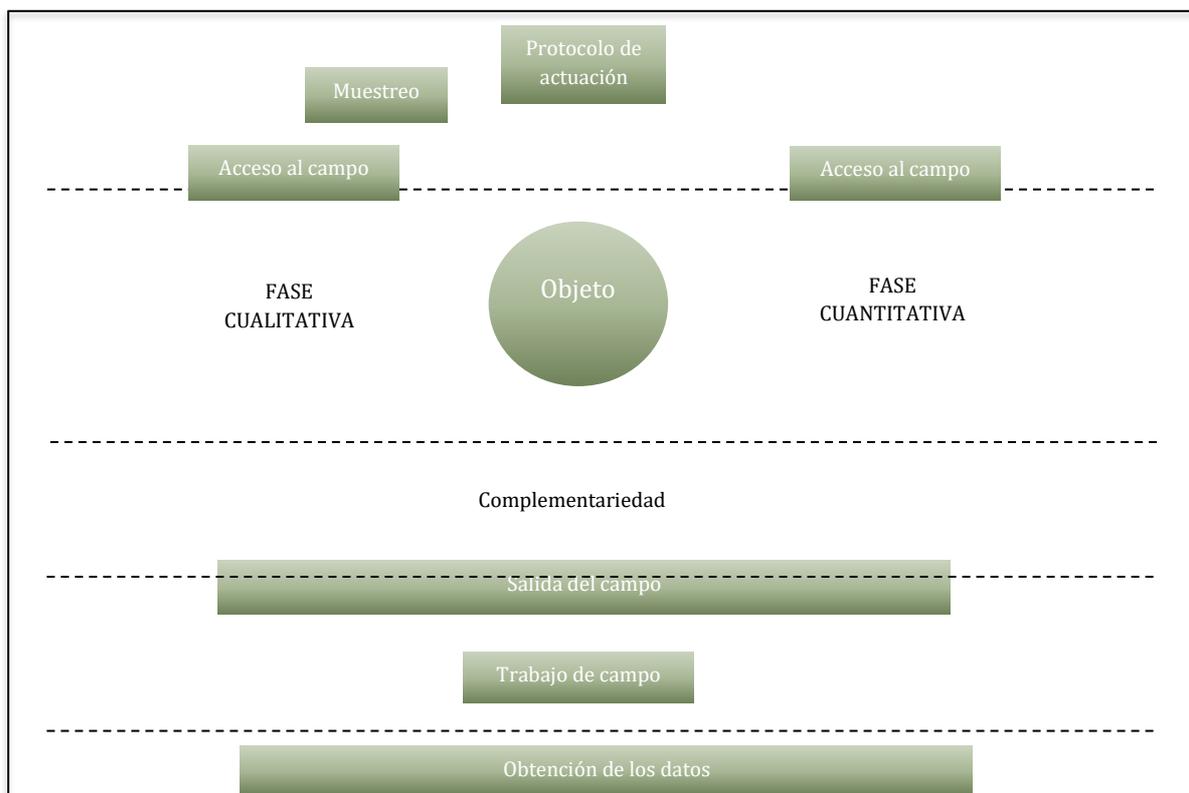
Figura 28. Esquema del diseño exploratorio secuencial (DEXPLoS).



Fuente: Hernández et al. (2014).

Antes de iniciar el ingreso al campo de estudio, se elaboró un esquema que incorpora las 5 fases mencionadas en la figura anterior junto con los demás elementos integrados en el proceso. La figura 29 muestra la disposición de los elementos desde la preparación de acceso al campo hasta la salida del campo.

Figura 29. Gestiones de la fase de desarrollo de la investigación de métodos mixtos.



Fuente: Elaboración propia a partir de Núñez (2013, p. 143) y Tójar (2006).

La fase I es la fase cualitativa. Tiene como objetivo realizar un primer acercamiento al objeto de estudio mediante la recolección de datos cualitativos. En esta primera etapa se recoge información en relación con las variables principales del estudio y con el propósito explorar nuevas barreras o facilitadores de acceso a la universidad.

La fase II, o modalidad de desarrollo, pretende analizar los datos cualitativos de la Fase I y extraer información a contrastar con las preguntas de investigación y la revisión de la literatura. Por ello, este análisis tiene la finalidad de servir como patrón para la elaboración del cuestionario, aportando matices para adaptar el instrumento al contexto de estudio y añadir nuevas variables encontradas en la primera fase exploratoria.

La fase III es donde se recogen mayormente datos de naturaleza cuantitativa, aunque también incluye datos cualitativos. Esta fase tiene el propósito de lograr una visión global y una descripción más exhaustiva de las dimensiones planteadas. Especialmente, permite una correlación entre las variables recogidas mediante el cuestionario.

La fase IV, o modalidad de complementariedad, tiene como objetivo la inclusión de los datos cualitativos y cuantitativos de las fases precedentes. En esta fase, se

analizan los datos cuantitativos y se complementan con los datos cualitativos recogidos para obtener unos resultados integrados.

La fase V, incluye la interpretación de los resultados obtenidos y la discusión con el análisis de la literatura revisada sobre la temática.

6.1.1. El papel del investigador

Antes de adentrarse en el campo de estudio, se ha considerado oportuno reflexionar sobre el papel del investigador en el desarrollo del estudio de campo.

Entre los códigos éticos que debe cumplir un investigador existen dos que son fundamentales (Sandín, 2003; Creswell y Creswell, 2018):

- La *autonomía* de los participantes, es decir, informando a los informantes sobre los fines que persigue la investigación sin intentar coaccionarlos a participar. Para ello es necesario un informe de consentimiento para obtener permiso para entrar en el campo con la aceptación del participante conforme con los objetivos del estudio
- La *privacidad* de los participantes, asegurando el anonimato y la confidencialidad de los datos por parte del investigador si la información no se facilitó anónimamente. Los investigadores tienen la responsabilidad de proteger los datos confidenciales de los participantes y de la información que podría permitir identificarlos y de proteger a los informadores de los lectores.

En el caso de la investigación cualitativa es importante tener en cuenta, como investigador, la sensibilidad a los principios éticos del tema de estudio, la recogida directa de los datos y la reciprocidad de los participantes (McMillan y Schumacher, 2010).

Especialmente durante las entrevistas, el investigador puede decantarse hacia ciertos temas o buscar activamente la evidencia que apoye sus decisiones, creando así conclusiones a favor o en contra sobre la información facilitada por los participantes.

Los problemas éticos que puedan surgir también forman parte del rol del investigador para tenerlos en cuenta. Al entrar en el campo de estudio, se ven involucradas las experiencias propias del investigador que pueden influenciar en las interpretaciones formadas en el estudio. Por ello, teniendo en cuenta estas preocupaciones, es capaz de identificar explícitamente y de manera reflexiva sus propios prejuicios, valores, y bagaje sociocultural (Creswell, 2014).

Sandín (2003), en lo que denomina “*Códigos éticos respecto a los participantes de la investigación*”, además de los dos códigos éticos mencionados anteriormente (la *autonomía* y la *privacidad*) señala la importancia de la *estancia en el campo* en la investigación cualitativa. Con esto se refiere al papel del investigador como observador en el proceso de estudio de campo y la presentación del mismo a los participantes.

6.2. Fase cualitativa. Entrevistas semiestructuradas

En esta fase de naturaleza exploratoria era tan importante el protocolo de actuación para la entrada al campo como el contacto con los estudiantes susceptibles a participar en el estudio mediante las entrevistas. Para ello, se preparó cuidadosamente la información a transmitir a los estudiantes con tal de presentar los objetivos de la investigación y de las entrevistas de la manera más clara y transparente posible.

6.2.1. Preparación de acceso al campo

Por motivos de conveniencia y de proximidad, se escogió como muestra a estudiantes de la Universitat Autònoma de Barcelona debido a que es pública y se encuentra en la provincia de Barcelona y por motivos de conveniencia en relación con la proximidad.

Con tal de contar con el grupo específico de interés de estudiantes se contactó con el rectorado de la Universitat Autònoma de Barcelona mediante una carta formal solicitando los datos de contacto (correo electrónico y teléfono) de los estudiantes con el perfil siguiente:

- Ser estudiantes noveles, es decir, es la primera vez que ingresan a la universidad.
- Estar cursando primero de grado universitario.
- Haber accedido mediante una de las dos vías de estudio: título superior (vía 4) o prueba de acceso de mayores de 25 años (vía 9).

Después de la aprobación por parte del rectorado, se procedió a acceder a la información mediante un USB, ya que, al tratarse de información confidencial, estos datos no podían enviarse a través de Internet.

6.2.2. Acceso al campo y recogida de datos

En este apartado se detalla el proceso que se siguió en la entrada de campo de la fase cualitativa de la investigación.

El primer paso fue invitar a los estudiantes a participar en las entrevistas semiestructuradas mediante un correo electrónico personalizado. En este mensaje se explicaba el motivo de invitación debido al perfil del estudiante, la finalidad y objetivos de la investigación.

También se informaba previamente de la confidencialidad y anonimato de la entrevista, asegurando que los datos recogidos servirían para fines puramente de investigación. Por último, la investigadora se proponía a enviar los resultados finales de la investigación.

A continuación, se expone la carta formal que se envió a los estudiantes como invitación a participar en las entrevistas.

Estimado/Estimada,

Mi nombre es Cristina Pérez Maldonado y soy investigadora y docente en formación en el Departamento de Pedagogía Aplicada (Universitat Autònoma de Barcelona). Como miembro del Equipo de Desarrollo Organizacional (<http://edo.uab.cat>), estoy realizando mi tesis doctoral "Facilitadores y barreras percibidas por los estudiantes que acceden a la universidad mediante vías no habituales ", bajo la dirección del profesor Joaquín Gairín Sallán.

Esta investigación tiene como finalidad estudiar las barreras y facilitadores percibidos por estudiantes que acceden a la universidad mediante un título de técnico/a superior o mediante la prueba de mayores de 25 años. Para recoger la información del estudio de campo hemos seleccionado estudiantes que cumplan estos requisitos y a los que nos gustaría entrevistar.

Al respecto, y teniendo en cuenta que has accedido a la universidad mediante "el título de técnico/a superior / la prueba de mayores de 25 años", nos gustaría invitarte a colaborar en el desarrollo de este estudio. Con tu participación, estás proporcionando información de utilidad que nos ayudará a crear un modelo que permita mejorar la igualdad de oportunidades de acceso de todos los estudiantes a la universidad.

La información proporcionada durante esta entrevista será tratada con completa confidencialidad y con fines puramente investigativos. Paralelamente, si participas, me comprometo a enviarte los resultados finales.

Quedo a tu disposición para clarificar las dudas que puedan surgir. Puedes contactarme a través de mi correo electrónico (Cristina.Perez.Maldonado@uab.cat) o a mi teléfono.

Agradecemos tu valiosa colaboración para esta investigación.
Atentamente,

Cristina Pérez Maldonado

Joaquín Gairín Sallán
Director de la tesis doctoral

El siguiente paso fue concretar los espacios de tiempo para realizar las entrevistas con los participantes. La prioridad siempre fue ajustarse a los horarios más convenientes para los estudiantes, teniendo en cuenta que muchos desarrollaban actividades laborales a la vez que estudiaban. En cuanto al punto de encuentro, se citó a los participantes a una sala de reuniones habilitada y que pertenece al grupo de investigación EDO.

Antes de iniciar con el desarrollo de las entrevistas se aplicó el mismo protocolo con todos participantes:

- a) Conversación informal con el propósito de “romper el hielo” e intentar destensar la situación antes de empezar con las preguntas.
- b) Informar al entrevistado sobre el registro de la conversación en audio (grabadora y teléfono móvil) para contar con su aprobación o desaprobación.
- c) Indicar que la información que se extraiga de la entrevista servirá solamente para fines de investigación de la presente tesis doctoral. Además de ser anónima y confidencial.
- d) Una breve explicación de la finalidad de la investigación y los objetivos de las entrevistas.

Con tal de diferenciar el estudiante entrevistado de manera anónima y la vía de acceso a través de la cuál había accedido a la universidad, se asignó la siguiente codificación (ver figura 30):

Figura 30. Codificación de las entrevistas.

| |
|--|
| <p>CÓDIGO: Entrevista5_TS → Entrevista “número de entrevista” TS/M25</p> <p>TS: indica el acceso a la universidad mediante un título superior M25: indica el acceso a la universidad mediante la prueba para de mayores de 25 años.</p> |
|--|

El total de entrevistas realizadas fueron 21, el número en el que se consideró que se llegó a la saturación de la información en relación con los objetivos establecidos y las variables que se pretendían explorar. La duración de las entrevistas fue de entre 35 minutos y 1 hora.

La casuística de los participantes fue variada en relación con el área de conocimiento y la edad (ver tabla 32). En el caso de los estudiantes provenientes de la vía 4, accedieron participar más mujeres que hombres (8 mujeres y 4 hombres).

En cambio, los participantes que provenían de la prueba para mayores de 25 años fueron mayoritariamente hombres (8 hombres y 1 mujer). La nacionalidad de la mayoría de los participantes era española, teniendo excepciones en una estudiante argentina y dos estudiantes de nacionalidad boliviana.

Tabla 32. Relación de perfiles de los estudiantes entrevistados.

| | VÍA 4: TÍTULO DE CFGS Y SIMILARES | VÍA 9: PRUEBAS PARA MAYORES DE 25 AÑOS |
|--|-----------------------------------|--|
| GRADO UNIVERSITARIO QUE ESTUDIA | Medicina | Ciencia Política y Gestión Pública |
| | Comunicación Audiovisual | Criminología |
| | Pedagogía | Relaciones Laborales |
| | Criminología | Biología |
| | Gestión Aeronáutica | Antropología Social y Cultural |
| | Nutrición | Geografía y Ordenación del Territorio |
| | Ingeniería Química | Educación Social |
| | Economía | Psicología |
| | Química | Psicología |
| | Fisioterapia | Sociología |
| | Periodismo | |
| SEXO | 4 hombres | 8 hombres |
| | 8 mujeres | 1 mujer |
| EDAD | Entre 21 y 25 años | Entre 27 y 38 años |
| NACIONALIDAD | 11 española | 7 española |
| | 1 argentina | 2 boliviana |

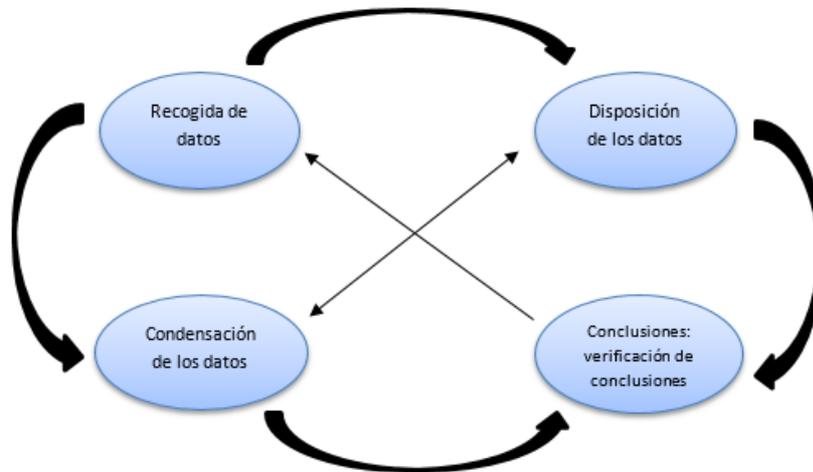
6.2.3. Tratamiento de los datos

Con el propósito de trabajar y explotar los datos obtenidos, aunque no son exhaustivos, se ha decidido hacer uso de un software para el análisis de los datos cualitativos (CAQDAS). El motivo es que, a diferencia del análisis manual, estos softwares permiten organizar sistemas de códigos complejos en evolución en formatos como jerarquías y redes. Además de su habilidad por buscar, recolectar rápidamente y mostrar las palabras clave y frases con datos de códigos similares para poderlos examinar. Sin embargo, cabe recordar que por sí mismos los CAQDAS no codifican los datos, si no que esta tarea es responsabilidad del investigador (Saldaña, 2009).

Para el análisis de la información recogida en las entrevistas, se ha considerado la utilización del software MAXQDA 2018. Para ello, una vez las entrevistas están transcritas y revisadas, se cargan a la interfaz del programa y se procede a identificar los códigos, categorías y la relación entre los constructos. Para el desarrollo de análisis de datos cualitativos, se seguirá el modelo elaborado por

Miles, Huberman y Saldaña (2014). Este proceso cíclico aparece representado en la figura 31:

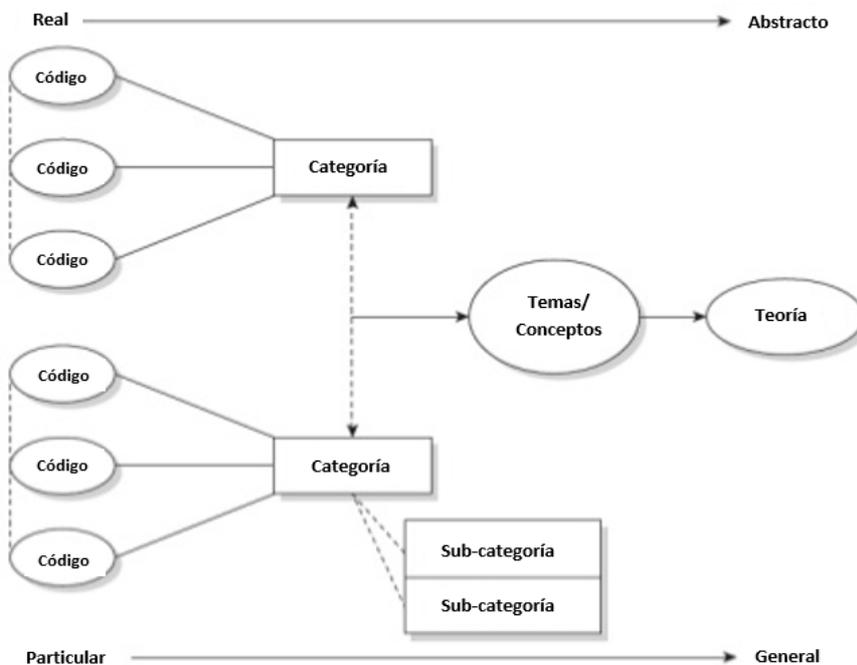
Figura 31. Proceso de análisis de datos cualitativos.



Fuente: (Miles et al., 2014).

Seguidamente se concretan los pasos a seguir en el análisis de datos con el objetivo de llegar de la particularidad de la Unidades de Significado hasta los Temas o Meta categorías. Para ello, se sigue el modelo de teoría de códigos simplificado para la investigación cualitativa de Saldaña (2009) representado en la figura 32.

Figura 32. Modelo de teoría de códigos simplificado para la investigación cualitativa.



Fuente: Saldaña (2009).

- A. El primer paso consiste en revisar los objetivos y las preguntas de investigación con el fin de focalizar la dirección del análisis (Bazeley, 2013). Además, también se revisa la matriz general validada por los jueces con tal de extraer un listado preliminar de los códigos. Debido a su naturaleza, esta fase inicial también recibe el nombre de codificación deductiva.

A continuación, se hace una lectura minuciosa de las transcripciones con tal de identificar las primeras Unidades de Significado, de ahora en adelante, US. A partir de aquí se relacionan las Unidades de Significado, que se trata de segmentos de texto codificados, identificadas con el listado de códigos establecidos preliminarmente.

- B. El segundo paso reside en el desarrollo del *primer ciclo de codificación*. Definimos el código según la siguiente definición (Saldaña, 2009):

Un código en la investigación cualitativa suele ser una palabra o frase corta que simbólicamente otorga un atributo sumativo, destacado, captura de esencia y/o un atributo evocador para una porción de datos visuales o basados en lenguaje (p. 3)

En este ciclo se definen nuevos códigos para recoger aquellas US que todavía no han sido asignadas por dudar donde asociarlas. Los datos codificados durante este primer ciclo pueden comprender desde una sola palabra hasta una frase entera o incluso más. Tal y como afirma Saldaña (2009), codificar es una técnica de resolución de problemas heurística i exploratoria que no sigue normas.

La tabla 33 presenta la lista preliminar realizada mediante la revisión de los objetivos y preguntas de investigación y de la matriz general creada para la elaboración de los instrumentos.

Tabla 33. Relación de códigos creados como primera lista preliminar.

| CÓDIGOS | | |
|---|--|---|
| Propuesta - políticas educativas | Facilitador- vía de acceso como oportunidad | Barrera - oferta educativa |
| Percepción - vías acceso universidad | Facilitador - oportunidad tiempo | Barrera - edad |
| Percepción - universidad | Facilitador – persona referente (nuevo código identificado) | Barrera - género |
| Percepción - autoeficacia | Facilitador – espiritual (nuevo código identificado) | Barrera - diversidad funcional y NEE |
| Orientación - etapa secundaria obligatoria | Motivación acceso - escalera social | Barrera - geográfica |
| Orientación - etapa postobligatoria | Motivación acceso – entender problemas de la comunidad | Barrera - prácticas de matrícula y admisión |

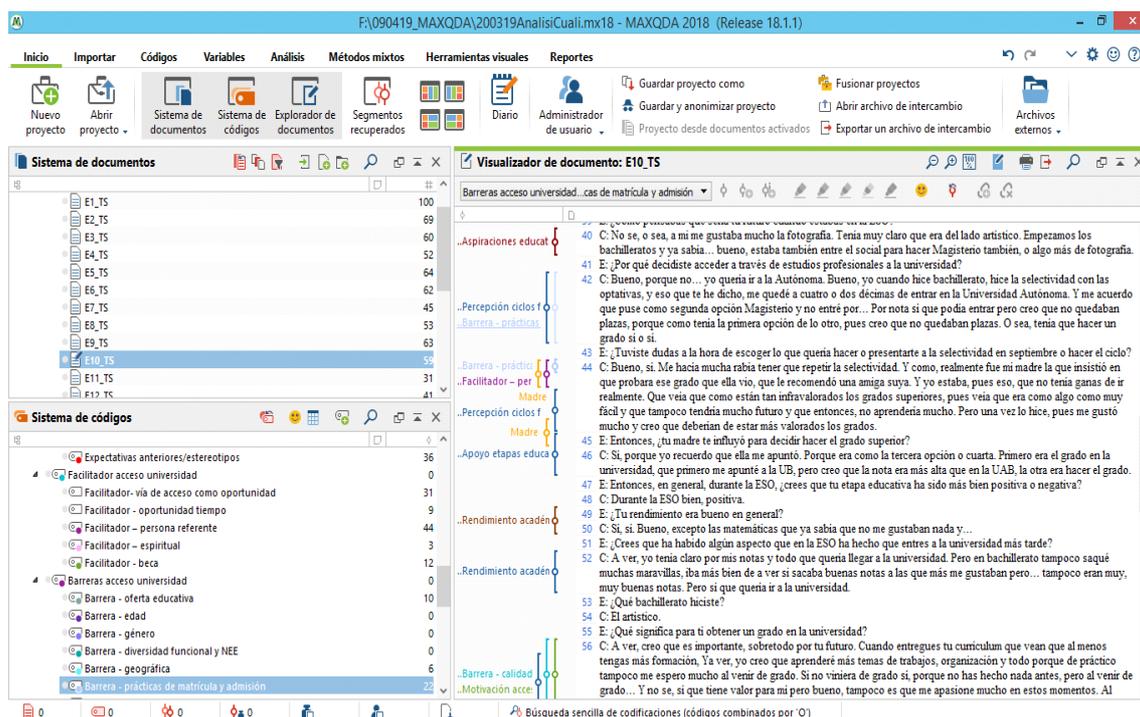
| | | |
|---|---|---|
| Apoyo profesorado - etapa posobligatoria | Motivación acceso – cumplir exigencias profesión | Barrera - financiera |
| Apoyo profesorado - etapa secundaria obligatoria | Motivación acceso – conocer gente nueva | Barrera - compromisos y responsabilidades familiares |
| Contexto familiar - situación laboral progenitores | Motivación acceso – interés académico | Barrera - social |
| Contexto familiar - educación progenitores | Motivación acceso – enriquecimiento personal | Barrera - factores discriminatorios |
| Contexto familiar - apoyo de la familia | Motivación acceso – progresar trabajo actual | Barrera - calidad educativa |
| Rendimiento académico | Motivación acceso - mejorar las oportunidades de empleo | Barrera - cultural |
| Dificultades de aprendizaje | Aspiraciones educativas etapa secundaria obligatoria | Barrera - autoconcepto capacidad etapa secundaria obligatoria |

- C. El tercer punto determina el segundo ciclo de codificación. En este, se revisan todas las US asignadas a cada código con el objetivo de deshacerse de aquellos códigos que se repiten o que no nos aportan la información necesaria. Eso nos lleva a asignar las US nuevos códigos a los que se ajusten. En esta fase empiezan a nacer las primeras categorías.

Esta etapa se puede dar por finalizada cuando ya no se necesario crear más códigos, todas las US tienen su código asignado, no se creen nuevas US y las que hay, se consideran relevantes para el análisis. Esta fase se encuentra en desarrollo, debido a que hay entrevistas por realizar, de las cuáles podrían surgir nuevos códigos y/o modificaciones de estos.

Fruto del proceso de codificación de las entrevistas se obtuvieron un total de 1.303 Unidades de Significado (US). La figura 33 expone una muestra del proceso de codificación realizado mediante el software MAXQDA 2018.

Figura 33. Ejemplo de proceso de codificación de los datos cualitativos mediante el programa MAXQDA 2018.



La tabla 34 refleja las US distribuidas en un total de 63 códigos identificados a partir de revisión de la literatura y los datos recogidos de las entrevistas semiestructuradas con los informantes.

Tabla 34. Relación de categorías y códigos extraídos.

| Categorías | Códigos |
|---|--|
| Características individuales | Lugar de residencia |
| | Nacionalidad |
| | Género |
| | Edad |
| Condicionantes familiares | Apoyo acceso universidad |
| | Apoyo etapas educativas previas |
| | Motivación acceso universidad |
| | Valor grado universitario |
| | Renta familiar/individual |
| | Estudios de los hermanos/as |
| | Número de hermanos/as |
| | Estudios madre |
| | Estudios padre |
| | Situación laboral madre |
| | Situación laboral padre |
| Etapas de Educación Secundaria Obligatoria | Agrupamiento estudiantes |
| | Ratio estudiantes/profesor |
| | Tipología del centro |
| | Apoyo profesorado - etapa secundaria obligatoria |

| | |
|--|---|
| | Orientación - etapa secundaria obligatoria |
| | Rendimiento académico |
| | Aspiraciones educativas etapa secundaria obligatoria |
| Experiencia de Educación Post-Obligatoria | Percepción vía M25 |
| | Percepción bachillerato |
| | Rendimiento académico |
| | Percepción ciclos formativos |
| | Percepción - vías acceso universidad |
| | Orientación - etapa postobligatoria |
| | Apoyo profesorado - etapa postobligatoria |
| Universidad | Percepción actual/(in)cumplimiento expectativas |
| | Expectativas anteriores/estereotipos |
| Facilitador acceso universidad | Facilitador- vía de acceso como oportunidad |
| | Facilitador - oportunidad tiempo |
| | Facilitador - persona referente |
| | Facilitador - espiritual |
| | Facilitador - beca |
| Barreras acceso universidad | Barrera - oferta educativa |
| | Barrera - edad |
| | Barrera - género |
| | Barrera - diversidad funcional y NEE |
| | Barrera - geográfica |
| | Barrera - prácticas de matrícula y admisión |
| | Barrera - económica |
| | Barrera - compromisos y responsabilidades familiares |
| | Barrera - social |
| | Barrera - factores discriminatorios |
| | Barrera - calidad educativa |
| | Barrera - cultural |
| | Barrera - autoconcepto capacidad |
| | Barrera - falta orientación educación postobligatoria |
| | Barrera - falta apoyo profesorado educación obligatoria |
| | Barrera - salud |
| | Barrera - falta apoyo familiar |
| | Barrera - psicológica |
| | Barrera - Falta orientación educación obligatoria |
| | Barrera - estudios y trabajo |
| Motivación acceso universidad | Motivación - universidad como logro |
| | Motivación acceso - escala social |
| | Motivación acceso - entender problemas de la comunidad |
| | Motivación acceso - cumplir exigencias profesión |
| | Motivación acceso - conocer gente nueva |
| | Motivación acceso - interés académico |
| | Motivación acceso - enriquecimiento personal |
| | Motivación acceso - progresar trabajo actual |
| | Motivación acceso - mejorar las oportunidades de empleo |
| | Motivación acceso - salario |

El registro de las entrevistas se realizó mediante dos dispositivos para evitar la pérdida de la grabación en caso de fallos técnicos. Para ello, se hizo uso de una grabadora de audio y la grabadora de un teléfono móvil. Paralelamente, se tomaron notas en referencia a las ideas más relevantes que emergían durante el transcurso de la entrevista a modo de apuntes y para tomar nota de nuevas preguntas en caso de necesidad de profundizar o clarificar la respuesta del informante.

6.3. Fase cuantitativa. Cuestionarios.

El diseño de esta fase cuantitativa es no experimental ya que se trata de un estudio que no incluye la manipulación de las variables, sino que observa los fenómenos en su ambiente natural. Es de tipo transeccional descriptivo ya que los datos se recopilan en un momento único y es de carácter descriptivo porque busca indagar sobre la incidencia de ciertas variables sobre un grupo de personas (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Para esta fase se ha desarrollado un cuestionario online a raíz de los resultados extraídos de las entrevistas y de la matriz validada por el grupo de expertos. La finalidad de este instrumento es medir la representatividad de las barreras y facilitadores detectados en las entrevistas y los recogidos en la literatura de la temática.

Para ello, se ha aplicado este cuestionario a estudiantes con el mismo perfil que los entrevistados en la fase cualitativa: estudiantes noveles que están cursando primero de grado en una universidad pública y presencial de la provincia de Barcelona.

6.3.1. Preparación de acceso al campo

Así mismo, la población se divide previamente en grupos en los que las unidades de muestreo se distribuyen en las cuatro universidades públicas presenciales de la provincia de Barcelona. Los criterios de selección de grupos o conglomerados de la muestra son:

- Accedían a la universidad en el curso 2018-2019.
- Estaban estudiando primero de grado.
- Accedían a una universidad pública y situada en la provincia de Barcelona.
- Accedían a la universidad por primera vez (estudiantes de nuevo ingreso).
- Accedían a la universidad mediante una de las dos vías mencionadas (vía 4 o vía 9).

Teniendo en cuenta los datos de matrícula de estudiantes de nuevo acceso en las universidades de la muestra durante el curso 2018/2019; el número total de

estudiantes con título de CFGS y similares (vía 4) es de 3.725; y el número total de estudiantes provenientes de las pruebas para más grandes de 25 años (vía 9) es de 362.

Según los tres requisitos fundamentales a considerar en la muestra de la investigación: el margen de error tolerado para esta investigación es inferior al 10%, el nivel de confianza será del 90% y la varianza existente de la población de 0,25%.

En este sentido, y esperando un margen del 10%, se ha calculado el número de participantes deseados para el acceso a través de la vía 4 y acceso a través de la vía 9 según cada universidad.

6.3.2. Acceso al campo y recogida de datos

La mayoría de los estudiantes que participaron en la realización del cuestionario del estudio estaban realizando sus estudios en la Universitat Autònoma de Barcelona $n=258$ (ver tabla 35). Debido a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales ha supuesto un reto importante en la distribución del cuestionario en estudiantes de la mayoría de las universidades.

Tabla 35. Universidades y estudiantes participantes en el cuestionario según vía de acceso.

| Universidad | Título de CFGS y similares (vía 4) | Prueba para mayores de 25 años (vía 9) | Total |
|--------------------------------------|------------------------------------|--|-------|
| Universitat Autònoma de Barcelona | 203 | 55 | 258 |
| Universitat de Barcelona | 48 | 13 | 61 |
| Universidad Pompeu Fabra | 10 | 3 | 13 |
| Universitat Politècnica de Catalunya | 15 | 0 | 15 |
| No indica la universidad | 14 | 8 | 11 |
| Total | 290 | 79 | 369 |

A pesar de seguir el protocolo de invitación al estudio mediante una carta formal y que aseguraba la confidencialidad del tratamiento de los datos de los participantes, los rectorados del resto de las universidades no han colaborado con la investigación.

Es por ello, por lo que los cuestionarios recibidos se han recogido gracias a la colaboración del profesorado universitario que ha accedido compartir el cuestionario online con sus estudiantes.

Finalmente, teniendo en cuenta los cuestionarios recogidos, se ha conseguido un margen de error del 5,53% en el caso de los estudiantes con título de CFGS y

similares (vía 4) y del 9,76% en el de los estudiantes que accedieron mediante la prueba para mayores de 25 años (ver tabla 36).

Tabla 36. Relación de la población (N) y la muestra lograda (n) según el margen de error.

| Vía de acceso | Población definida (N) | Muestra (n) | Margen de error |
|---|------------------------|-------------|-----------------|
| Título de CFGS y similares (vía 4) | 3.725 | 290 | 5,53 % |
| Prueba para mayores de 25 años (vía 9) | 362 | 79 | 9,76 % |

6.3.3. Tratamiento de los datos

Para tratamiento de los datos extraídos de los cuestionarios se ha utilizado el software de análisis de datos cuantitativos IBM SPSS de Estadística versión 21.0. Las pruebas estadísticas que se han aplicado son pruebas no paramétricas y de tipo:

- Descriptivas: frecuencias, medias, modas y porcentajes. Con el propósito de conocer las características generales de los estudiantes, su contexto socioeconómico, su itinerario educativo, su experiencia durante las etapas previas a la universidad, sus percepciones en relación con la universidad y sus motivaciones a la hora de decidir acceder a los estudios de grado universitario.
- Comparación: tablas de contingencia y prueba de Chi². El objetivo era comparar entre ambas vías de acceso para observar posibles tendencias entre ambos grupos.
- Diferencias: Test de U de Mann-Whitney. Esta prueba tenía la intención de identificar como de relevantes eran las tendencias según la vía de acceso.
- Correlación: correlación de Spearman. Analizando la correlación entre dos variables permitió observar la relación de ambas y como una afecta sobre la otra.

En total, se han codificado 231 variables, entre las cuales, 7 son variables que se han recodificado con el objetivo de facilitar el análisis estadístico.

La figura representa una muestra de las variables del cuestionario codificadas en el software estadístico SPSS, sobre el que se trabajó el análisis de datos cuantitativos.

Figura 34. Muestra de las variables codificadas en el software estadístico SPSS.

| | Nombre | Tipo | Anchura | Decimales | Etiqueta | Valores | Perdidos | Columnas | Alineación | Medida | Rol |
|----|----------------------------------|----------|---------|-----------|---------------------|-------------------------------|----------|----------|------------|---------|---------|
| 1 | EdSec_TrabajoMadre | Númérico | 40 | 0 | ¿De qué trabaj... | {1. Directores y gerentes}... | Ninguna | 33 | Izquierda | Nominal | Entrada |
| 2 | EdSec_TrabajoPadre | Númérico | 40 | 0 | ¿De qué trabaj... | {1. Directores y gerentes}... | Ninguna | 59 | Izquierda | Nominal | Entrada |
| 3 | EdSec_VivirPadres | Númérico | 8 | 0 | Durante la etap... | {1. Si}... | Ninguna | 9 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 4 | EdSec_VivirTutor | Númérico | 3 | 0 | Durante la etap... | {1. Si}... | Ninguna | 12 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 5 | EdSec_FamiliaMonoparental | Númérico | 3 | 0 | Durante la etap... | {1. Si}... | Ninguna | 12 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 6 | EdSec_CargoFamiliar | Númérico | 3 | 0 | Durante la etap... | {1. Si}... | Ninguna | 10 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 7 | EdSec_Hijos | Númérico | 3 | 0 | Durante la etap... | {1. Si}... | Ninguna | 8 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 8 | EdSec_CambioCentro | Númérico | 3 | 0 | Durante la etap... | {1. Si}... | Ninguna | 3 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 9 | EdSec_EnfermedadFamiliar | Númérico | 3 | 0 | Durante la etap... | {1. Si}... | Ninguna | 3 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 10 | EdSec_DisfuncionalidadFamiliar | Númérico | 3 | 0 | Durante la etap... | {1. Si}... | Ninguna | 3 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 11 | EdSec_Divorcio | Númérico | 3 | 0 | Durante la etap... | {1. Si}... | Ninguna | 3 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 12 | EdSec_MuerteFamiliar | Númérico | 8 | 0 | Durante la etap... | {1. Si}... | Ninguna | 10 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 13 | Familia_HabitualUniversidad | Númérico | 8 | 0 | Apoyo y expect... | {1. Nada}... | Ninguna | 10 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 14 | Familia_ApoyoEstudianteAplicado | Númérico | 8 | 0 | Apoyo y expect... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 15 | Familia_ApoyoCapacidadesLogro | Númérico | 8 | 0 | Apoyo y expect... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 16 | Familia_ApoyoDejarEstudios | Númérico | 8 | 0 | Apoyo y expect... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 17 | Familia_ApoyoFelicidad | Númérico | 8 | 0 | Apoyo y expect... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 18 | Familia_ApoyoAccesoUniversidad | Númérico | 8 | 0 | Apoyo y expect... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 19 | Familia_ApoyoAnimar | Númérico | 8 | 0 | Apoyo y expect... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 20 | Familia_ApoyoDeberes | Númérico | 8 | 0 | Apoyo y expect... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 21 | Familia_ApoyoPersona | Númérico | 13 | 0 | ¿De quién, gen... | {1. Madre}... | Ninguna | 9 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 22 | Familia_ApoyoTipo | Cadena | 308 | 0 | ¿En qué consis... | {1. Nada}... | Ninguna | 40 | Izquierda | Nominal | Entrada |
| 23 | Familia_SistemaEd | Númérico | 7 | 0 | Percepción de l... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 24 | Familia_ImprescindibleUniv | Númérico | 8 | 0 | Percepción de l... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 25 | Familia_ForzabaUniv | Númérico | 8 | 0 | Percepción de l... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 26 | Familia_UnivEmpleo | Númérico | 8 | 0 | Percepción de l... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 27 | Familia_UnivConocimientos | Númérico | 8 | 0 | Percepción de l... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 28 | Familia_UnivOportunidad | Númérico | 8 | 0 | Percepción de l... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 29 | Familia_UnivClaseSocial | Númérico | 8 | 0 | Percepción de l... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 30 | Familia_GradoPrestigioso | Númérico | 8 | 0 | Percepción de l... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 31 | Familia_FPCapacidad | Númérico | 8 | 0 | Percepción de l... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 32 | Familia_UnivMatricula | Númérico | 8 | 0 | Percepción de l... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 33 | EdSec_TipoCentro | Númérico | 22 | 0 | ¿En qué tipo d... | {1. Público}... | Ninguna | 11 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 34 | EdSec_TipologiaCentro | Númérico | 6 | 0 | ¿De qué tipolog... | {1. Urbana}... | Ninguna | 6 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 35 | EdSec_Ratio | Númérico | 13 | 0 | ¿Cuál era el nú... | {1. Menos de 20}... | Ninguna | 13 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 36 | EdSec_BarríoCentro | Númérico | 5 | 0 | El centro educa... | {1. Bajo}... | Ninguna | 9 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 37 | EdSec_Agrupacion | Númérico | 3 | 0 | Indica las carac... | {1. Si}... | Ninguna | 6 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 38 | EdSec_AtencionDiversidad | Númérico | 3 | 0 | Indica las carac... | {1. Si}... | Ninguna | 7 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 39 | EdSec_Refuerzo | Númérico | 3 | 0 | Indica las carac... | {1. Si}... | Ninguna | 7 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 40 | EdSec_Calidad | Númérico | 3 | 0 | Indica las carac... | {1. Si}... | Ninguna | 9 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 41 | EdSec_Exigente | Númérico | 3 | 0 | Indica las carac... | {1. Si}... | Ninguna | 9 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 42 | EdSec_PQPI | Númérico | 3 | 0 | Indica las carac... | {1. Si}... | Ninguna | 9 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 43 | EdSec_AgrupacionNivel | Númérico | 40 | 0 | En el caso de q... | {1. Rendimiento bajo}... | Ninguna | 12 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 44 | EdSec_Aprobaba | Númérico | 3 | 0 | Mi experiencia | {1. Si}... | Ninguna | 8 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 45 | EdSec_AtDiversidadParticipacion | Númérico | 3 | 0 | Mi experiencia | {1. Si}... | Ninguna | 6 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 46 | EdSec_RefuerzoParticipacion | Númérico | 3 | 0 | Mi experiencia | {1. Si}... | Ninguna | 7 | Derecha | Nominal | Entrada |
| 47 | EdSec_PerspFuturo | Númérico | 8 | 0 | Valora estas afi... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 48 | EdSec_PerspTrabajar | Númérico | 8 | 0 | Valora estas afi... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 49 | EdSec_PreferenciaFP | Númérico | 8 | 0 | Valora estas afi... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 50 | EdSec_PreferenciaBach | Númérico | 8 | 0 | Valora estas afi... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 51 | EdSec_PreferencialitenerarioBach | Númérico | 8 | 0 | Valora estas afi... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 52 | EdSec_PreferencialUniv | Númérico | 8 | 0 | Valora estas afi... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 53 | EdSec_Aprovechamiento | Númérico | 8 | 0 | Valora estas afi... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 54 | EdSec_CapacitadoBach | Númérico | 8 | 0 | Valora estas afi... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |
| 55 | EdSec_CapacitadoUniv | Númérico | 8 | 0 | Valora estas afi... | {1. Nada}... | Ninguna | 8 | Derecha | Ordinal | Entrada |

En el caso de las respuestas originarias de las preguntas abierta planteadas en el cuestionario, se revisaron y corrigieron los errores tipográficos.

Estas variables de tipo cadena, son las siguientes: fecha de nacimiento, lugar de residencia, número de hermanos, nombre de la etnia a la que pertenece, nombre de la universidad en la que estudia, nombre del grado que estudia, número de kilómetros entre la universidad y su residencia habitual, mejor material orientativo recibido, motivos de interrupción de los estudios en las etapas de ESO y educación postobligatoria no universitaria, tiempo y tipo de discriminación, motivo de intención de abandono universidad, aspecto positivo de la universidad, aspecto negativo de la universidad, otros motivos de acceso a la universidad y otros motivos de inequidad en la universidad.

6.4. Sistematización e integración

El cierre del trabajo de campo es un proceso importante y que es necesario cuidar igual que el acceso. Esto comporta tomar una decisión sobre la salida del campo en relación con la recogida de la información y la finalización de interacción con los participantes.

Para ello, después del cierre de cada una de las fases, se ha agradecido la colaboración a todas las personas que han facilitado el acceso a la información y a los participantes que han aportado sus datos para el estudio. También, comprometiéndose a hacer una devolución de los datos a aquellas personas interesadas en conocer los resultados finales de la investigación.

Esta última fase tiene como finalidad crear un modelo que represente la situación actual del acceso a las universidades públicas de los estudiantes que acceden mediante M25 y CFGS en la provincia de Barcelona. Este modelo abarca aquellas barreras y facilitadores extraídos del análisis de los datos recogidos y plasma un mapa que relacione todos los elementos encontrados para representar la situación actual y las necesidades de mejora para un acceso a la universidad más equitativo.

6.5. A modo de síntesis

Este capítulo ha presentado los distintos elementos que forman parte del proceso del estudio de campo y el protocolo establecido para cada uno de los pasos a realizar. Asimismo, se contemplan los aspectos éticos fundamentales a cumplir por el investigador, que se identifican por garantizar la autonomía y la privacidad de los participantes durante y al finalizar la investigación.

Por un lado, en cada una de las fases del trabajo de campo se identifican las actuaciones que se han abordado en el proceso de entrada, estancia y salida del campo. Para la entrada al campo se estableció un protocolo de contacto con la muestra seleccionada de participantes. En la estancia en el campo se prepararon los recursos necesarios para la recogida de los datos. Por último, para la salida del campo se tiene en consideración agradecer a los participantes y comprometerse a la devolución de los resultados.

Por otro lado, se explicita el modo de tratamiento de los datos con el propósito de trabajar y explotar los datos obtenidos. En la primera fase se analizan los datos cualitativos mediante el uso del software para el análisis de los datos cualitativos (CAQDAS) MAXQDA 2018. En el tratamiento de los datos cuantitativos de la segunda fase se da uso el software de análisis de datos cuantitativos IBM SPSS de Estadística versión 21.0.

Las pruebas estadísticas que se han aplicado son no paramétricas y se distinguen entre: descriptivas, de comparación, de diferencias y de correlación.

El cierre del trabajo de campo es un proceso importante y que es necesario cuidar igual que el acceso a este. Esto conlleva tomar una decisión sobre la salida del campo en relación con la recogida de la información y la finalización de interacción con los participantes.

Por último, se presenta la última fase de sistematización e integración de todos los datos con el objetivo de extraer e interpretar los resultados. Al comparar estas evidencias con la literatura revisada, resulta la propuesta de modelo que abarca los elementos condicionantes identificados en el acceso a la universidad de los estudiantes de las vías de acceso analizadas. Cabe destacar que el modelo muestra una fotografía de la realidad analizada en la presente investigación y no pretende generalizar la situación de los estudiantes en otro contexto.

Capítulo 7. Resultados del estudio de campo

El presente capítulo expone los resultados del estudio derivados de los datos recogidos en el trabajo de campo y posteriormente analizados. Con este propósito, se describen, interpretan e integran los hallazgos encontrados en las dos fases de la investigación con un enfoque metodológico mixto.

La narración de los resultados puede presentarse de distintas formas que tienen que ver con la manera cómo se quieren expresar, según; la secuencia, la relación entre ellos, la visión, entre otros aspectos a considerar. Asimismo, la metodología utilizada, en este caso mixta, también determinará la forma de exposición de los resultados en el informe.

En este sentido, en este apartado se aborda la presentación de los resultados mediante la distribución de *temas* y *subtemas* (Creswell, 2014; Yin, 2014). Concretamente, se organiza en ocho apartados que emanan de las dimensiones procedentes de la matriz teórica (ver Anexo 1.1. Validación de la Matriz teórica) con la adaptación de los resultados extraídos del análisis de los datos. Los temas que se exponen en este apartado se ordenan del siguiente modo:

- a. Datos sociodemográficos de los estudiantes.
- b. Trayectoria educativa previa a la universidad.
- c. Condicionantes individuales.
- d. Condicionantes familiares.
- e. Condicionantes de entorno cercano.
- f. Condicionantes de la institución educativa.
- g. Motivos de acceso a la universidad.
- h. Percepciones actuales sobre la universidad.

Entre los temas mencionados se incluyen subtemas que hacen referencia a elementos que se despliegan de la dimensión analizada y que se describen en más profundidad.

Como se ha señalado previamente, los casos de estudio se concretan en las dos vías de acceso a la universidad estudiadas. Por ello, los resultados tratan de exponer,

además de una interpretación general de todos los participantes, las diferencias significativas identificadas entre ambas rutas de ingreso.

A lo largo del capítulo, se presentan los resultados cuantitativos como eje vertebral de la investigación a través del análisis estadístico de pruebas no paramétricas desarrolladas mediante el software SPSS (versión 21). En dicho análisis se desarrollan pruebas de estadística descriptiva y estadística inferencial, incluyendo en estas últimas las pruebas de diferencias y las pruebas relacionales.

La exposición de los datos se muestra mediante tablas de contingencia descriptivas y que hacen referencia a la comparación entre las dos vías de acceso a la universidad. Asimismo, se incluyen tablas que permiten identificar el rango de diferencia entre las variables analizadas a través de la prueba de Chi cuadrado y la prueba de U de Mann-Whitney. En algunos casos, con el propósito de analizar el coeficiente de correlación entre variables, se aplica la prueba de relación Rho de Spearman.

Los datos cuantitativos se complementan con citas textuales extraídas del análisis cualitativo desarrollado mediante software de análisis cualitativo MAXQDA (versión 12). Estas valoraciones y narraciones realizadas por los estudiantes entrevistados pretenden ejemplificar y profundizar los resultados descriptivos y las relaciones establecidas entre las variables analizadas.

Con el propósito de identificar la vía de procedencia del informante, pero preservar su anonimato, se han asignado códigos que señalan la vía de acceso y el número del entrevistado. A la vez, se incluyen citas originarias de las preguntas abiertas planteadas en el cuestionario. En ambos casos, el fragmento textual expuesto corresponde al ejemplo que el investigador considera que mejor ilustra y/o aporta información de valor entre las narraciones resultantes.

7.1. Datos sociodemográficos de los estudiantes

Este apartado incluye los principales resultados en relación con los datos sociodemográficos de los participantes encuestados.

La muestra total de los participantes se distribuye entre n=290 estudiantes que han accedido a la universidad mediante la vía de Ciclo Formativo de Grado Superior (en adelante, vía CFGS) y n=79 estudiantes que han accedido mediante la prueba para mayores de 25 años (en adelante, prueba +25). Todos ellos son estudiantes noveles que se encuentran cursando primero de grado en una universidad pública i presencial de la provincia de Barcelona.

Como se observa en la tabla 37, la mayoría de los estudiantes que respondieron a este cuestionario están realizando sus estudios en la Universitat Autònoma de

Barcelona n=258, cumpliendo con la muestra de representación en el caso de esta universidad. Los motivos que explican la mayor representación de participantes procedentes de esta universidad se explican en detalle en el apartado *Análisis de los cuestionarios* del “capítulo 6. Desarrollo del estudio de campo”.

La segunda universidad más representada es la Universitat de Barcelona, con un total de n=61 participantes. También, cabe indicar que 7 de los encuestados no indicaron su universidad de procedencia.

Tabla 37. Número de participantes por vía de acceso y universidad.

| Universidad en la que estudia | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba para mayores de 25 años | Total |
|--------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-------|
| Universitat Autònoma de Barcelona | 203 | 55 | 258 |
| Universitat de Barcelona | 48 | 13 | 61 |
| Universitat Pompeu Fabra | 10 | 3 | 13 |
| Universitat Oberta de Catalunya | 7 | 4 | 11 |
| Universitat Politècnica de Catalunya | 15 | 0 | 15 |
| No indica la universidad | 7 | 4 | 11 |
| Total | 290 | 79 | 369 |

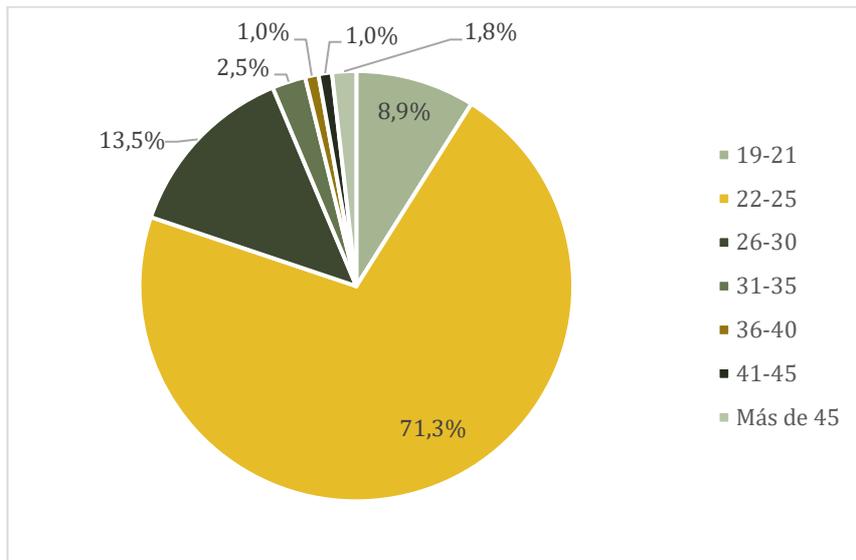
En la relación a la distancia entre la residencia actual de los participantes y la universidad en la que estudian, se calcula que la media resultante es de 29.52 Km. La moda es de 15 Km de distancia entre ambos puntos.

El 13,8% de los participantes que han accedido mediante la vía de CFGS y el 17,7% de los estudiantes que han entrado a través de la prueba +25 han tenido que realizar un cambio de residencia para poder ingresar en la universidad en la que estudian.

Los resultados revelan que la muestra recogida está comprendida mayormente por mujeres, con un total de n=228 *mujeres* (61,8%) y n=141 *hombres* (38,2%). En cuanto a vías de acceso, entre los informantes que accedieron mediante la vía CFGS, el 35,9% son hombres y el 64,1% mujeres. En el caso de los estudiantes encuestados que accedieron mediante la prueba +25, se distribuyen entre el 46,8% de hombres y el 53,2% de mujeres.

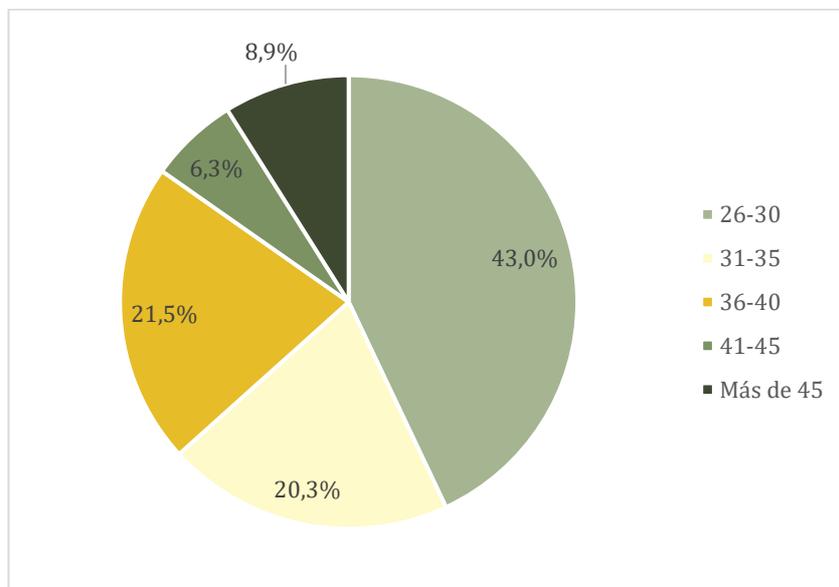
La *edad* de los participantes difiere dependiendo de la vía de acceso seleccionada, siendo la vía de CFGS la que acumula estudiantes más jóvenes. La mayoría de los informantes que han accedido mediante esta vía tienen entre 22 y 25 años (71,3%) (ver figura 35). En esta cohorte de edad se sitúa la moda de edad, M=22 años.

Figura 35. Porcentaje participantes mediante vía CFGS.



En cuanto a la prueba de acceso +25, como indica el propio nombre, es un requisito de acceso que los estudiantes sean mayores de 25 años, por lo que los estudiantes son más mayores que los compañeros de la vía CFGS (ver figura 36). En este caso, el 43% de los encuestados participantes de esta vía tienen entre 26 y 30 años y la moda de edad se sitúa en 29 años. Cabe destacar también que el 21,5% de los informantes tiene entre 36 y 40 años y el 20,3% tiene entre 31 y 35 años.

Figura 36. Porcentaje participantes mediante vía +25.



Relacionando las variables de *edad* y *sexo* de los participantes, se puede observar que la mayoría de las mujeres se encuentran en la cohorte de menor de 25 años, con el 64,3%, mientras los hombres representan el 51,4% en este grupo. A la vez, hay un

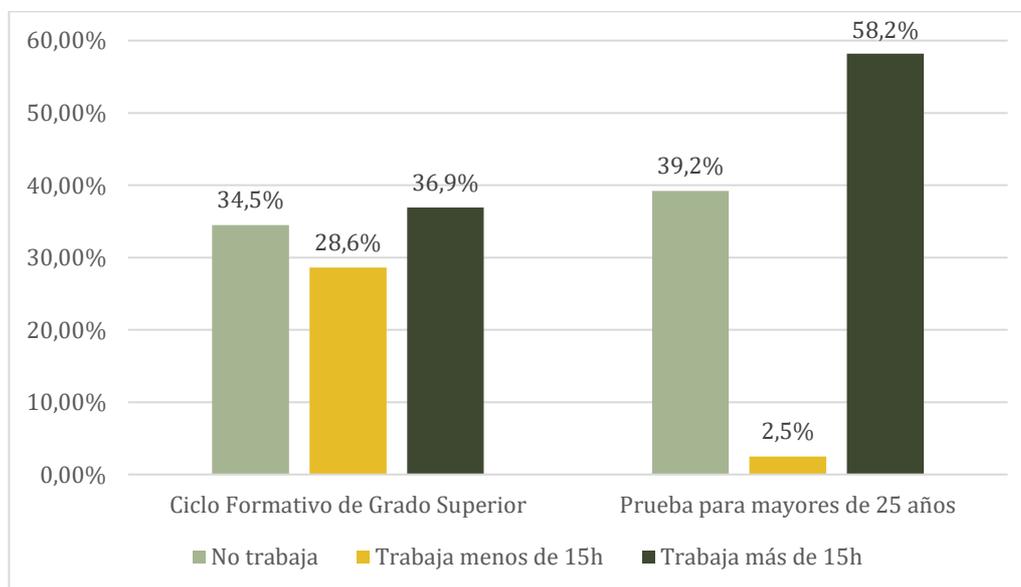
mayor porcentaje de hombres que de mujeres mayores de 30 años, con un 22,1% y 14,5% respectivamente.

Respecto a la variable de *país de origen*, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes de ambas vías son autóctonos. Concretamente, el 85,2% han accedido mediante un CFGS y el 94,9% lo ha hecho a través de la prueba +25. En el caso de los participantes extranjeros se distribuyen por haber nacido en: Latinoamérica (9,8%), otros países de Europa (1,4%), África (1,4%) o Asia (0,3%).

Igual que los informantes de origen extranjero, los participantes de *etnia minoritaria* o grupo de personas con una lengua, religión, cultura u origen minoritario están infrarrepresentados en ambas vías de acceso, significando el 3,3% del total de los participantes.

Analizando la *actividad laboral* de los estudiantes encuestados, en la figura 37 se muestran diferencias dispares entre las vías de acceso. Por un lado, los participantes que acceden mediante un CFGS no presentan una tendencia hacia una de las opciones, aunque cabe destacar que el 36,9% trabaja más de 15h. Por otro lado, más de la mitad de los matriculados en la prueba +25 compaginan sus estudios con una actividad laboral remunerada de más de 15 horas semanales (58,2%).

Figura 37. Porcentaje de participantes por vía de acceso y actividad laboral.



Los resultados muestran que el 58,2% de estudiantes que acceden mediante la prueba +25 no *dependen de ingresos familiares*. En contraste, los estudiantes que han accedido mediante un CFGS son, en su gran mayoría (71,7%), dependientes de los ingresos familiares. Mediante la aplicación de la prueba de Chi-cuadrado (χ^2) se aprecian diferencias significativas en relación con la dependencia económica y la vía

de acceso escogida ($p = .000$), lo cual se puede atribuir a la mediana de edad de los participantes según la vía de acceso.

7.2. Trayectoria educativa previa a la universidad

Este el presente apartado se exponen los datos analizados en relación con la trayectoria educativa de los participantes durante sus etapas previas a la universidad. Concretamente, se exponen los resultados extraídos en referencia a los estudios post obligatorios realizados por los informantes y las motivaciones que los llevaron a estudiar un CFGS y/o a presentarse a la prueba de acceso para mayores de 25 años.

7.2.1. Estudios postobligatorios no universitarios

La mayoría de los participantes de ambas vías de acceso han realizado la mayor parte de sus estudios en un *centro de tipo* público; el 66,6% en el caso de los estudiantes de CFGS y el 79,7% en el caso de los estudiantes que han realizado la prueba +25.

Analizando los *estudios postobligatorios no universitarios* realizados por los participantes, la tabla 38 indica que existen diferencias entre los participantes según la vía de acceso seleccionada. Mediante la prueba de Chi-cuadrado (X^2) se ha comprobado que existen diferencias significativas entre los participantes de ambas vías, tanto en la no finalización del Bachillerato ($p = .000$) como en la finalización de esta formación ($p = .000$).

Por un lado, los estudiantes que han ingresado mediante un CFGS tienden a tener finalizados los estudios de Bachillerato (61,7%). Además, el 10,3% de ellos inició esta formación, pero no la finalizó. Por otro lado, el 26,6% de los participantes que han accedido mediante la prueba +25 han finalizado los estudios de Bachillerato. Cabe destacar que el 35,4% de los informantes procedentes de esta vía empezó estos estudios, aunque no los finalizó.

Los estudios de formación profesional de Grado Medio son más habituales entre los informantes que ingresan mediante la prueba de +25 (35,9%), que entre aquellos que han ingresado mediante un CFGS (25,5%). Sin embargo, no existe una diferencia significativa entre ambas vías y la selección de estos estudios ($p = .690$).

En relación con los estudios de Ciclo Formativo de Grado Superior, que han realizado los estudiantes que acceden mediante esta vía, el 16,4% de los estudiantes que accedieron a través de la vía +25 también señalan haber finalizado estos estudios.

Si se relacionan las variables de *sexo* y los *estudios finalizados*, se destaca que más de la mitad de las mujeres de ambas vías indican haber finalizado los estudios de Bachillerato (59,6%). En el caso de los estudios de CFGM, el 36,9% de los hombres realizaron esta formación, a diferencia del 22% de las mujeres.

Finalmente, cabe destacar que el 65,8% de los estudiantes que accedieron mediante la vía para mayores de 25 años han abandonado o interrumpido sus estudios postobligatorios, en contraste del 18,6% de los estudiantes procedentes de un CFGS. Se observa, además, que existe una diferencia significativa en relación con esta tendencia y la vía de acceso a la universidad ($p = .000$).

Tabla 38. Porcentaje y frecuencia estudios postobligatorios realizados por vía de acceso.

| | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba para mayores de 25 años |
|--|------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| No finalizó los estudios de Bachillerato | Porcentaje | 10,3% | 35,4% |
| | Frecuencia | 30 | 28 |
| Finalizó los estudios de Bachillerato | Porcentaje | 61,7% | 26,6% |
| | Frecuencia | 179 | 21 |
| Estudió un Ciclo Formativo de Grado Medio | Porcentaje | 25,5% | 35,9% |
| | Frecuencia | 74 | 28 |
| Abandonó o interrumpió los estudios postobligatorios | Porcentaje | 18,6% | 65,8% |
| | Frecuencia | 54 | 52 |

Los motivos de interrupción y abandono que se señalan más repetidamente son la desmotivación por los estudios postobligatorios de CFGS y de Bachillerato, en especial por esta última formación.

Interrumpí el bachillerato porque era poco motivador, no encajaba con lo que quería hacer. Interrumpí mis estudios postobligatorios por 8 años.
(E1_CFGS.)

Los siguientes motivos más mencionados en referencia al abandono o interrupción de los estudios son: por trabajo (por necesidad o porque les parecía más atractivo) y problemas de salud. En este último aspecto, se menciona especialmente el abandono por situación de depresión.

Por motivos de salud, depresión. Perdí así el primer año de bachillerato y al siguiente curso empecé un ciclo formativo de grado medio.
(E3_M25)

En relación con lo mencionado, la tabla 39 muestra más concretamente la desmotivación de los estudios de Bachillerato, pues el 52,4% de los participantes que han accedido mediante un CFGS y el 58,2% de los participantes que han accedido mediante la prueba +25 lo consideran como *nada* motivador.

Tabla 39. Percepción Bachillerato y vía de acceso.

| | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba para mayores de 25 años |
|---|----------|-----------------------------------|--------------------------------|
| Consideraba que el Bachillerato era motivador | Nada | 52,4% | 58,2% |
| | Poco | 30,3% | 22,8% |
| | Bastante | 12,4% | 13,9% |
| | Mucho | 4,8% | 5,1% |

En referencia a las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), el 33,1% de los estudiantes con un CFGS se ha presentado más de una vez, el 16,4% las ha suspendido alguna vez y el 37,6% las ha aprobado pero la nota de corte del grado universitario que querían estudiar era demasiado alta. En el caso de los encuestados que han ingresado mediante la prueba +25, el 16,5% afirma haber realizado las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) más de una vez.

En cuanto al *rendimiento académico* durante esta etapa postobligatoria no universitaria, el 82,7% de los estudiantes con un CFGS expresa que su rendimiento académico mejoró durante esta formación. Además, consideran que la realización de los estudios de CFGS les ha motivado *bastante* (30,7%) o *mucho* (40,3%) a proseguir con sus estudios y acceder a la universidad.

7.2.2. Motivos de acceso a un CFGS y a las pruebas +25

En este apartado se presentan los motivos por los cuales los participantes indican que decidieron ingresar a la universidad su vía de acceso. En el caso de los motivos que les impulsaron a realizar un CFGS, se tienen en cuenta todos los participantes con este título, independientemente de la vía de acceso. Cabe tener en cuenta que n=9 participantes que han realizado estos estudios no respondieron a este bloque de preguntas.

Durante la etapa de educación secundaria obligatoria, pocos estudiantes indican haber tenido *muy* claro o *bastante* claro querer estudiar un CFGM o un CFGS. Como se observa en la tabla 40, las respuestas de los participantes encuestados son dispares y no se identifican tendencias.

Sin embargo, cabe destacar que el 37,7% de los participantes que han estudiado un CFGS no tenían *nada* claro, durante su etapa de educación obligatoria, que querían estudiar formación profesional. Además, el 31,3% manifiesta que lo tenía *poco* claro. Estas evidencias muestran que la mayoría de los informantes que han accedido a la universidad mediante estos estudios no tenían claro querer cursarlos previamente.

Tabla 40. Número y porcentaje de participantes por vía de acceso y elección de estudios profesionales.

| Tenía claro qué quería realizar un Ciclo Formativo de Grado Medio y/o Superior | | Estudios realizados | |
|--|------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| | | Ciclo Formativo de Grado Medio | Ciclo Formativo de Grado Superior |
| Nada | Frecuencia | 24 | 106 |
| | Porcentaje | 23,5% | 37,7% |
| Poco | Frecuencia | 25 | 88 |
| | Porcentaje | 24,5% | 31,3% |
| Bastante | Frecuencia | 33 | 54 |
| | Porcentaje | 32,4% | 19,2% |
| Mucho | Frecuencia | 20 | 33 |
| | Porcentaje | 19,6% | 11,7% |

Ahora bien, la mayoría de los estudiantes con un CFGS, durante la educación secundaria obligatoria, tenían *muy claro* (39,5%) o *bastante claro* (27%) que querían acceder a la Universidad.

Analizando los *motivos de acceso al CFGS*, la tabla 41 muestra que a la mayoría de los participantes les interesaba el contenido y/o la profesión de sus estudios (89,5%). Otro motivo que el 88,8% de los participantes expresa como relevante es el valor instrumental de la formación, manifestando que tuvieron en consideración que tener un CFGS sería útil y práctico para su futuro profesional.

Tabla 41. Porcentaje de participantes por vía de acceso y motivos de acceso al CFGS.

| Motivos para el acceso al CFGS | Sí | No |
|--|--------|--------|
| Le interesaba el contenido y/o la profesión | 89,5 % | 10,5 % |
| Quería seguir vinculado al sistema educativo sin cursar Bachillerato | 35,1 % | 64,9 % |
| Para acceder más rápido al mercado laboral | 37,7 % | 62,3 % |
| Consideraba que era útil y práctico | 88,8 % | 11,2 % |
| Para complacer a sus padres | 11,4 % | 88,6 % |
| Alguien conocido se lo recomendó | 38,8 % | 61,2 % |
| Ningún grado universitario le atraía | 23,0 % | 77,0 % |
| Para subir su nota de acceso a la universidad | 48,6% | 51,4% |
| A modo de "puente" para entrar a la universidad | 71,4% | 28,6% |

En particular, algunos de los participantes ponen en relieve las oportunidades laborales que puede proporcionar los estudios profesionales a diferencia de los estudios de Bachillerato:

Si no fuera por el ciclo formativo superior no estaría aquí. Y también, la tranquilidad que te da el ciclo es que si por motivos X dejas la Universidad...

porque tengo con lo que poder trabajar ¿sabes? Entonces, como tengo un CFGS en Marketing y Publicidad y un GFGM en Gestión Administrativa, tengo algo por lo que tirar. Una persona que viene de bachillerato no puede porque si por lo que sea tiene que abandonar la carrera, está un poco cojo. Porque con bachiller no puedes trabajar. (E4_CFGS)

Asimismo, algunos participantes expresan la oportunidad que les ofrece esta formación como posible vía de acceso a la universidad alternativa al Bachillerato:

Y su hija [de la amiga de su madre], mediante ciclos formativos, estaba estudiando Educación Infantil. Estaba en la Universidad, ¿sabes? Como que también era un buen motivador. Pensaba que no sabía si cuando llegara el momento iba a querer o no, pero por poder, podía. (E8_CFGS)

Sin embargo, no parece ser un motivo relevante el poder acceder más rápidamente al mercado laboral (62,3%). El 48,6% de los estudiantes indican que realizaron estos estudios para subir nota de acceso a la universidad y hasta el 71,4% afirman que cursaron un CFGS a modo de “puente” para ingresar a la universidad.

Además, el 47,9% de los participantes que han accedido mediante un CFGS admitió que era su única opción de entrada a la Universidad.

En esta línea, algunos participantes expresaron durante las entrevistas que su primera opción era ingresar en la universidad mediante Bachillerato, pero finalmente lo intentaron mediante la vía de CFGS:

Quería acceder [a la Universidad] por Bachillerato, y al acabar no me llegó la nota. Entonces, hice el ciclo para poder obtener mejor nota y entrar. (E4_TS)

Bueno yo, repetí segundo, porque me quedaron tres o cuatro asignaturas. Y al ver que aun aprobándolas no iba a llegar, decidí repetir para sacármelo mejor. Y ya al último año, repitiendo, me planteé que, aun mejorando la nota iba a ser difícil acceder para la universidad. Y decidí plantearme el ciclo. (E9_TS)

El 72% de los estudiantes que han accedido mediante las pruebas +25 indica que decidió ingresar mediante esta vía porque consideraban que era la manera más rápida de acceder a la universidad. Paralelamente, durante las entrevistas, expresaban la rapidez y conveniencia de esta vía de acceso en comparación con otras alternativas:

Era la vía más accesible, creo yo. La más rápida. Porque si tuviera que hacer un grado superior tampoco podría, porque también tendría que hacer una prueba de acceso al superior y luego la universidad. Que sea un examen mediante el que puedas acceder eso ya es mucha facilidad. No es lo mismo que estar dos años estudiando un CFGS u otra cosa. (E3_M25)

Podría haberme sacado las dos asignaturas de Bachillerato y tener las PAU, pero era como un trabajo extra, ¿no? Entonces, decidí que la mejor opción era hacer la prueba de mayores de veinticinco. (E8_M25)

Además, también el 72,2% manifiesta que un factor muy influyente en el momento de decidir acceder a la universidad fue haber descubierto la vía de acceso mediante la prueba para mayores de 25 años. Concretamente, el 55,7% de los participantes encuestados expresan que esta vía de acceso era su única manera de acceder a la universidad.

7.2.3. Becas solicitadas

Con referencia a las becas o ayudas solicitadas por parte de los encuestados, a lo largo de su trayectoria educativa, se observa que la beca más solicitada es la *Beca de carácter general del Ministerio de Educación y Formación Profesional para estudios universitarios*, demandada por el 55,5% de los participantes que acceden mediante un CFGS y el 43% de los participantes que han realizado la prueba +25 (ver tabla 42).

La segunda beca más solicitada por ambos grupos de estudiantes es la *Beca de renta familiar y equidad de la Generalitat de Catalunya para estudios universitarios*, con el 43,1% y el 38% respectivamente. Finalmente, la tercera beca con más notable representatividad es la *Beca para estudios de Ciclos Formativos*, la cual fue solicitada por el 42,4% de los estudiantes que han accedido mediante un CFGS.

Tabla 42. Becas solicitadas por vía de acceso.

| Beca solicitada | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 | Total |
|---|-----------------------------------|------------|-------|
| Beca para estudios de Bachillerato | 17,2% | 2,5% | 14,1% |
| Beca para estudios de Ciclos Formativos | 42,4% | 7,6% | 35,0% |
| Beca de carácter general del Ministerio de Educación y Formación Profesional para estudios universitarios | 55,5% | 43,0% | 52,8% |
| Beca de renta familiar y equidad de la Generalitat de Catalunya para estudios universitarios | 43,1% | 38,0% | 42,0% |
| Préstamo de la Generalitat de Catalunya para el financiamiento de la matrícula del grado universitario | 5,9% | 3,8% | 5,4% |
| Beca propia de la universidad | 4,8% | 6,3% | 5,1% |
| Beca de Educación Especial o Necesidades Especiales | 0,3% | 0,0% | 0,3% |
| Beca para libros de texto o reutilización de libros de texto | 5,9% | 7,6% | 6,2% |
| Beca por buen rendimiento académico | 12,1% | 5,1% | 10,6% |
| Beca de residencia | 3,4% | 2,5% | 3,3% |
| Beca de transporte | 10,7% | 7,6% | 10,0% |
| Beca de comedor | 5,5% | 2,5% | 4,9% |
| Otras becas | 0,3% | 3,8% | 1,1% |

En las entrevistas realizadas con los participantes, algunos explicaban cómo la beca significó un punto de inflexión en su decisión de acceder y/o continuar en la universidad:

Yo sabía que mis padres no podrían asumir ese cargo económico, más el transporte, más el comer aquí, etc. Entonces, si no me daban la beca, mi opción era no entrar este año, ponerme a trabajar, ahorrar, y entrar más tarde. E5_TS

En un principio sabía que el primer año lo iba a poder pagar, pero después... no sabía cómo iba a ser. Porque es bastante dinero y, de hecho, ahora me está generando un problema de cara al año que viene. Voy a solicitar otra vez la beca para ver si puedo obtenerla. E7_M25

7.3. Condicionantes individuales

En el siguiente apartado se describen los condicionantes de acceso a la universidad vinculados al individuo, concretamente se abordan: los factores o características

personales del estudiante, su percepción de autoeficacia en relación con el ingreso a la universidad y el rendimiento y las aspiraciones educativas.

7.3.1. Factores personales

En un primer análisis general, con el objetivo de conocer la *percepción de equidad de acceso a la universidad* de los participantes, se les preguntó si creían que todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceso a la institución. Según los resultados extraídos, el 92,1% de los estudiantes respondían que *no* todos los individuos tienen las mismas oportunidades de acceso a la universidad, mientras que el 7,9% afirmaban lo contrario.

Las evidencias recogidas en la literatura científica (ver capítulo 4. Condicionantes de acceso a la Universidad) sirvieron de referente para proponer a los participantes una serie de factores con el fin de que indicaran la incidencia que consideraban que tenía de cada uno de ellos como barrera de acceso a la universidad. La tabla 43 expone las valoraciones de los participantes según la vía de acceso, pues se ha considerado relevante distinguir si factores como la *edad* pueden ser significativos en los resultados.

Tabla 43. Porcentaje percepción de barreras de acceso a la universidad por vía.

| Barrera de acceso a la universidad | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba para mayores de +25 | Total |
|------------------------------------|----------|-----------------------------------|----------------------------|-------|
| Ser mujer | Bastante | 6,2% | 8,9% | 6,8% |
| | Mucho | 1,7% | 2,5% | 1,9% |
| Tener más de 22 años | Bastante | 19,3% | 24,1% | 20,3% |
| | Mucho | 3,1% | 10,1% | 4,6% |
| Tener nacionalidad extranjera | Bastante | 17,6% | 19,0% | 17,9% |
| | Mucho | 5,2% | 11,4% | 6,5% |
| Pertener a una etnia minoritaria | Bastante | 21,4% | 20,3% | 21,1% |
| | Mucho | 8,3% | 15,2% | 9,8% |
| Diversidad funcional | Bastante | 33,1% | 41,8% | 35,0% |
| | Mucho | 18,3% | 15,2% | 17,6% |
| Necesidades Educativas Especiales | Bastante | 45,5% | 51,9% | 46,9% |
| | Mucho | 26,2% | 29,1% | 26,8% |
| Tener una posición social baja | Bastante | 34,1% | 43,0% | 36,0% |
| | Mucho | 30,7% | 34,2% | 31,4% |
| Problemas de salud mental o física | Bastante | 46,2% | 46,8% | 46,3% |
| | Mucho | 27,6% | 36,7% | 29,5% |

Primeramente, se observa que la variable *mujer* es una característica a penas se percibe como barrera de acceso.

Con respecto a la edad, *tener más de 22 años* representa una barrera *muy* o *bastante* importante de acceso para el 22,4% de los estudiantes de CFGS y para el 34,2% de los estudiantes que han realizado la prueba +25. Se observa una ligera diferencia según la vía de acceso, posiblemente por la edad media de los participantes. Sin embargo, la prueba de U de Mann-Whitney demuestra que no son diferencias significativas ($p = .231$).

El hecho de *pertenecer a una etnia minoritaria* supone una barrera *bastante* importante para el 21,1% y *muy* importante para el 9,8% de los informantes.

Al mismo tiempo, la *diversidad funcional* es percibida como barrera *bastante* relevante para el 33,1% de los participantes que han accedido mediante un CFGS y para el 41,8% los que han realizado la prueba +25.

Con respecto a la *posición social baja*, es un indicador que los encuestados de ambas vías han percibido como una barrera significativa de acceso. Cabe destacar la relevancia expresada en el caso de los participantes que han accedido mediante la prueba +25, quienes han considerado esta variable como *bastante* o *muy* relevante con el 77,2%.

Otra variable percibida como una barrera relevante en el acceso a la universidad es tener *Necesidades Educativas Especiales (NEE)*. Este factor es percibido por los estudiantes de ambas vías como una barrera *muy* importante para el 26,8% y *bastante* importante para el 46,9%.

Esta característica individual, junto con la variable *problemas de salud mental o física*, han sido más destacadas como barreras de ingreso a la universidad. Pues *tener problemas de salud mental* significa una barrera *muy* importante para el 29,5% de los participantes y *bastante* importante para el 46,3%.

Con el propósito de averiguar la relación entre los factores de la tabla anterior, se aplica la prueba de Rho de Spearman para pruebas estadísticas no paramétricas. En este sentido, la tabla 44 indica que existe correlación entre las variables analizadas, aunque la relación es generalmente baja o moderada. Según el baremo sugerido por Cohen y Holliday (1982) se observan correlaciones *bajas* entre 0.20 y 0.39 y *moderadas* entre 0.40 y 0.69.

Entre las variables con una correlación positiva moderada se encuentran: *Necesidades Educativas Especiales* y *Diversidad funcional* (.674); *Nacionalidad extranjera* y *Etnia minoritaria* (.625) y; *Diversidad funcional* y *Etnia minoritaria* (.611). En el caso de las dos primeras correlaciones de variables, se puede interpretar su relación debido a las características que tienen en común.

En el caso de la correlación entre las variables de *Etnia minoritaria* y *Diversidad funcional*, se contempla la posibilidad de que algunos participantes hayan confundido el término “diversidad funcional” que alude a “discapacidad” y que puede haberse interpretado como diversidad cultural, sexual, de origen u otros tipos. En este sentido, cabría poner en duda la validez de los resultados obtenidos en la variable *diversidad funcional* de la tabla 43.

Tabla 44. Correlación de las barreras de acceso a la universidad identificadas.

| Rho de Spearman | | Mujer | Más de 22 años | Nacionalidad extranjera | Etnia minoritaria | Diversidad funcional | NEE | Baja posición social | Problemas de salud mental o física |
|------------------------------------|-----------------------------|--------|----------------|-------------------------|-------------------|----------------------|--------|----------------------|------------------------------------|
| Mujer | Coefficiente de correlación | 1,000 | ,560** | ,532** | ,558** | ,510** | ,398** | ,325** | ,290** |
| | Sig. (bilateral) | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Más de 22 años | Coefficiente de correlación | ,560** | 1,000 | ,491** | ,505** | ,403** | ,382** | ,334** | ,241** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Nacionalidad extranjera | Coefficiente de correlación | ,532** | ,491** | 1,000 | ,625** | ,521** | ,405** | ,372** | ,321** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Etnia minoritaria | Coefficiente de correlación | ,558** | ,505** | ,625** | 1,000 | ,611** | ,482** | ,395** | ,396** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| Diversidad funcional | Coefficiente de correlación | ,510** | ,403** | ,521** | ,611** | 1,000 | ,674** | ,431** | ,465** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 | ,000 |
| NEE ⁷ | Coefficiente de correlación | ,398** | ,382** | ,405** | ,482** | ,674** | 1,000 | ,437** | ,592** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 |
| Baja posición social | Coefficiente de correlación | ,325** | ,334** | ,372** | ,395** | ,431** | ,437** | 1,000 | ,483** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 |
| Problemas de salud mental o física | Coefficiente de correlación | ,290** | ,241** | ,321** | ,396** | ,465** | ,592** | ,483** | 1,000 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | . |

⁷ NEE: Necesidades Educativas Especiales

Con el objetivo de obtener información más amplia sobre otras posibles barreras de acceso a la universidad no incluidas en la cuestión planteada, se consultó a los participantes mediante una pregunta abierta qué otros factores consideraban que podrían impedir un acceso equitativo a la universidad. La tabla 45 recoge las respuestas más reiteradas de los encuestados:

Tabla 45. Síntesis otras barreras de acceso a la universidad percibidas.

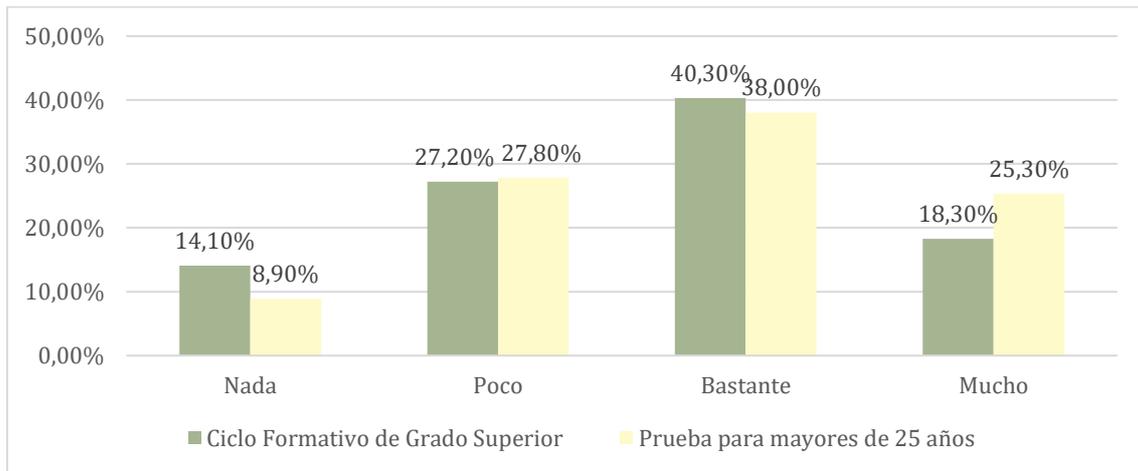
| |
|--|
| <p>La angustia que produce la realización de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Incompatibilidad para compaginar los estudios con una actividad laboral. Dificultades económicas. Tener personas dependientes a cargo. Problemas familiares. Falta de apoyo familiar. Falta de orientación individualizada, seguimiento y acompañamiento en la elección de estudios postobligatorios. Percepción de autoeficacia baja para acceder a la universidad. Problemas de salud física o mental. Notas de corte de los grados universitarios demasiado altas.</p> |
|--|

7.3.2. Percepción de autoeficacia

Uno de los factores que influye en la toma de decisiones de acceso a la universidad es la *percepción de autoeficacia* de los estudiantes en referencia al éxito de los estudios postobligatorios. En esta variable se incluyen elementos como la percepción de *dificultad de los estudios* y la percepción de estar *preparado para finalizarlos con éxito*.

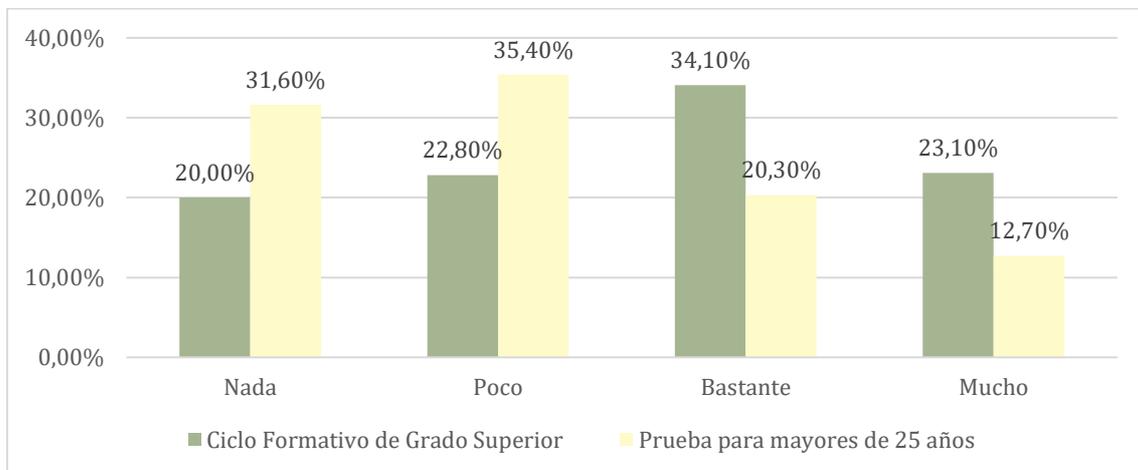
En la figura 38 se puede apreciar que la mayoría de los participantes de ambas vías, durante su etapa en Educación Secundaria Obligatoria, consideraban los estudios de Bachillerato como *bastante* difíciles. Cabe destacar que el 25,3% de los estudiantes encuestados que han accedido mediante la prueba +25 percibían estos estudios como *muy* difíciles.

Figura 38. Porcentaje percepción de dificultad Bachillerato por vía.



A pesar de que los estudiantes procedentes de un CFGS consideraban que los estudios de Bachillerato eran *bastante* difíciles de aprobar (40,3%), el 34,1% de ellos percibían que estaban *bastante* preparados para realizar esta formación (ver figura 39). En cambio, los participantes que accedieron mediante la prueba +25 expresan se sentían mayoritariamente *nada* (31,6%) o *poco* (35,4%) preparados para finalizar estos estudios con éxito.

Figura 39. Porcentaje percepción de estar preparado para Bachillerato por vía.

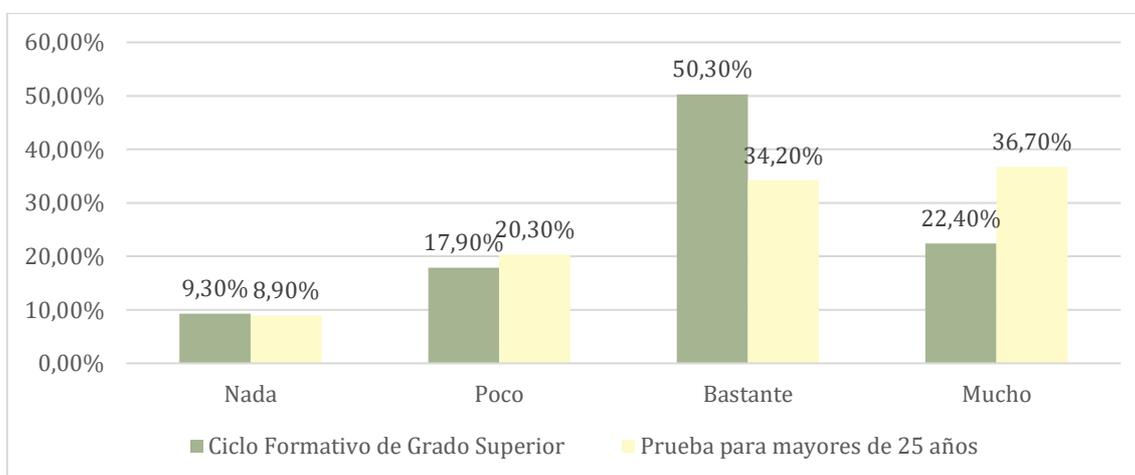


En esta línea, algunos encuestados comentan que decidieron decantarse por los estudios profesionales como vía de acceso a la universidad, puesto que no se veían capaces de realizar los estudios de Bachillerato para ingresar mediante la vía académica:

Tenía claro que quería estudiar educación infantil pero no me veía capacitada para hacer bachillerato, por lo que a través de informarme y de alguna que otra charla con profesores, supe que mi camino era cursar ciclos formativos de grado medio y posteriormente llegar a mi objetivo, el CFGS en Educación Infantil. (E11_CFGS).

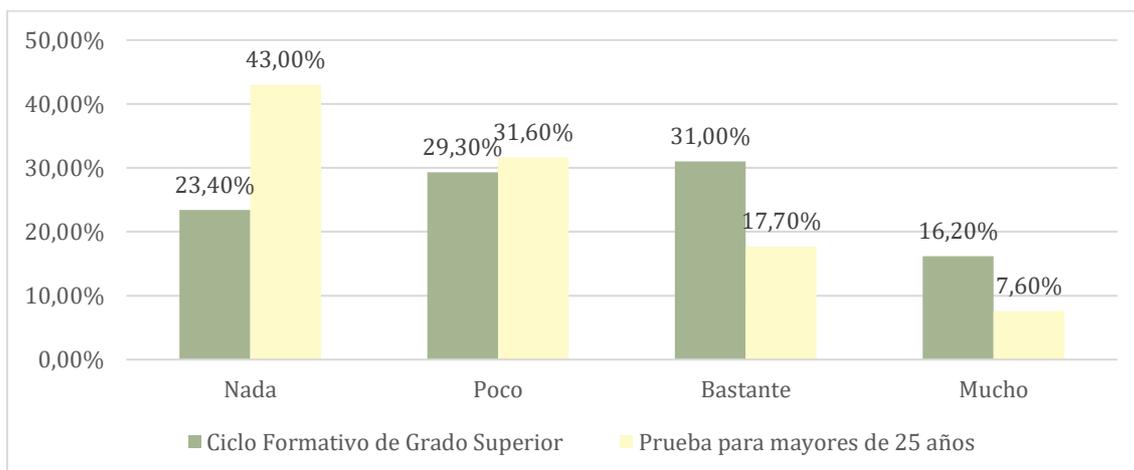
La figura 40 expone la percepción que tenían los participantes durante la ESO en función a la *dificultad de acceso a los estudios universitarios*. Se observa que la mayoría de los estudiantes de ambas vías también consideraban *bastante* o *muy* difícil el acceso a la universidad; el 72,7% en el caso de los participantes que han accedido mediante un CFGS y el 70,9% en el de los encuestados que han ingresado mediante la prueba +25.

Figura 40. Porcentaje percepción de dificultad de los estudios universitarios por vía.



En relación con la percepción de la estar *preparado para acceder a la universidad*, igual que ocurre en el caso de los estudios de Bachillerato (ver figura 39), existen diferencias según la vía de acceso. En este caso, la mayoría de los participantes procedentes de la vía de CFGS se sentían *poco* (29,3%) o *bastante* (31,0%) preparados para acceder a la universidad, el 43,0% de los estudiantes que han accedido mediante la prueba +25 se sentían *nada* preparados (ver figura 41).

Figura 41. Porcentaje percepción de preparación para acceder a la universidad por vía.



Varios participantes entrevistados expresan la influencia de la *percepción de autoeficacia* en la evaluación de las posibilidades de acceso a la universidad:

Algunas [barreras] son económicas, pero por mi experiencia, la barrera más común es la barrera psicológica. Mucha gente no lo hace [acceder a la Universidad] porque se piensa que no es suficientemente bueno para hacerlo. (E12_ M25).

Respecto a la percepción de *dificultad de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU)* y *estar preparado para aprobarlas*, la mayoría de los informantes las consideran *bastante* o *muy* difíciles. Además, los participantes de ambos grupos señalan que se sentían *poco* preparados para realizarlas.

Como elemento vinculado a la percepción de autoeficacia, se analiza la opinión que tenían los participantes durante la etapa de la ESO sobre la asociación de la *universidad y el nivel intelectual*. La tabla 46 muestra que los participantes de ambas vías tenían percepciones diversas en relación con la idea de que la universidad es solo para personas muy inteligentes.

Se subraya que el 26,6% de los participantes que acceden mediante la vía para mayores de 25 años expresan que durante la etapa de la ESO consideraban que la universidad era sólo para personas muy inteligentes.

Tabla 46. Porcentaje de participantes por vía de acceso y percepción universidad.

| Consideraba que la universidad era sólo para personas muy inteligentes | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba para mayores de 25 años | Total |
|--|-----------------------------------|--------------------------------|-------|
| Nada | 30,7% | 24,1% | 29,3% |
| Poco | 30,0% | 24,1% | 28,7% |
| Bastante | 30,7% | 25,3% | 29,5% |
| Mucho | 8,6% | 26,6% | 12,5% |

Analizando la correlación entre las variables *percepción de la universidad sólo para personas muy inteligentes* y la percepción de estar *preparado para acceder a la universidad*, mediante la prueba de correlación de Spearman, se observa una relación significativa de $p = .000$ con un coeficiente de Rho *bajo* de $-,331$. Aunque supone una relación más bien ligera, se traduciría en: a una mayor asociación de la universidad como opción exclusiva para personas muy inteligentes, menor es la percepción de estar preparado para acceder a la institución.

7.3.3. Rendimiento y aspiraciones educativas

El *rendimiento académico* y las *aspiraciones educativas* son dos variables que influyen en la toma de decisiones hacia los estudios postobligatorios. Es necesario señalar que, aunque estas variables se describen como factores individuales en este apartado, están interrelacionadas con otros condicionantes que las influyen y construyen, como las expectativas familiares (ver capítulo 4. Condicionantes de acceso a la universidad).

En referencia a la satisfacción durante la ESO, una de las variables analizadas es la percepción de los informantes sobre si consideran que *aprovecharon los estudios de Educación Secundaria Obligatoria*, es decir, si se implicaron académicamente. Las respuestas de los participantes son dispersas y no se identifican tendencias. Sin embargo, se puede subrayar que los estudiantes que han accedido mediante la prueba +25, señalaron haber aprovechado *poco* (40,5%) o *nada* (25,3%) sus estudios durante la ESO.

Los estudiantes entrevistados relacionaban el hecho de aprovechar poco sus estudios de secundaria obligatoria con la desmotivación e impaciencia que experimentaban durante la etapa:

No sé, hay una cosa de cuando eres pequeño que es la impaciencia. Y parece que el mundo se acaba mañana y entonces tenía prisa. Tenía mucha prisa. Y es una cosa que, bueno, siempre me decían: "paciencia, paciencia, paciencia."
(E2_M25)

Se observan ligeras disparidades entre vías de acceso en relación con *el rendimiento académico* de los informantes durante la ESO. Mientras que el 65,2% de los participantes afirman que aprobaban la mayoría de las asignaturas durante esta etapa, el 49,4% de sus compañeros no lo hacía. La aplicación de la prueba de chi-cuadrado (X^2) confirma que existen diferencias significativas ($p = ,013$) en las diferencias según la vía de acceso.

La mayoría de los participantes tenían *poco o nada claro su futuro educativo y/o profesional* durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Especialmente los estudiantes que han accedido mediante la prueba para mayores de 25 años, con el 50,6% de informantes señalando que no lo tenían *nada claro*.

También, en relación con la variable anterior, se les preguntó si durante su etapa de educación obligatoria sentían más *ganas de incorporarse al mercado laboral que de seguir estudiando*. Cabe destacar que la mayoría de los informantes que accedieron mediante un CFGS tenían no tenían más motivación por trabajar que por seguir estudiando, señalando *nada* (45,5%) o *poco* (38,6%). En el caso de los participantes de la vía +25, aunque las respuestas se muestran dispares, cabe destacar que el 34,2% expresaron que tenían *bastantes ganas*.

Algunos participantes expresan que no querían seguir estudiando porque los estudios de secundaria ya le parecían exigentes.

Claro, es que ni siquiera hablar de universidad ni de llegar más allá, ya cada clase [de la ESO] es como un sobreesfuerzo. (E5_M25)

Otros estudiantes no querían seguir en el instituto y querían empezar a recibir un salario:

Claro, un poco ambiguo porque aquí las barreras me las puse yo. ¿Sabes? Con el: “no quiero, no puedo, no quiero seguir en este Instituto, no quiero hacer bachiller, quiero... cobrar un sueldo”. Creo que las barreras ahí me las impuse yo. (E1_M25)

En relación con las *aspiraciones educativas* hacia los estudios profesionales, los estudiantes de ambas vías expresan mayoritariamente que tenían *nada o poco claro* quererse decantar por un CFGM o CFGS. Es relevante destacar que el 50,6% de los participantes de la prueba +25 no lo tenían *nada claro*, a diferencia del 40% en el caso de los informantes que han accedido mediante un CFGS.

Cabe señalar que la mayoría de los participantes de la vía de CFGS expresan que, durante la etapa de la ESO, aspiraban con realizarlos estudios de *Bachillerato e ir a la universidad*; el 42,8% tenía *muy claro el querer estudiar Bachillerato* y el 42,1% tenía *muy claro que quería ir a la universidad* (ver tabla 47). En cambio, en el caso de los informantes de la vía para mayores de 25 años los resultados obtenidos son muy dispares.

Tabla 47. Tabla de contingencia sobre las expectativas académica y profesionales por vía.

| | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba para mayores de 25 años |
|--|----------|-----------------------------------|--------------------------------|
| Tenía claro su futuro educativo y/o profesional | Nada | 27,6% | 50,6% |
| | Poco | 32,4% | 31,6% |
| | Bastante | 25,5% | 17,7% |
| | Mucho | 14,5% | 0,0% |
| Tenía más ganas de incorporarse al mercado laboral que de seguir estudiando | Nada | 45,5% | 26,6% |
| | Poco | 38,6% | 26,6% |
| | Bastante | 13,4% | 34,2% |
| | Mucho | 2,4% | 12,7% |
| Tenía claro que quería realizar un Ciclo Formativo de Grado Medio y/o Superior | Nada | 40,0% | 50,6% |
| | Poco | 30,0% | 25,3% |
| | Bastante | 18,3% | 17,7% |
| | Mucho | 11,7% | 6,3% |
| Tenía claro que quería estudiar Bachillerato | Nada | 19,7% | 27,8% |
| | Poco | 15,5% | 17,7% |
| | Bastante | 22,1% | 29,1% |
| | Mucho | 42,8% | 25,3% |
| Tenía claro que quería ir a la Universidad | Nada | 13,4% | 29,1% |
| | Poco | 17,9% | 25,3% |
| | Bastante | 26,6% | 20,3% |
| | Mucho | 42,1% | 25,3% |

Mediante la prueba estadística no paramétrica de U de Mann-Whitney se puede observar que existen diferencias significativas entre vías de acceso a la Universidad en las variables: tenía claro su futuro educativo y/o profesional ($,000$), tenía más ganas de incorporarse al mercado laboral que de seguir estudiando ($,000$), tenía claro que quería estudiar Bachillerato ($,010$) y tenía claro que quería ir a la universidad ($,000$) (ver tabla 48).

Tabla 48. Resultados prueba U de Mann-Whitney diferencias expectativas académicas y profesionales por vía.

| | Tenía claro su futuro educativo y/o profesional | Tenía más ganas de incorporarse al mercado laboral que de seguir estudiando | Tenía claro qué quería realizar un Ciclo Formativo de Grado Medio y/o Superior | Tenía claro que quería estudiar Bachillerato | Tenía claro que quería ir a la Universidad |
|---------------------------|---|---|--|--|--|
| U de Mann-Whitney | 7729,000 | 7596,500 | 10088,000 | 9382,000 | 8400,500 |
| W de Wilcoxon | 10889,000 | 49791,500 | 13248,000 | 12542,000 | 11560,500 |
| Z | -4,629 | -4,905 | -1,721 | -2,581 | -3,800 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,085 | ,010 | ,000 |

7.4. Condicionantes familiares

Este apartado incluye los condicionantes vinculados al contexto familiar y a las expectativas y aspiraciones de los progenitores. Con el propósito de conocer una aproximación del entorno familiar de los informantes, se analizan las siguientes variables: el nivel socioeconómico, el bagaje educativo familiar, la percepción de su en referencia a los estudios post obligatorios, las expectativas educativas hacia ellos y el apoyo académico.

En cuanto al país de origen del padre y de la madre, los resultados muestran que la mayoría de los progenitores de los informantes son autóctonos, concretamente: el 82,4% de las madres y el 83,2% de los padres. El segundo país de origen más representado en la muestra recogida es Latinoamérica, con el 12,8% de las madres y el 10,3% de los padres de los estudiantes. El resto de los países de procedencia están distribuidos en: 2,7% de madres y 3,5% de padres nacidos en otros países de Europa; el 2,7% de madres y 2,2% de padres nacidos en África; el 0,5% de madres y el 0,3% de padres nacidos en Asia; el 0,3% de padres nacidos en Norteamérica y; el 0,3% de padres de los cuáles desconocen el origen.

7.4.1. Nivel socioeconómico familiar

Para conocer la situación socioeconómica de los participantes durante la época en la que cursaban los estudios de educación secundaria obligatoria, se ha recogido información en relación con el trabajo del padre y de la madre durante esta etapa.

En la tabla 49 se puede observar que en ambas vías existe una mayor frecuencia de madres (21,1%) que ocupaban la categoría profesional de *Trabajadoras de los servicios de restauración, personales, protección y vendedoras*. En cuanto a las diferencias entre vías, se destaca que el 19% de las madres de los estudiantes que han accedido mediante la prueba +25 realizaban *Ocupaciones elementales*, mientras que el 18,3% de las madres de los estudiantes que han accedido mediante un CFGS estaban *paradas*.

Mediante la aplicación de la prueba de Chi-cuadrado (X^2) se afirma que hay diferencias significativas entre el trabajo de las madres y las vías de acceso de los participantes ($p = .013$).

Tabla 49. Ocupación de la madre durante la ESO según vía de acceso.

| Trabajo de la madre durante tu etapa de educación de secundaria obligatoria | | Vía de acceso a la universidad | | Total |
|--|------------|-----------------------------------|------------|-------|
| | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 | |
| Directores y gerentes | Recuento | 7 | 4 | 11 |
| | Porcentaje | 2,4% | 5,1% | 3,0% |
| Técnicos y profesionales científicos e intelectuales | Recuento | 47 | 9 | 56 |
| | Porcentaje | 16,2% | 11,4% | 15,2% |
| Técnicos; profesionales de apoyo | Recuento | 25 | 8 | 33 |
| | Porcentaje | 8,6% | 10,1% | 8,9% |
| Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina | Recuento | 40 | 4 | 44 |
| | Porcentaje | 13,8% | 5,1% | 11,9% |
| Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores | Recuento | 62 | 16 | 78 |
| | Porcentaje | 21,4% | 20,3% | 21,1% |
| Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero | Recuento | 0 | 2 | 2 |
| | Porcentaje | 0,0% | 2,5% | 0,5% |
| Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción | Recuento | 16 | 5 | 21 |
| | Porcentaje | 5,5% | 6,3% | 5,7% |
| Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores | Recuento | 4 | 3 | 7 |
| | Porcentaje | 1,4% | 3,8% | 1,9% |
| Ocupaciones elementales | Recuento | 35 | 15 | 50 |
| | Porcentaje | 12,1% | 19,0% | 13,6% |
| Parado | Recuento | 53 | 11 | 64 |
| | Porcentaje | 18,3% | 13,9% | 17,3% |
| Fallecido, NSNC | Recuento | 1 | 2 | 3 |
| | Porcentaje | 0,3% | 2,5% | 0,8% |

Nota: La categorización ocupacional está establecida según la clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-11), aprobadas en el Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre.

En el caso de los padres, también se confirma mediante la prueba estadística de Chi-cuadrado (X^2) que existen diferencias significativas entre el trabajo de los padres y las vías de acceso de los participantes ($p = .028$).

La tabla 50 presenta que el *trabajo como Artesano y trabajador cualificado de las industrias manufactureras y la construcción* era el más habitual entre los padres de los informantes durante la etapa de la ESO (18,4%). Sin embargo, los resultados son generalmente dispersos y no indican tendencias.

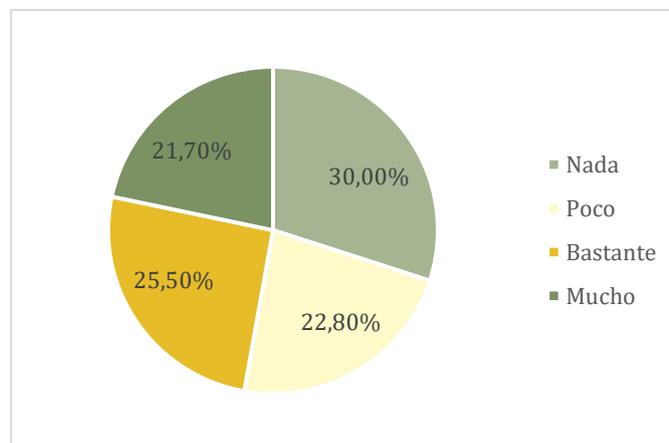
Tabla 50. Ocupación del padre durante la ESO según vía de acceso.

| Trabajo del padre durante la etapa de educación de secundaria obligatoria | | Vía de acceso a la universidad | | Total |
|--|------------|-----------------------------------|------------|-------|
| | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 | |
| Directores y gerentes | Recuento | 19 | 7 | 26 |
| | Porcentaje | 6,6% | 8,9% | 7,0% |
| Técnicos y profesionales científicos e intelectuales | Recuento | 36 | 4 | 40 |
| | Porcentaje | 12,4% | 5,1% | 10,8% |
| Técnicos; profesionales de apoyo | Recuento | 30 | 7 | 37 |
| | Porcentaje | 10,3% | 8,9% | 10,0% |
| Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina | Recuento | 20 | 3 | 23 |
| | Porcentaje | 6,9% | 3,8% | 6,2% |
| Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores | Recuento | 37 | 14 | 51 |
| | Porcentaje | 12,8% | 17,7% | 13,8% |
| Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero | Recuento | 0 | 2 | 2 |
| | Porcentaje | 0,0% | 2,5% | 0,5% |
| Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción | Recuento | 51 | 17 | 68 |
| | Porcentaje | 17,6% | 21,5% | 18,4% |
| Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores | Recuento | 31 | 5 | 36 |
| | Porcentaje | 10,7% | 6,3% | 9,8% |
| Ocupaciones elementales | Recuento | 22 | 11 | 33 |
| | Porcentaje | 7,6% | 13,9% | 8,9% |
| Parado | Recuento | 31 | 4 | 35 |
| | Porcentaje | 10,7% | 5,1% | 9,5% |
| Fallecido, NSNC | Recuento | 13 | 5 | 18 |
| | Porcentaje | 4,5% | 6,3% | 4,9% |

Nota: La categorización ocupacional está establecida según la clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-11), aprobadas en el Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre.

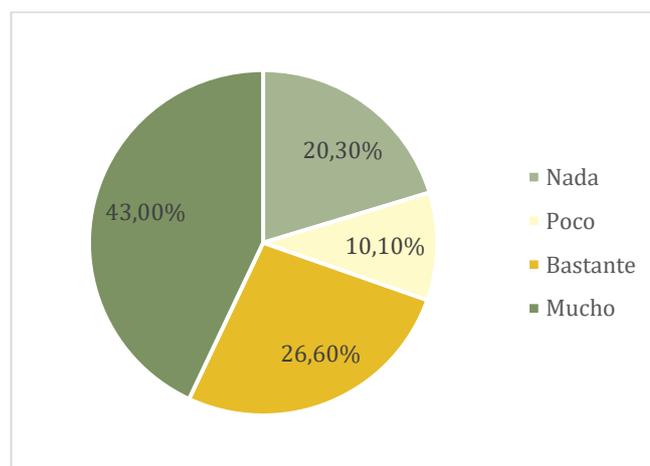
El 30% de los participantes que han realizado un curso de CFGS han indicado que, en caso de haber accedido a la universidad mediante la vía tradicional, su familia no hubiera tenido *problemas para pagar la matrícula universitaria* (ver figura 42).

Figura 42. Dificultad para costear la matrícula universitaria CFGS.



En el análisis se observan diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes según la vía de acceso a la Universidad ($p = ,000$). Pues en contraste, los participantes que han accedido mediante la prueba para mayores de 25 años, la mayoría manifiestan que para su familia resultaría *muy* complicado (43 %) o *bastante* complicado (26,6 %) pagar la matrícula de su acceso a la Universidad (ver figura 43).

Figura 43. Dificultad para costear la matrícula universitaria prueba + 25 años.



Con el propósito de observar cómo esta variable ha podido influir en la toma de decisiones de los participantes durante la Educación Secundaria Obligatoria para acceder a la universidad, se ha realizado el análisis de la Rho de Spearman para pruebas estadísticas no paramétricas (ver tabla 51).

Según el baremo sugerido por Cohen y Holliday (1982) se observan correlaciones bajas, entre 0.20 y 0.39, con el *apoyo familiar recibido para ir a la universidad* (-,266) y el apoyo familiar recibido para no continuar con los estudios post obligatorios e inserirse en el mercado laboral (,218). A pesar de apreciarse una significación importante en la correlación de las dos variables mencionadas anteriormente ($p = .000$), no parece haber una relación entre la *dificultad de la familia para costear la matrícula* universitaria y la *aspiración para ir a la universidad* del estudiante, donde la significación es de $p = .072$.

Tabla 51. Correlación entre dificultad costear matrícula universitaria y otras variables.

| | Rho de Spearman | Tener claro ir a la Universidad | Apoyo familiar ir Universidad | Apoyo familiar mercado laboral |
|---|---------------------------|---------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Dificultad familiar costear matrícula universitaria | Coficiente de correlación | -,094 | -,266** | ,218** |
| | Sig. (bilateral) | ,072 | ,000 | ,000 |

Durante las entrevistas, algunos participantes explicaban cómo el hecho de no poder entrar en una universidad pública por la nota de acceso les podría haber privado de ir a la universidad, ya que no se podían permitir acceder a una universidad privada:

Para mí y para mis padres la única prioridad era entrar en una universidad pública, porque en una privada el precio se disparaba. Porque yo, de Bachillerato podría haberme ido a cualquier otra que fuera privada y con la nota de corte sí que hubiera entrado. (E4_TS)

7.4.2. Bagaje educativo familiar

Comparando el nivel educativo máximo de los progenitores según la vía de acceso, no se identifican diferencias significativas entre ambas vías de acceso ($p = ,147$) mediante la aplicación de la prueba de Chi-cuadrado (X^2). Cabe destacar que el 23,6% los padres de los estudiantes encuestados tienen *estudios primarios* como nivel educativo máximo y el 20,6% ha realizado *estudios secundarios* como nivel educativo máximo (ver tabla 52). En general, la mayoría de los padres de los estudiantes de ambas vías no han realizado estudios post obligatorios.

Tabla 52. Nivel de estudios del padre según vía de acceso.

| Nivel de estudios máximo finalizado por el padre | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 | Total |
|--|------------|-----------------------------------|------------|-------|
| Sin estudios | Recuento | 22 | 14 | 36 |
| | Porcentaje | 7,6% | 17,7% | 9,8% |
| Estudios Primarios | Recuento | 66 | 21 | 87 |
| | Porcentaje | 22,8% | 26,6% | 23,6% |
| Estudios Secundarios | Recuento | 62 | 14 | 76 |
| | Porcentaje | 21,4% | 17,7% | 20,6% |
| Estudios Profesionales | Recuento | 49 | 13 | 62 |
| | Porcentaje | 16,9% | 16,5% | 16,8% |
| Bachillerato o COU | Recuento | 42 | 5 | 47 |
| | Porcentaje | 14,5% | 6,3% | 12,7% |
| Estudios Universitarios | Recuento | 34 | 9 | 43 |
| | Porcentaje | 11,7% | 11,4% | 11,7% |
| Estudios Post Universitarios | Recuento | 10 | 2 | 12 |
| | Porcentaje | 3,4% | 2,5% | 3,3% |
| NSNC | Recuento | 5 | 1 | 6 |
| | Porcentaje | 1,7% | 1,3% | 1,6% |

En cuanto al nivel educativo máximo de las madres de los informantes, la prueba de chi-cuadrado (X^2) muestra diferencias significativas entre ambas vías de acceso ($p = ,018$). Cabe destacar que el 17,7% de las madres de los estudiantes procedentes de la vía +25 *no tienen estudios* (ver tabla 53). En contraste, los resultados muestran que la mayoría de las madres de los estudiantes que han accedido mediante un CFGS tienden a tener estudios post obligatorios.

Tabla 53. Nivel de estudios de la madre según vía de acceso.

| Nivel de estudios máximo finalizado por la madre | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 | Total |
|--|------------|-----------------------------------|------------|-------|
| Sin estudios | Recuento | 15 | 14 | 29 |
| | Porcentaje | 5,2% | 17,7% | 7,9% |
| Estudios Primarios | Recuento | 58 | 15 | 73 |
| | Porcentaje | 20,0% | 19,0% | 19,8% |
| Estudios Secundarios | Recuento | 48 | 12 | 60 |
| | Porcentaje | 16,6% | 15,2% | 16,3% |
| Estudios Profesionales | Recuento | 67 | 14 | 81 |
| | Porcentaje | 23,1% | 17,7% | 22,0% |
| Bachillerato o COU | Recuento | 57 | 9 | 66 |
| | Porcentaje | 19,7% | 11,4% | 17,9% |
| Estudios Universitarios | Recuento | 38 | 12 | 50 |
| | Porcentaje | 13,1% | 15,2% | 13,6% |
| Estudios Post Universitarios | Recuento | 6 | 3 | 9 |
| | Porcentaje | 2,1% | 3,8% | 2,4% |
| NSNC | Recuento | 1 | 0 | 1 |
| | Porcentaje | 0,3% | 0,0% | 0,3% |

De igual manera, se ha analizado el nivel de estudios máximo del hermano o hermana mayor en el período de ESO de los participantes. Entre los N=274 de participantes que han accedido mediante la vía CFGS, n=148 indican tener un hermano o hermana mayor y entre los N=79 participantes que han accedido mediante la prueba +25, un total de n=41 tienen un hermano o hermana mayor.

Los datos apuntan que el 29,7% de los hermanos mayores habían realizado como estudios máximos el *Bachillerato o COU* y el 25,6% habían finalizado *estudios universitarios* (ver tabla 54). También cabe destacar que el 20,2% de los participantes que han accedido mediante el título de CFGS indican que sus hermanos o hermanas mayores habían realizado *estudios post universitarios*. Finalmente, y a modo general, los datos apuntan que la mayoría de los hermanos o hermanas mayores de los informantes habían finalizado estudios post obligatorios.

Tabla 54. Nivel de estudios del hermano mayor según vía de acceso.

| Nivel de estudios máximo finalizado por el hermano mayor | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 | Total |
|--|------------|-----------------------------------|------------|-------|
| Sin estudios | Recuento | 12 | 5 | 17 |
| | Porcentaje | 5,8% | 8,6% | 6,4% |
| Estudios Primarios | Recuento | 4 | 4 | 8 |
| | Porcentaje | 1,9% | 6,9% | 3,0% |
| Estudios Secundarios | Recuento | 21 | 5 | 26 |
| | Porcentaje | 10,1% | 8,6% | 9,8% |
| Estudios Profesionales | Recuento | 14 | 5 | 19 |
| | Porcentaje | 6,7% | 8,6% | 7,1% |
| Bachillerato o COU | Recuento | 60 | 19 | 79 |
| | Porcentaje | 28,8% | 32,8% | 29,7% |
| Estudios Universitarios | Recuento | 53 | 15 | 68 |
| | Porcentaje | 25,5% | 25,9% | 25,6% |
| Estudios Post Universitarios | Recuento | 42 | 4 | 46 |
| | Porcentaje | 20,2% | 6,9% | 17,3% |
| NSNC | Recuento | 2 | 1 | 3 |
| | Porcentaje | 1,0% | 1,7% | 1,1% |

Las evidencias anteriores exponen el bagaje educativo de los progenitores y de los hermanos de los informantes. Haciendo referencia al resto de la familia de los participantes y de su entorno cercano, se analiza cómo de habitual es que estos tengan estudios universitarios (ver tabla 55).

Cabe destacar que el caso de los participantes que han accedido mediante la prueba +25 es *nada* (30,4%) o *poco* (44,3%) habitual su familia o entorno cercano acceda a la universidad. En el caso de los estudiantes que han accedido mediante un CFGS, las tendencias apuntan en la misma línea. Sin embargo, se observa que el 28,3% de informantes señala como *bastante* habitual que su entorno cercano o familiar en acceda a la universidad.

Tabla 55. Familia y entorno cercano y acceso a la universidad según vía de acceso.

| Acceso a la universidad de la familia y entorno cercano | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba para mayores de 25 años | Total |
|---|-----------------------------------|--------------------------------|-------|
| Nada | 21,0% | 30,4% | 23,0% |
| Poco | 37,9% | 44,3% | 39,3% |
| Bastante | 28,3% | 19,0% | 26,3% |
| Mucho | 12,8% | 6,3% | 11,4% |

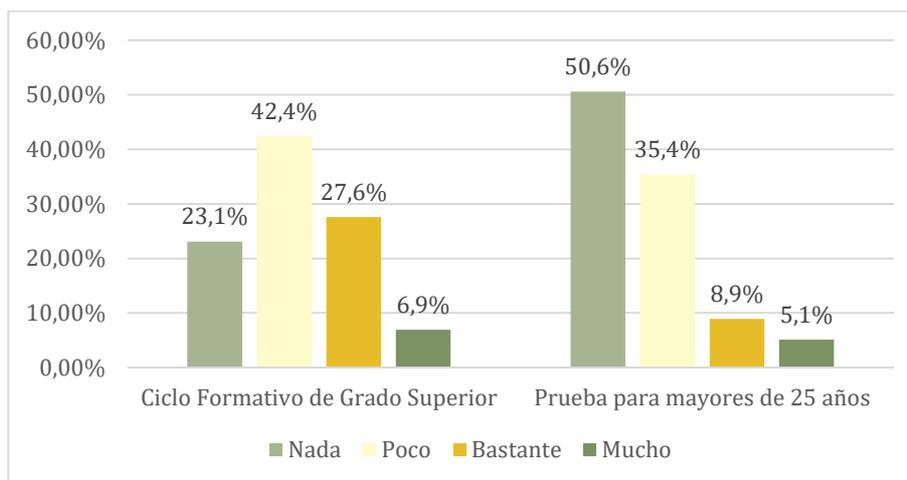
7.4.3. Percepción familia sobre los estudios postobligatorios

El conocimiento y la percepción de la familia sobre la arquitectura del sistema educativo superior y sus vías de acceso son elementos que pueden intervenir en las expectativas, apoyo y orientación de estos sobre sus hijos.

La figura 44 muestra que, durante la etapa de la ESO, el conocimiento sobre el sistema educativo superior de la mayoría de las familias era generalmente bajo.

En el caso de las familias de los informantes que han accedido mediante un CFGS, el 42,4% conocían *poco* el sistema educativo superior. Mientras que las familias de mitad de los informantes (50,6%) procedentes de la prueba +25 afirman no conocían *nada* el funcionamiento del sistema educativo superior.

Figura 44. Conocimiento sistema educativo familia según vía de acceso.



Si se analiza relación de la variable anterior con los *estudios máximos del progenitor* mediante la aplicación de la prueba de la correlación de Spearman, el resultado muestra una relación significativa ($p = .000$) positiva y baja con una Rho de ,351. Por lo que, aunque la relación es baja, la tendencia apuntaría que a medida que aumentan los estudios del progenitor, mayor es el conocimiento de los progenitores sobre la estructura del sistema educativo superior.

Más detalladamente, en la tabla 56 se puede observar como a medida que aumenta el nivel de estudios del padre o madre, los participantes afirman que su familia pudo orientarle en el acceso a los estudios post obligatorios. Cabe señalar que hay un valor perdido debido a que uno de los participantes respondió NSNC en cuanto a los estudios máximos realizados de ambos progenitores.

Tabla 56. Tabla de contingencia sobre el conocimiento del sistema educativo de la familia y los estudios máximos progenitores.

| Orientación estudios postobligatorios | | Estudios máximos del progenitor | | | | | | | Total |
|---------------------------------------|------------|---------------------------------|--------------------|----------------------|------------------------|--------------------|-------------------------|------------------------------|-------|
| | | Sin estudios | Estudios Primarios | Estudios Secundarios | Estudios Profesionales | Bachillerato o COU | Estudios Universitarios | Estudios Post Universitarios | |
| Nada | Recuento | 19 | 28 | 16 | 19 | 14 | 5 | 4 | 106 |
| | Porcentaje | 67,9% | 45,9% | 25,4% | 24,4% | 22,6% | 8,8% | 22,2% | 28,8% |
| Poco | Recuento | 4 | 26 | 34 | 33 | 30 | 19 | 5 | 151 |
| | Porcentaje | 14,3% | 42,6% | 54,0% | 42,3% | 48,4% | 33,3% | 27,8% | 41,0% |
| Bastante | Recuento | 2 | 6 | 11 | 23 | 14 | 24 | 7 | 87 |
| | Porcentaje | 7,1% | 9,8% | 17,5% | 29,5% | 22,6% | 42,1% | 38,9% | 23,6% |
| Mucho | Recuento | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 9 | 2 | 24 |
| | Porcentaje | 10,7% | 1,6% | 3,2% | 3,8% | 6,5% | 15,8% | 11,1% | 6,5% |
| Total | Recuento | 28 | 61 | 63 | 78 | 62 | 57 | 18 | 368 |
| | Porcentaje | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

En cuanto a la percepción de la familia en relación con la universidad y el prestigio de los estudios postobligatorios, se analizaron variables: *la asociación entre el acceso a la universidad y la clase social alta, la motivación hacia el estudio de un grado universitario considerado como prestigioso (medicina, derecho o una ingeniería), y la asociación de los estudios de formación profesional y estudiantes con un rendimiento bajo.*

La mayoría de los participantes afirman que sus familias no consideraban *nada* o *poco* que la *universidad fuera para la clase alta* (ver tabla 57). Sin embargo, mediante la aplicación de la prueba de U de Mann-Whitney se observan diferencias entre las respuestas de los estudiantes según la vía por la cual han accedido a la Universidad ($p = ,004$). Pues en el caso de los estudiantes que han realizado la prueba +25, el 29,1% ha señalado que su familia consideraba que la universidad era *bastante* para personas de clase alta y el 16,5% lo consideraba *mucho*.

Tabla 57. Percepción de la familia sobre la universidad por vía.

| Universidad y clase social alta | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 | Total |
|---------------------------------|-----------------------------------|------------|-------|
| Nada | 38,6% | 29,1% | 36,6% |
| Poco | 35,9% | 25,3% | 33,6% |
| Bastante | 17,9% | 29,1% | 20,3% |
| Mucho | 7,6% | 16,5% | 9,5% |

En referencia a la motivación de la familia para que su hijo estudiase un *grado universitario considerado como prestigioso*, no se identifican diferencias significativas entre vías de acceso. En este caso, se destaca que la mayoría de los participantes (65,3%) indican que este aspecto no era *nada* importante para su familia.

La mayoría de las familias no tienen la percepción de que la *formación profesional* está orientada para estudiantes con *rendimiento bajo* (ver tabla 58). Aun así, cabe subrayar que el 17,7% y el 11,4% los participantes que han realizado la prueba para mayores de 25 años han afirmado que sus familias consideran esta afirmación *bastante* y *muy* cierta, respectivamente.

Tabla 58. Percepción familia sobre formación profesional por vía de acceso.

| Relación entre formación profesional y rendimiento bajo | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 | Total |
|---|-----------------------------------|------------|-------|
| Nada | 56,6% | 48,1% | 54,7% |
| Poco | 26,6% | 22,8% | 25,7% |
| Bastante | 12,4% | 17,7% | 13,6% |
| Mucho | 4,5% | 11,4% | 6,0% |

Finalmente, se han analizado los motivos por los cuales las familias animaban a sus hijos a acceder a la universidad, entre las que se destacan la *mejora de las oportunidades de empleo* y la *ampliación de conocimientos*.

7.4.4. Expectativas educativas de la familia durante la ESO

Otra de las variables que influyen en la decisión de los estudiantes en relación con el acceso a la universidad son las expectativas educativas de la familia sobre los ellos. Analizando la *importancia que la familia atribuye a obtener un grado universitario*, se observan diferencias significativas según la vía de acceso a la Universidad en el análisis la prueba estadística no paramétrica de U de Mann-Whitney ($U = 8761$ y $p = .001$). Por un lado, la mayoría de las familias de los estudiantes que accedieron mediante un CFGS lo consideran como *poco* (31%) o *bastante* (31%) importante, mientras que las familias de los participantes de la prueba + 25 años creen que es *nada* (39,2%) o *poco* (29,1%) importante.

Tabla 59. Percepción familia relevancia grado universitario por vía de acceso.

| Importancia obtener un grado universitario | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 |
|--|-----------------------------------|------------|
| Nada | 21,4% | 39,2% |
| Poco | 31,0% | 29,1% |
| Bastante | 31,0% | 24,1% |
| Mucho | 16,6% | 7,6% |

Más de la mitad de los informantes procedentes de la vía CFGS afirman que sus familias querían que *accedieran a la universidad para darles la oportunidad que ellos no tuvieron* (ver tabla 60). Mientras el 36,2% de los participantes que accedieron mediante un CFGS afirmaron que es *muy* cierto, sus compañeros han seleccionado que es *nada* (30,4%) o *poco* (32,9%) cierto. Las diferencias observadas entre vías de acceso son significativas ($U = 8761$ y $p = .001$).

Tabla 60. Percepción familia oportunidad grado universitario por vía de acceso.

| Acceso a la universidad como oportunidad que ellos no tuvieron | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 |
|--|-----------------------------------|------------|
| Nada | 21,4% | 30,4% |
| Poco | 17,2% | 32,9% |
| Bastante | 25,2% | 15,2% |
| Mucho | 36,2% | 21,5% |

Con el propósito de analizar si existe relación entre las expectativas de los padres y el bagaje educativo de estos, se ha aplicado la prueba estadística de correlación de Spearman entre el *nivel de estudios de los progenitores* y la *importancia de obtener un grado universitario*. El resultado muestra una significación relevante ($,000$), baja y positiva ($,196$), indicando que a mayor es el nivel de estudios del progenitor con mayores estudios, mayor importancia otorgan a lograr un título universitario.

La variable "*tenía claro que quería ir a la universidad*" durante la etapa de la ESO se ha relacionado con las variables:

- *Acceso como oportunidad que no tuvieron* y resulta significativa ($,000$), baja y positiva ($,204$). Por lo que como más la familia quería proporcionar la oportunidad de acceder a la universidad y que ellos no tuvieron, más claro tenía el estudiante que quería acceder.
- *La familia consideraba imprescindible que su hijo obtuviera un grado universitario* se observa una significación relevante ($,000$), baja y positiva ($,228$). Así, cuanto más imprescindible consideraba la familia que era obtener un grado universitario, más claro tenía el estudiante que quería acceder a la universidad.

En referencia a la percepción de *rendimiento académico y capacidades*, la mayoría de los estudiantes que accedieron mediante un CFGS percibían que su familia lo consideraba como un estudiante *bastante* aplicado (34,1%) o *muy* aplicado (31,4%) (ver tabla 61). En cambio, en el caso de los participantes que han accedido mediante la prueba +25, se aprecian respuestas dispares que se encuentran entre estudiante *poco* o *bastante* aplicado. La mayoría de los participantes de esta vía han seleccionado que más bien consideraban *poco* que fueran buenos estudiantes (44,3%). Mediante la prueba U de Mann-Whitney se observan diferencias significativas según la vía de acceso a la universidad (U = 7811 y p = .000).

En relación con las *capacidades para estudiar en la universidad*, la mayoría de los encuestados que han ingresado mediante un CFGS señalan que sus familias consideraban que tenían capacidades para estudiar en la universidad (58,3% mucho y 35,5% bastante). Lo mismo ocurre con los participantes que han entrado mediante la prueba +25, aunque con resultados más dispares y con el 20,3% de los estudiantes manifestando que sus familias consideraban *poco* que tuvieran capacidades para estudiar en la Universidad. Mediante la prueba U de Mann-Whitney se observan diferencias significativas según la vía de acceso a la universidad (U = 8422 y p = .000).

Tabla 61. Percepción familia sobre grado universitario por vía de acceso.

| | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 | Total |
|--|----------|-----------------------------------|------------|-------|
| Estudiante aplicado | Nada | 5,5% | 13,9% | 7,3% |
| | Poco | 29,0% | 44,3% | 32,2% |
| | Bastante | 34,1% | 31,6% | 33,6% |
| | Mucho | 31,4% | 10,1% | 26,8% |
| Capacidades estudiar en la universidad | Nada | 1,0% | 3,8% | 1,6% |
| | Poco | 5,2% | 20,3% | 8,4% |
| | Bastante | 35,5% | 38,0% | 36,0% |
| | Mucho | 58,3% | 38,0% | 53,9% |

Si se relacionan las variables de la tabla 61, con la variable *sentirse preparado para acceder a la universidad* se observa una significación en ambos casos p=.000 (ver tabla 62). Concretamente, en el caso de la variable *su familia consideraba que tenía capacidades para estudiar en la universidad*, el resultado es una correlación baja y positiva (.235), por lo que se podría interpretar que, a mayores expectativas educativas de los padres, más preparados se sentían los estudiantes para acceder a la universidad. La correlación con el rendimiento académico del estudiante es moderada positiva (.434), lo que se traduce en que, a mayor rendimiento del estudiante, más preparado se sentía para acceder a la universidad.

Tabla 62. Percepción familia sobre grado universitario por vía de acceso.

| | Rho de Spearman | Se sentía preparado para acceder a la Universidad |
|--|-----------------------------|---|
| Estudiante aplicado | Coefficiente de correlación | ,434 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 |
| Su familia consideraba que tenía capacidades para estudiar en la universidad | Coefficiente de correlación | ,235 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 |

En relación con las expectativas educativas familiares, generalmente se observa que de las familias no deseaban que sus hijos *abandonaran la ESO para incorporarse al mercado laboral*. Sin embargo, como refleja la tabla 63, y mediante la aplicación de la prueba estadística no paramétrica de U de Mann-Whitney, existen diferencias significativas según la vía de acceso de los informantes ($U = 6352$ y $p = .000$). Mientras que el 85,2% de los participantes que accedieron mediante un CFGS indican que sus familias no deseaban que abandonaran los estudios, el 15,2% (*bastante*) y el 12,7% (*mucho*) de los informantes que accedieron mediante la prueba +25 indican que sus familias deseaban que los abandonaran para acceder al mercado laboral.

Tabla 63. Percepción familia sobre grado universitario por vía de acceso.

| Incorporación al mercado laboral | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 |
|----------------------------------|-----------------------------------|------------|
| Nada | 85,2% | 43,0% |
| Poco | 11,4% | 29,1% |
| Bastante | 2,8% | 15,2% |
| Mucho | 0,7% | 12,7% |

7.4.5. Apoyo familiar

El *apoyo* que recibe el estudiante por parte de la familia durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria juega también un papel relevante en factores como el rendimiento académico y la toma de decisiones hacia los estudios postobligatorios. En este sentido, en este apartado se analiza el apoyo de la familia en: los estudios, las tareas escolares, la toma de decisiones y el acceso a la universidad.

La tabla 64 muestra que la mayoría de los estudiantes de ambas vías afirman haber recibido apoyo por parte de su familia, especialmente en el acceso a la universidad. Entre los resultados obtenidos, cabe destacar que la mayoría de los participantes que accedían mediante la vía CFGS han seleccionado que sus familias les apoyaban mucho en *el acceso a la universidad* (75,9%) y en *los estudios de ESO* (73,8%).

En contraste, existe una mayor dispersión en los resultados obtenidos por parte de los participantes de la prueba +25. Aunque generalmente señalan que recibieron apoyo de su familia, se destaca que en el caso del *apoyo en las tareas escolares* (en el estudio para los exámenes, los deberes y los trabajos escolares) el 31,6% indica que *no* recibieron apoyo y el 35,4% indica que recibieron *poco*.

Tabla 64. Apoyo familiar durante la ESO por vía de acceso.

| | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 |
|-------------------------------------|----------|-----------------------------------|------------|
| Apoyo en la toma de decisiones | Nada | 2,4% | 11,4% |
| | Poco | 8,6% | 22,8% |
| | Bastante | 31,4% | 30,4% |
| | Mucho | 57,6% | 35,4% |
| Apoyo en el acceso a la universidad | Nada | 1,4% | 13,9% |
| | Poco | 5,9% | 20,3% |
| | Bastante | 16,9% | 22,8% |
| | Mucho | 75,9% | 43,0% |
| Apoyo en los estudios de ESO | Nada | 1,7% | 6,3% |
| | Poco | 5,2% | 35,4% |
| | Bastante | 19,3% | 15,2% |
| | Mucho | 73,8% | 43,0% |
| Apoyo en las tareas escolares | Nada | 10,7% | 31,6% |
| | Poco | 19,3% | 35,4% |
| | Bastante | 35,9% | 26,6% |
| | Mucho | 34,1% | 6,3% |

En esta línea, se aplica la prueba de U de Mann-Whitney para analizar si las diferencias identificadas en función con la vía de acceso son significativas. Los resultados de la tabla 65 muestran una significancia de $p = ,000$ en las cuatro variables analizadas.

Tabla 65. Diferencias por vía de acceso según apoyo familiar.

| | Apoyo en la toma de decisiones | Apoyo en el acceso a la universidad | Apoyo en los estudios de ESO | Apoyo en las tareas escolares |
|---------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| U de Mann-Whitney | 8024,500 | 7161,000 | 7160,500 | 6161,000 |
| W de Wilcoxon | 11184,500 | 10321,000 | 10320,500 | 9321,000 |
| Z | -4,506 | -6,255 | -6,158 | -6,555 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |

Durante las entrevistas, algunos informantes explican que la falta de apoyo familiar les ha influenciado a la hora de considerar los estudios universitarios como una de sus opciones:

¿Por qué no llegaron? Porque no están interesados. O porque durante el camino hay gente que no cree en ti. Porque alguien me dijo: “tú puedes llegar a la universidad”, y hoy estoy en la universidad. O sea, me he dado cuenta de que la diferencia está en que hay alguien que cree en ti y hay alguien que no

cree en ti. ¿Por qué? Porque si eres gitano, pues, estarás interesado en otras cosas, no en esto. Y cuando esto se repite de generación, en generación, en generación, pues empiezas a creerte tú también que: "pues esto es así". ¿Por qué? Pues porque mis hermanos no fueron, mis padres tampoco, mis abuelos tampoco... yo tampoco. Esto que a veces se llama cultura heredada ¿no?" (E5_M25)

A continuación, se analiza la *figura familiar* de la que los informantes consideran han recibido más apoyo escolar durante su etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados exponen que en ambas vías los informantes indican que generalmente han recibido más apoyo de su *madre*, según el 58,3% de los estudiantes de la vía de CFGS y el 45,6% de los informantes de la prueba +25.

La segunda figura más seleccionada en el caso de los participantes de acceso mediante un CFGS es el padre (15,2%), mientras que en el caso de los estudiantes que han accedido mediante la prueba +25 es la opción otros con el 26,6%.

Tabla 66. Mayor apoyo escolar durante la ESO por vía de acceso.

| De quién, generalmente, recibió más apoyo escolar durante la ESO | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 | Total |
|--|-----------------------------------|------------|-------|
| Madre | 58,3% | 45,6% | 55,6% |
| Padre | 15,2% | 10,1% | 14,1% |
| Hermano/a | 10,0% | 2,5% | 8,4% |
| Otro familiar | 3,4% | 6,3% | 4,1% |
| Amigo | 7,6% | 8,9% | 7,9% |
| Otros | 5,5% | 26,6% | 10,0% |

Las entrevistas también confirman que el principal apoyo recibido durante la ESO era por parte de la madre, que resulta especialmente mencionada:

Mis padres. Bueno, sí que es verdad que siempre mi madre estaba ahí con las matemáticas para hacerlas, porque es por donde veía que podía tirar porque en lengua, cero (ríe). Pero al final también la gente se cansa, ¿sabes? Entonces sí que yo creo que mi madre se cansaría y me dejó. (E1_TS)

Además del apoyo en las tareas escolares, se indica que es una figura importante en el apoyo moral y en la toma de decisiones sobre la continuación de sus estudios post obligatorios:

Porque tuve mucho apoyo familiar. Y entonces, cuándo le planteé a mi madre el tema de las otras opciones de estudiar y eso, fue ella la que la apoyó. (E2_M25)

7.5. Condicionantes de entorno cercano

Las personas referentes del entorno del estudiante pueden actuar como condicionante en el acceso a la universidad. Pues los estudiantes tienden a compararse entre grupos de iguales y actuar conforme su entorno, o al menos, estar influenciados por él.

Algunos informantes coinciden en que comparaban con sus compañeros o incluso competían por las notas durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria:

Pero en general, yo ya me baso en las experiencias de compañeros que tienen sus carreras. Y ya están graduados ellos. Yo ya medí ya con ellos, nos comparábamos. A veces, me acuerdo de que en bachillerato y en la ESO hacíamos competiciones: "ah mira, yo he sacado más que tú." Entonces, ver que ellos también se han sacado el grado hace que yo me vea capaz. (E2_TS)

Para otros entrevistados, una persona de su entorno y que consideraban como exitosa académicamente, les sirvió para decidirse a acceder a la universidad. En el caso del siguiente estudiante de etnia gitana, en un entorno con habitual falta de referentes universitarios, explica que referentes exitosos de su misma etnia le motivaron a decidir acceder a la universidad:

Ya desde los veinticuatro me lo planteo, cuando empieza Lolo [su amigo]. De hecho, él es mi mayor referente es ese sentido. Y Fernando es un referente de éxito, es un gitano que es doctor y que ha logrado el éxito académico, aunque sea gitano. El apoyo de ellos hace que empiece a estudiar. O sea que, mi impulso a estudiar es principalmente por Fernando y Lolo. Entonces llegué a pensar: "ostras, un gitano puede estudiar y no dejar de ser gitano. (E6_M25)

El 83,8% de los informantes de la vía CFGS indicaron que sus compañeros cercanos estudiaron Bachillerato. En este sentido, cabe recordar que en el apartado de resultados "7.2. Trayectoria educativa previa a la Universidad", se observaba que el 61,7% de los estudiantes procedentes de esta vía también tienen estudios universitarios, y el de 10,3% los empezaron, pero no los finalizaron. En el caso de los participantes de la prueba +25, el 57% indican que sus compañeros cercanos estudiaron Bachillerato.

En los casos de algunos estudiantes donde no era habitual tener un entorno cercano con referentes universitarios, el hecho de encontrar posteriormente en su vida a referentes universitarios ha podido influirles para acabar accediendo, como en el caso del siguiente participante:

El ambiente académico con el que me estoy moviendo ahora, ellos sí que me han animado mucho a que estudie y a que realmente luche por lo que me gusta. Entonces eso sí me ha vuelto a hacer avivar ese sentimiento.
(E6_M25)

A continuación, se analiza cómo se percibe la selección de la vía de estudios profesionales en lugar de la vía académica y posterior acceso a la universidad. En este caso, se analiza concretamente la percepción de los compañeros y los padres y madres de los compañeros. En este sentido, algunos entrevistados comentan que perciben un desprestigio general por aquellos estudiantes que no realizan Bachillerato:

O sea, tu entorno te genera muchas dudas, porque claro, es como de: "Ah, ¿y que no vas a hacer bachillerato? ¿y por qué (E2_M25)

En la tabla 67 se observa como la mitad (52,1%) de los participantes que han accedido mediante un CFGS afirman que sus compañeros de clase en la ESO consideraban que los estudios de *formación profesional están orientados a estudiantes con menos capacidades*. En cuanto a los participantes que han accedido mediante la prueba +25, aunque en una menor medida (44,3%), sus compañeros de clase también asociaban estos estudios con alumnado de menor rendimiento.

La mitad de los informantes de ambas vías expresan que percibían que los padres y madres de sus compañeros consideraban los estudios profesionales como una formación para personas con menor capacidad.

Tabla 67. Percepción familias compañeros sobre ciclos formativos por vía de acceso.

| | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 |
|---|----|-----------------------------------|------------|
| Los compañeros de clase consideraban que la FP es para personas con menor capacidad | Si | 52,1% | 44,3% |
| | No | 47,9% | 55,7% |
| Los padres y madres de sus compañeros consideraban que la FP es para personas con menor capacidad | Si | 52,1% | 53,2% |
| | No | 47,9% | 46,8% |

Sufrir algún tipo de experiencia de discriminación durante la etapa de la ESO puede condicionar la experiencia educativa de los estudiantes y afectar en su rendimiento académico. Los resultados indican que el 27,6% de los participantes que han entrado mediante un CFGS y el 39,2% de los estudiantes que han realizado la prueba +25 afirman haber sufrido algún tipo de discriminación durante la etapa de la ESO y que eso ha influenciado en su rendimiento académico.

Tabla 68. Discriminación durante la ESO y rendimiento académico por vía de acceso.

| Discriminación durante la ESO que influyó en su rendimiento | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 |
|---|-----------------------------------|------------|
| Si | 27,6% | 39,2% |
| No | 72,4% | 60,8% |

Con tal de profundizar en el tipo de discriminación, se les ha preguntado abiertamente la naturaleza de esta. La mayoría de los participantes describen que han sufrido acoso escolar o *bullying* físico o psicológico. Se ha recogido un caso concreto en que la discriminación estaba relacionada con la elección de los estudios profesionales:

Acoso escolar en el último año de instituto. A parte, mis amigas que iban a otra clase (la de los listos) me ridiculizaban y decían que sin el bachillerato y una carrera universitaria no haría nada en la vida. Menospreciaban la formación profesional. (E10_CFGS)

7.6. Condicionantes de la institución educativa

En este apartado se analizan los factores condicionantes en relación con la institución de educación secundaria obligatoria, abordando las características del centro, las expectativas y el apoyo del profesorado y la orientación académica y profesional recibida.

7.6.1. Características del centro de educación obligatoria

Los resultados de la tabla 69 muestran que la mayoría de los informantes estudiaron la mayor parte de sus estudios de la ESO en un *centro público*, en un *entorno urbano* y situado en un *barrio de nivel socioeconómico medio*.

Cabe destacar que se observan algunas diferencias según la vía de acceso seleccionada. En el caso de la *tipología del centro*, se observa que un porcentaje relevante de los estudiantes provenientes de un CFGS estudiaron en un centro educativo concertado o religioso (38,6%). Mediante la prueba de Chi-cuadrado (X^2) se ha identificado que la diferencia es significativa en relación con el tipo de centro y la vía de acceso a la universidad $p = 000$.

En cuanto al *entorno del centro educativo* en el que estudiaron, más del 80% de los participantes de ambas vías coinciden en haber estudiado en un entorno urbano, lo que supone que una minoría de los informantes lo hicieron en un entorno rural.

En referencia al *barrio en el que estaba situado su centro educativo*, se identifican diferencias según la vía de acceso. Pues, aunque la mayoría de los participantes estudiaron en un centro situado en un barrio de nivel socioeconómico medio, el 29,1% de los estudiantes que acceden mediante la prueba +25 lo hicieron en un barrio de nivel socioeconómico bajo. Analizando este contraste, se obtiene mediante la prueba de Chi-cuadrado (X^2) que la diferencia es levemente significativa ($p = .035$) entre las vías de acceso.

Tabla 69. Tipología de centro educativo, entorno y NSE por vía de acceso.

| Centro de Educación Secundaria Obligatoria | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba para mayores de 25 años |
|--|-----------------------------------|--------------------------------|
| Tipología del centro | | |
| Público | 59,0% | 73,4% |
| Concertado o religioso | 38,6% | 13,9% |
| Privado | 2,4% | 12,7% |
| Entorno del centro | | |
| Urbano | 89,3% | 83,5% |
| Rural | 10,7% | 16,5% |
| Nivel socioeconómico del barrio | | |
| Bajo | 16,2% | 29,1% |
| Medio | 73,4% | 62,0% |
| Alto | 10,3% | 8,9% |

En cuanto al *rendimiento académico* de los informantes durante su trayectoria en la Educación Secundaria Obligatoria, se identifican diferencias según la vía de acceso. El 65,2% de los participantes que han accedido mediante un CFGS señala que aprobaba todas las asignaturas cada curso, frente el 49,4% de los informantes que accedieron mediante la prueba +25.

También existen diferencias entre ambas vías respecto con el abandono e interrupción de los estudios de Educación Secundaria Obligatoria. Mientras que solo el 4,5% de los estudiantes que accedieron mediante la vía CFGS abandonaban o interrumpían sus estudios, el 34,2% de los que accedían mediante la prueba +25 años lo hacían. La mayoría de los participantes de ambas vías que afirman haber abandonado o interrumpido la educación secundaria obligatoria lo relacionan con problemas de salud mental, desmotivación o incorporación al mercado laboral.

En relación con la *percepción sobre el centro* donde estudiaron la mayor parte de la ESO, se observan diferencias según la vía de acceso tanto en función de la *calidad educativa* recibida como de la *exigencia académica* (ver tabla 70).

El 76,2% de los estudiantes que han accedido mediante un CFGS consideran que recibieron *educación de calidad*, mientras que en el caso de los informantes procedentes de la prueba +25 sólo la mitad afirma haberla recibido (55,7%). En la

aplicación de la prueba de Chi-cuadrado (X^2) se confirma que las diferencias existentes según la vía de acceso se identifican como significativas ($p = ,000$).

En relación con la *exigencia académica*, cabe destacar que una parte relevante de los informantes señalan que en su centro de ESO no eran exigentes académicamente. Esto se observa especialmente en el caso de los estudiantes que han accedido mediante la prueba +25, donde el 58,2% de los informantes tiene esta percepción. En este caso, también se aprecian diferencias significativas en las respuestas según la vía de acceso ($p = ,009$).

Tabla 70. Percepción calidad educativa y exigencia académica centro educativo por vía.

| Percepción sobre el centro de Educación Secundaria Obligatoria | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba para mayores de 25 años |
|--|-----------------------------------|--------------------------------|
| Educación de calidad educativa | | |
| Si | 76,2% | 55,7% |
| No | 23,8% | 44,3% |
| Exigencia académica | | |
| Si | 58,3% | 41,8% |
| No | 41,7% | 58,2% |

La mayoría de los informantes señalan no haber formado parte alguna vez de un *grupo de refuerzo académico*, el 66,9% en el caso de los estudiantes procedentes de un CFGS y el 78,5% de los estudiantes que han accedido mediante la prueba +25.

La agrupación por nivel de rendimiento académico es una práctica que no se implementa en todos los centros de la ESO. Por ello, para indagar en que grupo se encontraban situados los informantes se analizó cuáles de ellos estudiaron en un centro en el que se ejercía esta agrupación (ver tabla 71).

En este sentido, se observa que la mayoría de los participantes de ambas vías (60,4%) estudiaban en un centro donde las clases estaban agrupadas según el rendimiento académico. En cuanto al grupo en el que estuvo la mayor parte del tiempo, se identifica que ambos colectivos, independientemente de la vía de acceso formaban parte del grupo de rendimiento medio (42,3%) o del grupo de rendimiento alto (45,8%).

Tabla 71. Porcentaje nivel grupo de rendimiento por vía de acceso.

| En qué grupo estuvo la mayor parte del tiempo | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba para mayores de 25 años | Total |
|---|-----------------------------------|--------------------------------|-------|
| Rendimiento bajo | 11,8% | 12,1% | 11,9% |
| Rendimiento medio | 41,5% | 45,5% | 42,3% |
| Rendimiento alto | 46,7% | 42,4% | 45,8% |

Analizando la relación entre el *grupo de rendimiento* en el que estaban situados los informantes y la *finalización de los estudios de Bachillerato*, la prueba de Chi-cuadrado (X^2) confirma que existen diferencias significativas ($p = ,000$). En este sentido, se aprecian diferencias en a la finalización o no de los estudios de Bachillerato en función del grupo de rendimiento en el que está situado el estudiante (ver tabla 72).

Tabla 72. Finalización bachillerato y nivel de grupo de rendimiento.

| Bachillerato finalizado | | Rendimiento bajo | Rendimiento medio | Rendimiento alto |
|-------------------------|------------|------------------|-------------------|------------------|
| Sí | Recuento | 7 | 64 | 96 |
| | Porcentaje | 4,2% | 38,3% | 57,5% |
| No | Recuento | 30 | 68 | 47 |
| | Porcentaje | 20,7% | 46,9% | 32,4% |

Seguidamente, se examina la correlación entre *el grupo de rendimiento* en el que estuvo situado el informante y las variables que aparecen en la tabla 73 que abordan aspectos como: sus *aspiraciones educativas*, la *percepción de autoeficacia*, su *motivación por los estudios postobligatorios* o su percepción sobre la *dificultad de los estudios postobligatorios*.

Según el baremo sugerido por Cohen y Holliday (1982), aplicando la prueba de relación de Spearman se observan correlaciones: *bajas*, entre 0.20 y 0.39; y *moderadas*, entre 0.40 y 0.69. A continuación se señalan las relaciones con una correlación mayor correlación.

Entre las variables con una correlación positiva *moderada* se encuentran: *se sentía preparado para estudiar Bachillerato* (,444), *tenía claro que quería estudiar Bachillerato* (,419) y *se sentía preparado para ir a la universidad* (,404). Este resultado indica que el estudiante se sitúa en un grupo de rendimiento más alto, más preparado se sentía para estudiar Bachillerato, más claro tenía que quería realizar estos estudios y se consideraba más preparado para acceder a la universidad.

Las variables que tienen una relación *baja positiva* con la agrupación del rendimiento son: *se sentía preparado para aprobar las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU)* (,392), *tenía claro que quería ir a la universidad* (,308) y *consideraba que el Bachillerato era motivador* (,256). En este sentido, aunque no una menor fuerza de correlación, a medida el estudiante se sitúa en un grupo de rendimiento más alto, más preparado se sentía para aprobar las PAU, más claro tenía que quería realizar acceder a la universidad y se considera que el Bachillerato era motivador.

Las variables que se muestran una relación *baja negativa* con la agrupación del rendimiento son: *tenía claro qué quería realizar un Ciclo Formativo de Grado Medio y/o Superior (-,237)* y *tenía más ganas de incorporarse al mercado laboral que de seguir estudiando (-,230)*. Esto se traduce que a medida que se sitúa en un grupo de rendimiento más alto, el informante tendía a tener menos claro que quería estudiar un CFGM o CFGS y tenía menos ganas de incorporarse al mercado laboral en lugar de seguir estudiando.

Tabla 73. Correlación de variables según nivel del grupo de rendimiento.

| Variables en relación con el grupo de rendimiento | Rho de Spearman | Sig. aproximada |
|--|-----------------|-------------------|
| Se sentía preparado para estudiar Bachillerato | ,444 | ,000 ^c |
| Se sentía preparado para ir a la Universidad | ,404 | ,000 ^c |
| Se sentía preparado para aprobar las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) | ,392 | ,000 ^c |
| Consideraba que el Bachillerato era motivador | ,256 | ,000 ^c |
| Tenía claro que quería ir a la universidad | ,308 | ,000 ^c |
| Tenía claro que quería estudiar Bachillerato | ,419 | ,000 ^c |
| Tenía claro qué quería realizar un Ciclo Formativo de Grado Medio y/o Superior | -,237 | ,000 ^c |
| Consideraba que la Universidad era solo para personas muy inteligentes | -,123 | ,030 ^c |
| Creía que era difícil acceder a la Universidad | -,128 | ,024 ^c |
| Creía que era difícil hacer Bachillerato | -,183 | ,001 ^c |
| Creía que era difícil aprobar las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) | -,192 | ,001 ^c |
| Tenía más ganas de incorporarse al mercado laboral que de seguir estudiando | -,230 | ,000 ^c |

7.6.2. Expectativas y apoyo del profesorado

Las expectativas y el apoyo del profesorado durante la etapa de la ESO son factores que pueden influenciar las aspiraciones educativas o el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello, se analizan las percepciones de los informantes en relación con la percepción, las expectativas académicas y el apoyo recibido generalmente por su profesorado de la ESO (ver tabla 74).

Los resultados indican que la mayoría de los participantes de ambas vías indican que generalmente, *el profesorado los percibía como buenos estudiantes (41,5%)*. Aunque cabe destacar que en el caso de los estudiantes procedentes de la prueba +25, el 35,4% de los informantes percibían que el profesorado consideraba *poco* que fueran buenos estudiantes.

Lo mismo ocurre con las *altas expectativas del profesorado sobre las notas de su grupo-clase*, donde la mayoría de los participantes han seleccionado la opción *bastante* con el 45%.

En cuanto a si *el profesorado animaba a los estudiantes a estudiar Bachillerato*, los participantes que han accedido mediante un CFGS han señalado mayoritariamente entre *bastante* (30,7%) o *mucho* (34,1%). En cambio, los resultados de los informantes de la prueba +25 se encuentran distribuidos entre las varias opciones sin indicar una tendencia clara.

Los resultados muestran que mayoría de participantes que han ingresado mediante un CFGS tienden a afirmar que *el profesorado los animaba a acceder a la universidad*, donde el 34,8% indica *mucho*. En el caso de los estudiantes procedentes de la prueba +25 se destaca que el 32,9% de ellos afirma que sus profesores no le animaban a acceder a la universidad. Según la prueba de U de Mann Whitney, existen diferencias significativas entre las vías de acceso a la universidad en cuanto a *animar a los estudiantes a cursar un CFGS* ($U = 9315$ y $p = .007$).

Por un lado, los participantes que accedieron mediante un CFGS han seleccionado que mayoritariamente que los animaban *poco* (41%) o *bastante* (31,4%), por el otro, los estudiantes que han realizado una prueba para mayores de 25 años han indicado que los animaron más bien *nada* (35,4%) o *poco* (31,6%).

La *recomendación de los profesores a incorporarse al mercado laboral en lugar de seguir estudiando* también presenta diferencias significativas entre las distintas vías de acceso ($U = 9585$ y $p = .002$).

Aunque ambos grupos señalan mayoritariamente que el profesorado no les recomendaba incorporarse al mercado laboral en lugar de seguir estudiando, es un hecho más evidente en el caso de los estudiantes procedente de un CFGS (82,1%) frente a los de la prueba +25 (65,8%).

Tabla 74. Percepciones y expectativas profesorado ESO por vía de acceso y total.

| Percepción y expectativas del profesorado en la ESO | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba para mayores de 25 | Total |
|--|-----------------------------------|---------------------------|-------|
| Pensaban que era un buen estudiante | | | |
| Nada | 6,9% | 8,9% | 7,3% |
| Poco | 29,0% | 35,4% | 30,4% |
| Bastante | 42,1% | 39,2% | 41,5% |
| Mucho | 22,1% | 16,5% | 14,1% |
| Tenían altas expectativas sobre las notas de su grupo-clase | | | |
| Nada | 8,3% | 10,1% | 8,7% |
| Poco | 32,1% | 32,9% | 32,2% |
| Bastante | 46,6% | 39,2% | 45,0% |
| Mucho | 13,1% | 17,7% | 14,1% |
| Le animaban a cursar Bachillerato | | | |
| Nada | 18,3% | 26,6% | 20,1% |
| Poco | 16,9% | 20,3% | 17,6% |
| Bastante | 30,7% | 21,5% | 28,7% |
| Mucho | 34,1% | 31,6% | 33,6% |
| Le animaban a acceder a la universidad | | | |
| Nada | 17,6% | 32,9% | 20,9% |
| Poco | 19,0% | 13,9% | 17,9% |
| Bastante | 28,6% | 20,3% | 26,8% |
| Mucho | 34,8% | 32,9% | 34,4% |
| Le animaban a cursar un Ciclo Formativo de Grado Medio o Superior | | | |
| Nada | 16,2% | 35,4% | 20,3% |
| Poco | 41,0% | 31,6% | 39,0% |
| Bastante | 31,4% | 22,8% | 29,5% |
| Mucho | 11,4% | 10,1% | 11,1% |
| Le recomendaban a incorporarse al mercado laboral en lugar de seguir estudiando | | | |
| Nada | 82,1% | 65,8% | 78,6% |
| Poco | 12,1% | 24,1% | 14,6% |
| Bastante | 4,8% | 3,8% | 4,6% |
| Mucho | 1,0% | 6,3% | 2,2% |

Con tal de analizar la correlación de las variables mencionadas con el agrupamiento según el rendimiento se ha aplicado la prueba de correlación de Spearman (ver tabla 75). Los resultados muestran una relación *moderada positiva* en cuanto a las *altas expectativas sobre las notas del grupo-clase* (.458), *animar a los estudiantes a cursar Bachillerato* (.446) y *animar a los estudiantes a acceder a la Universidad* (.405).

Esta tendencia indica que a medida que los estudiantes se encontraban en un grupo de mayor rendimiento, los profesores tenían mayores expectativas hacia ellos y más los animaban a cursar Bachillerato e ir a la universidad.

Cabe destacar una correlación *moderada-alta positiva* (.552) con la atribución a *ser un buen estudiante* a medida que se encuentran en un grupo de rendimiento más elevado. Se puede interpretar que esta correlación está vinculada con la naturaleza de la agrupación, pues la organización de los grupos se desarrolla en función al rendimiento de los estudiantes.

Por último, se observa la correlación *baja negativa* (-,309) entre el grupo en el que se situaba el estudiante y la recomendación de los profesores sobre *incorporarse al mercado laboral y no proseguir con los estudios postobligatorios*. En este caso, se puede interpretar que, a un mayor nivel de rendimiento del grupo, los profesores recomendaban menos incorporarse al mercado laboral y no proseguir con los estudios.

Tabla 75. Correlación de variables percepción profesorado según grupo de rendimiento.

| Variables en relación con el grupo de rendimiento | Rho de Spearman | Sig. aproximada |
|---|-----------------|-------------------|
| Pensaban que era un buen/a estudiante | ,552 | ,000 ^c |
| Tenían altas expectativas sobre las notas de mi grupo-clase | ,458 | ,000 ^c |
| Le animaban a cursar Bachillerato | ,446 | ,000 ^c |
| Le animaban a acceder a la Universidad | ,405 | ,000 ^c |
| Le animaban a cursar un Ciclo Formativo de Grado Medio o Superior | -,141 | ,012 ^c |
| Le recomendaban dejar de estudiar e incorporarse al mercado laboral | -,309 | ,000 ^c |

De la misma manera que se analizaban los prejuicios de la familia y el entorno cercano en relación con los estudios de formación profesional, se plantea la misma cuestión en el caso del profesorado de la eso (ver tabla 76). En esta línea, los resultados indican que el profesorado no tiende a *asociar los estudios profesionales con estudios orientados a estudiantes con más bajas capacidades*, especialmente en el caso de los participantes de la prueba +25 (57%) frente a los que acceden mediante un CFGS (41,7%). Aun así, cabe señalar que el 20,6% de los participantes indica que sus profesores creían que esta afirmación era *bastante* cierta.

Tabla 76. Percepción compañeros clase sobre ciclos formativos por vía de acceso.

| Consideraban que los Ciclos Formativos eran para personas con menos capacidad | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 | Total |
|---|-----------------------------------|------------|-------|
| Nada | 41,7% | 57,0% | 45,0% |
| Poco | 31,7% | 20,3% | 29,3% |
| Bastante | 20,7% | 20,3% | 20,6% |
| Mucho | 5,9% | 2,5% | 5,1% |

Por otro lado, algunos estudiantes entrevistados explican que la vía profesional a modo de acceso a la universidad era concebida por el profesorado como una

oportunidad de acceso a la universidad alternativa al Bachillerato e igual de válida que la vía académica:

Y yo tuve suerte porque tuvimos un profesor que nos dijo: “Bachillerato está muy bien, pero hay gente que accede a la universidad por ciclos formativos y no significa ser más tonto, ni no querer estudiar, ni nada. Simplemente, es otra vía de acceso diferente, pero llegas al mismo sitio. Tardas más, pero también tiene sus ventajas. (E2_TS)

7.6.3. Orientación académica

La orientación académica recibida en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tiene un papel relevante en la toma de decisiones de los estudiantes hacia su futuro académico o profesional.

Los resultados de la tabla 77 exponen que el 41,2% de informantes de ambas vías de acceso recibieron *poca orientación en la elección de su futuro educativo y profesional* durante la etapa de la ESO. Cabe destacar que el 32,9% de los participantes que han accedido mediante la prueba 25 han seleccionado que no recibieron ninguna orientación.

A continuación, se indaga en la orientación sobre los estudios postobligatorios. En esta línea, la mayoría de los participantes que han ingresado mediante un CFGS señalan que recibieron *poca* (32,1%) o *bastante* (32,8%) orientación sobre las *vías de acceso a la universidad*. En cambio, se destaca que los estudiantes que han entrado mediante la prueba +25 han seleccionado que recibieron entre *nada* (44,3%) y *poco* (39,2%).

En relación con la orientación recibida sobre las *ramas de especialización de Bachillerato*, la mayoría de los participantes que han entrado mediante un CFGS se sitúan en el centro de la escala de Likert indicando que recibieron *poca* (29,3%) o *bastante* (35,9%) orientación. En cambio, los estudiantes que han entrado mediante la prueba +25 han seleccionado que recibieron entre *nada* (31,6%) y *poco* (30,4%). Cabe tener en cuenta que la mitad de los participantes (53,4%) ha afirmado que *sólo los estudiantes de Bachillerato recibían orientación sobre la universidad*.

Por último, la mayoría de los estudiantes que han realizado un CFGS señalan que les orientaron *poco* (41%) sobre *la oferta de ciclos de formación profesional*. Mientras que los estudiantes que acceden mediante la prueba +25 han indicado que no recibieron *ninguna* (41,8%) o *poca* (40,5%) orientación sobre esta formación.

Tabla 77. Percepción orientación recibida durante la ESO por vía de acceso.

| Orientación recibida durante la Educación Secundaria Obligatoria | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba para + 25 años | Total |
|--|-----------------------------------|-----------------------|-------|
| Le orientaron en la elección de su futuro educativo y profesional | | | |
| Nada | 21,4% | 32,9% | 23,8% |
| Poco | 41,0% | 41,8% | 41,2% |
| Bastante | 25,5% | 19,0% | 24,1% |
| Mucho | 12,1% | 6,3% | 10,8% |
| Le orientaron sobre las distintas vías de acceso a la universidad | | | |
| Nada | 17,6% | 44,3% | 23,3% |
| Poco | 32,1% | 39,2% | 33,6% |
| Bastante | 32,8% | 11,4% | 28,2% |
| Mucho | 17,6% | 5,1% | 14,9% |
| Le orientaron sobre las ramas de especialización del Bachillerato | | | |
| Nada | 16,6% | 31,6% | 19,8% |
| Poco | 29,3% | 30,4% | 29,5% |
| Bastante | 35,9% | 24,1% | 33,3% |
| Mucho | 18,3% | 13,9% | 17,3% |
| Le orientaron sobre la oferta de Ciclos Formativos | | | |
| Nada | 29,3% | 41,8% | 32,0% |
| Poco | 41,0% | 40,5% | 40,9% |
| Bastante | 21,4% | 12,7% | 19,5% |
| Mucho | 8,3% | 5,1% | 7,6% |

Durante las entrevistas, algunos participantes señalaban que no recibieron ningún tipo de orientación relacionada con el acceso a la universidad, ya que no se les presentaba como una opción para ellos:

Ya ni se habla ni si quiera de universidad, te encuentras eso que no... y tu no crees en ti: "si no, yo no quiero estudiar". Y tampoco me encontré con nadie que me dijera: "pues tu llegarías lejos o alguien que te animara. (E5_M25)

Con respecto al tipo de orientación recibido durante la Educación Secundaria Obligatoria, los resultados de la tabla 78 exponen que el material informativo (folletos, trípticos, etc.) el *material o actividad de orientación académica o profesional* más comúnmente recibido por parte de los participantes, especialmente en el caso de los estudiantes que han accedido mediante un CFGS (80,7%).

Una actividad que se desarrollaba en bastantes centros educativos, según indican los encuestados, es la visita al "Saló de l'Ensenyament", seleccionado por el 64,8% de los participantes con un CFGS y el 43% por los que han realizado la prueba +25. Las siguientes actividades con más presencia se señalan por parte de los participantes con un CFGS: test vocacional (51%), tutorías individualizadas (47,9%) y visita guiada a universidades (46,2%).

Se observa que, tal y como aparece en la tabla 77, un porcentaje elevado de estudiantes que accedieron mediante la prueba +25 no recibieron orientación, pues

en el resto de los materiales y actividades el porcentaje de este grupo es bajo. Además, tampoco han indicado que hubieran indicado un material o actividad de otro tipo y que no aparezca en la lista propuesta.

Tabla 78. Materiales y actividades de orientación académica y profesional recibidos por vía de acceso.

| Material y/o actividades de orientación académica y profesional | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba para mayores de 25 años | Total |
|---|-----------------------------------|--------------------------------|-------|
| Material informativo | 80,7% | 46,8% | 73,4% |
| Test vocacional | 51,0% | 20,3% | 44,4% |
| Tutorías individualizadas | 47,9% | 20,3% | 42,0% |
| Visita al “Saló de l’Ensenyament” | 64,8% | 43,0% | 60,2% |
| Visita guiada a universidades | 46,2% | 11,4% | 38,8% |
| Charlas con orientadores externos | 26,9% | 7,6% | 22,8% |
| Charlas con ex estudiantes de Bachillerato | 40,3% | 11,4% | 34,1% |
| Charlas con estudiantes de Ciclos Formativos | 16,9% | 8,9% | 15,2% |
| Charlas con universitarios | 25,9% | 6,3% | 21,7% |
| Charlas con profesorado universitario | 11,7% | 3,8% | 10,0% |
| Charlas con profesionales de sectores profesionales | 13,8% | 7,6% | 12,5% |

A modo de síntesis de las aportaciones de los encuestados en referencia a qué actividades y/o materiales les ayudaron más en orientación académica y/o profesional, se comentan aquellos más mencionados:

- *“Saló de l’Ensenyament”*: tal y como ocurre en los resultados de la tabla 78, una gran cantidad de participantes ha mencionado esta feria como una de las actividades que les ha sido más útiles en su orientación hacia los estudios postobligatorios. La mayoría de los participantes hacen hincapié en cómo pudieron explorar una gran diversidad de oferta formativa que se exhibía, además de resolver dudas y recibir datos e informaciones relevantes para la elección de sus futuros estudios. Algunos participantes indican que la variedad de opciones que se ofrecen en este evento es más amplia que la que recibían en las charlas de su centro educativo:

El saló del Ensenyament. Porque había diversidad mientras que las charlas que nos daban eran de carreras muy típicas. (E45_CFGS).

- *Información recogida por los mismos estudiantes*: muchos participantes comentan que ellos mismos buscaron la información sobre la oferta formativa disponible y buscaron recursos para orientarse, especialmente en Internet. Algunos mencionan como la web de la Generalitat les ayudó a conocer el catálogo formativo y las vías de acceso:

Internet, básicamente fue la única herramienta donde encontré toda la información que buscaba. (E81_M25).

La página web de la Generalitat, porque podías ver los distintos caminos que puedes seguir para llegar a la universidad. (E86_CFGS).

- *Familia:* Bastantes participantes mencionan que su familia les ayudó a escoger los estudios postobligatorios que consideraron más convenientes para ellos. También mencionan que les ayudó mucho compartir experiencias con sus hermanos u otros familiares:

Fue gracias a mis padres, que me ayudaron a buscar un grado que se adecuará a lo que yo buscaba. (E98_CFGS).

Mi madre, me ayudo a escoger un CFGS para posteriormente entrar en la universidad. (E33_CFGS).

- *Tutorías individualizadas:* Muchos participantes comentan que las tutorías individuales en el Instituto les ayudaron tanto a resolver dudas concretas sobre los distintos itinerarios y sobre la oferta de grados universitarios, a la vez que a explorar distintas posibilidades que pudieran encajar en su perfil:

Las tutorías individuales me ayudaron mucho. Aún no tenía muy claro qué quería hacer, si Arqueología, Bellas Artes o Formación Profesional. (E105_CFGS).

Las tutorías personalizadas me ayudaron a descubrir que era lo que realmente quería hacer. (E64_CFGS).

- *Charlas grupales y conversaciones informales los profesores del Instituto:* Tanto charlas preparadas para todos los estudiantes como conversaciones informales entre el estudiante y un profesor, sirvieron a los participantes para conocer la oferta formativa que les podría interesar. Algunos expresan que las experiencias personales de los profesores les ayudó mucho.
- *Material informativo:* Algunos participantes explican que el material informativo proporcionado por el centro educativo les ofreció suficiente información sobre la oferta formativa.
- *Visitas guiadas a universidades:* Algunos encuestados comentan que las visitas a la universidad les motivó a acabar de decidirse por estudiar un grado universitario. Estas visitas les parecían útiles especialmente cuando recibían charlas con profesores universitarios.

El resto de las actividades y los materiales que los participantes han mencionado en menor medida son: *test vocacional, charlas informales sobre experiencias de personas de su entorno, charlas con universitarios y charlas con estudiantes de formación profesional*. En cuanto a las charlas con exestudiantes, algunos participantes exponen:

Charlas con universitarios pero que habían ya hecho un ciclo, básicamente porque ya veía que tendría que ir por esa alternativa y me ayudaron mucho, dándome opiniones y puntos de vista. (E74_CFGS).

Los testimonios, ya que era una prueba real de lo que nos decían los adultos. (E68_M25).

También, cabe destacar que algunos participantes han comentado que no requirieron de ningún material porque ya tenían claro los estudios que querían cursar o que ningún material o actividad recibida les sirvió de ayuda:

Ninguno, la mayoría me hacía sentir más confusa con respecto a lo que quería hacer ya que obtenía resultados bastante dispares en las pruebas vocacionales y muchas de las opciones profesionales que conozco hoy en día no aparecían en esas pruebas ni recibí información alguna sobre su existencia ni funcionamiento. (E124_CFGS).

Porque sí que es verdad que cuando acabas la ESO, están las típicas charlas y te llevan a ver universidades, pero realmente se enfocan mucho en si quieres ir a la universidad o hacer Bachillerato. (E56_CFGS).

7.7. Motivos y factores de decisión de acceso a la universidad

Los motivos que llevan a los estudiantes a decidir acceder a la universidad pueden diferir en función de las expectativas que tienen sobre estos estudios. En cuanto a los factores de decisión se contemplan los elementos que impulsaron a los participantes a acceder finalmente a la universidad mediante la vía de acceso seleccionada.

En cuanto a los motivos de estudiar a la universidad, en la tabla 79 se observa que la mayoría de los participantes de ambas vías coinciden en que los siguientes motivos son por los que quieren estudiar un grado universitario: *el interés por el contenido de las asignaturas del grado, enriquecerse como persona, tener más oportunidades de empleo, estudiar lo que siempre ha sido su vocación y aspirar a un salario más alto*. Por último, ambos colectivos indican que *conseguir un grado será un logro y una gran satisfacción personal*.

Aquellos motivos que han tenido representación en cuanto a su poca relevancia en su decisión de estudiar un grado universitario son: *demostrar a sus amigos que es capaz de obtener un grado universitario, ascender en la escala social, demostrar a su familia que es capaz de obtener un grado universitario y tener reconocimiento social como persona.*

Tabla 79. Motivos de ingreso a la universidad por vía de acceso.

| Motivos de acceso a la universidad | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 |
|--|----------|-----------------------------------|------------|
| Ascender en su profesión actual y/o tener un papel más interesante | Nada | 24,5% | 45,6% |
| | Poco | 12,4% | 7,6% |
| | Bastante | 30,3% | 21,5% |
| | Mucho | 32,8% | 25,3% |
| Cumplir las exigencias de la profesión actual | Nada | 27,9% | 60,8% |
| | Poco | 22,1% | 20,3% |
| | Bastante | 24,5% | 12,7% |
| | Mucho | 25,5% | 6,3% |
| Tener reconocimiento social como persona | Nada | 29,7% | 44,3% |
| | Poco | 33,1% | 21,5% |
| | Bastante | 25,9% | 25,3% |
| | Mucho | 11,4% | 8,9% |
| Interés por el contenido de las asignaturas del grado | Nada | 1,4% | 1,3% |
| | Poco | 7,2% | 5,1% |
| | Bastante | 46,6% | 38,0% |
| | Mucho | 44,8% | 55,7% |
| Para estudiar lo que siempre ha sido su vocación | Nada | 5,5% | 8,9% |
| | Poco | 21,7% | 15,2% |
| | Bastante | 32,1% | 30,4% |
| | Mucho | 40,7% | 45,6% |
| Ascender en la escala social | Nada | 37,6% | 41,8% |
| | Poco | 34,1% | 25,3% |
| | Bastante | 21,4% | 24,1% |
| | Mucho | 6,9% | 8,9% |
| Enriquecerse como persona | Nada | 4,5% | 2,5% |
| | Poco | 9,0% | 7,6% |
| | Bastante | 39,3% | 31,6% |
| | Mucho | 47,2% | 58,2% |
| Para entender los problemas de su entorno próximo y comunidad | Nada | 15,5% | 15,2% |
| | Poco | 19,3% | 12,7% |
| | Bastante | 35,9% | 44,3% |
| | Mucho | 29,3% | 27,8% |
| Tener más oportunidades de empleo | Nada | 5,5% | 17,7% |
| | Poco | 12,4% | 11,4% |
| | Bastante | 41,0% | 39,2% |
| | Mucho | 41,0% | 31,6% |

| | | | |
|--|----------|-------|-------|
| Para hacer nuevas amistades | Nada | 23,4% | 46,8% |
| | Poco | 33,1% | 26,6% |
| | Bastante | 28,3% | 22,8% |
| | Mucho | 15,2% | 3,8% |
| Para conocer personas de diferentes ideologías, diferentes perspectivas y ambiciones | Nada | 19,3% | 30,4% |
| | Poco | 27,6% | 30,4% |
| | Bastante | 32,8% | 21,5% |
| | Mucho | 20,3% | 17,7% |
| Para aspirar a un salario más alto | Nada | 8,6% | 19,0% |
| | Poco | 19,3% | 17,7% |
| | Bastante | 34,1% | 27,8% |
| | Mucho | 37,9% | 35,4% |
| Para demostrar a su familia que es capaz de obtener un grado universitario | Nada | 35,2% | 39,2% |
| | Poco | 25,2% | 30,4% |
| | Bastante | 22,1% | 12,7% |
| | Mucho | 17,6% | 17,7% |
| Para demostrar a sus amigos/as que es capaz de obtener un grado universitario | Nada | 44,5% | 49,4% |
| | Poco | 25,9% | 31,6% |
| | Bastante | 17,9% | 10,1% |
| | Mucho | 11,7% | 8,9% |
| Conseguir un grado será un logro y una gran satisfacción personal | Nada | 1,7% | 1,3% |
| | Poco | 6,6% | 1,3% |
| | Bastante | 26,2% | 24,1% |
| | Mucho | 65,5% | 73,4% |

Con tal de identificar las diferencias significativas entre vías sobre los motivos de entrada a la universidad, se ha aplicado la prueba estadística no paramétrica de U de Mann-Whitney y se recogen los resultados en la tabla 80.

En primer lugar, cabe destacar que la motivación *ascender en su profesión actual* difiere significativamente dependiendo de la vía de acceso ($p = ,006$). Mientras que este motivo no es relevante para el 45,6 % de los participantes que acceden mediante la prueba +25, resulta *muy* (30,3%) o *bastante* (32,8%) relevante para los que ha accedido mediante un CFGS (ver tabla 79).

En segundo lugar, otro motivo que difiere entre vías de acceso es la *necesidad de cumplir con las exigencias de la profesión* ($p = ,000$). En este caso, se observa que un elevado porcentaje (60,8%) de participantes que acceden mediante la prueba +25 considera que este motivo no es nada relevante para ellos, mientras que los informantes de la vía CFGS manifiestan una mayor dispersión en sus repuestas.

En tercer lugar, se han identificado diferencias significativas entre los participantes de ambas vías en cuanto a la motivación de ingreso para *tener más oportunidades de empleo* ($p = ,020$). Pues mientras los participantes que accedieron mediante la vía CFGS manifiestan más notablemente que este es un motivo *bastante* (41,0%) o *muy*

relevante para ellos (41,0%), los informantes de la vía +25 lo consideran generalmente menos relevante.

En cuarto lugar, *hacer nuevas amistades* es un motivo que difiere significativamente en función de la vía de ingreso ($p = ,000$). En este caso, el 46,8% de los participantes que accedieron mediante la prueba +25 expresan que hacer nuevas amistades no es para ellos un motivo de ingreso a la universidad, mientras que los encuestados de la vía CFGS tienen opiniones diversas con respecto a esta motivación.

En quinto y último lugar, se observan diferencias significativas en el motivo *conocer personas de diferentes ideologías, diferentes perspectivas y ambiciones* ($p = ,035$). Mientras la mayoría de los participantes que entraron en la universidad mediante la prueba +25 consideran que este motivo ha sido *nada* (30,4%) o *poco* (30,4%) importante, los participantes que acceden mediante un CFGS presentan una mayor dispersión en sus respuestas en referencia a este motivo.

Tabla 80. Diferencias por vía de acceso según los motivos de acceso a la universidad.

| Motivos de acceso a la universidad | U de Mann-Whitney | W de Wilcoxon | Z | Sig. asintót. (bilateral) |
|--|-------------------|---------------|--------|---------------------------|
| Ascender en la profesión actual y/o tener un papel más interesante | 9229,000 | 12389,000 | -2,760 | ,006 |
| Necesario cumplir las exigencias de la profesión actual | 6822,000 | 9982,000 | -5,726 | ,000 |
| Tener reconocimiento social como persona | 10087,500 | 13247,500 | -1,698 | ,089 |
| Interés por el contenido de las asignaturas del grado | 10175,000 | 52370,000 | -1,697 | ,090 |
| Para estudiar lo que siempre ha sido su vocación | 10956,000 | 53151,000 | -,630 | ,528 |
| Ascender en la escala social | 11440,500 | 53635,500 | -,018 | ,985 |
| Enriquecerse como persona | 10152,000 | 52347,000 | -1,708 | ,088 |
| Para entender los problemas de su entorno próximo y comunidad | 11110,000 | 53305,000 | -,430 | ,667 |
| Tener más oportunidades de empleo | 9637,000 | 12797,000 | -2,318 | ,020 |
| Para hacer nuevas amistades | 8188,000 | 11348,000 | -4,046 | ,000 |
| Para conocer personas de diferentes ideologías, diferentes perspectivas y ambiciones | 9742,500 | 12902,500 | -2,111 | ,035 |
| Para aspirar a un salario más alto | 10380,500 | 13540,500 | -1,344 | ,179 |
| Para demostrar a su familia que es capaz de obtener un grado universitario | 10678,000 | 13838,000 | -,963 | ,336 |
| Para demostrar a sus amigos/as que es capaz de obtener un grado universitario | 10429,000 | 13589,000 | -1,301 | ,193 |
| Conseguir un grado será un logro y una gran satisfacción personal | 10405,000 | 52600,000 | -1,516 | ,130 |

Analizando las mismas variables según el *sexo* y la *edad* de los participantes, se observa que existen diferencias significativas en dos de los motivos de acceso expuestos a los participantes.

Se destaca, especialmente, una notable significación entre *sexos* en la importancia de *poder estudiar lo que siempre había tenido como vocación* ($p = ,000$). En este caso, los resultados muestran que casi la mitad (48,7%) de las mujeres participantes manifiestan que poder estudiar aquello que tenían como vocación ha sido una motivación *muy* relevante para acceder a la universidad. Sin embargo, existen opiniones diversas en cuanto a las respuestas de los informantes hombres.

Los resultados también muestran que existen diferencias en cuanto a la *edad* de los participantes y las motivaciones de ingreso en la universidad. Se aprecian disonancias en comparación con el grupo de estudiantes mayores de 30 años.

Por un lado, las motivaciones que han seleccionado como *poco* relevantes en comparación al grupo de estudiantes menores son: *cumplir con las exigencias de la profesión, hacer nuevas amistades, demostrar a sus amigos que es capaz de conseguir un título universitario y conocer personas de diferentes ideologías, diferentes perspectivas y ambiciones*.

Por otro lado, los motivos más relevantes para este grupo son: *interés por el contenido de las asignaturas del grado, ascender en la escala social y para enriquecerse como persona*.

A continuación, se muestran los resultados recogidos en referencia a los factores de decisión en el ingreso a la universidad mediante la vía seleccionada, recogidos en la tabla 81.

Acceder a la universidad porque siempre había sido su objetivo no es un factor relevante en su decisión de acceso a la universidad para la mayoría de los participantes de ambas vías, especialmente en el caso de los informantes que ingresaron mediante la prueba +25 (38%).

El 73,7% de los encuestados de ambas vías señalan que *descubrir un grado universitario nuevo que les interesaba y antes no existía* no es uno de los factores que les ha impulsado a acceder a la universidad.

La *posibilidad de compaginar el trabajo con los estudios* es un factor *nada* relevante para el 48,6% de los participantes que han accedido mediante un CFGS, mientras que se observan resultados dispersos en el caso de los informantes de la prueba +25. Aunque el 31,6% de los participantes de este grupo han indicado que fue *bastante* relevante para ellos.

Por último, un porcentaje relevante de participantes de ambas vías (49,3%) expresan que no ha habido ninguna *persona que les han influenciado mucho* en su decisión de ingreso a la universidad.

Tabla 81. Factores de decisión de acceso a la universidad por vía de acceso.

| Factores de decisión en el acceso a la universidad | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 |
|---|----------|-----------------------------------|------------|
| Acceder a la universidad siempre ha sido su objetivo | Nada | 29,0% | 38,0% |
| | Poco | 28,6% | 25,3% |
| | Bastante | 20,7% | 20,3% |
| | Mucho | 21,7% | 16,5% |
| Descubrió un grado universitario nuevo que le interesaba y que antes no existía | Nada | 73,1% | 75,9% |
| | Poco | 12,1% | 8,9% |
| | Bastante | 7,6% | 5,1% |
| | Mucho | 7,2% | 10,1% |
| Tuvo la posibilidad de compaginar el trabajo con los estudios | Nada | 48,6% | 32,9% |
| | Poco | 14,1% | 20,3% |
| | Bastante | 23,4% | 31,6% |
| | Mucho | 13,8% | 15,2% |
| Una persona le ha influenciado para acceder a la universidad | Nada | 51,0% | 43,0% |
| | Poco | 17,6% | 20,3% |
| | Bastante | 19,0% | 13,9% |
| | Mucho | 12,4% | 22,8% |

Aplicando la U Mann-Whitney para analizar las diferencias entre vías de acceso, se observa que solo la *posibilidad de poder compaginar el trabajo y los estudios* muestra una diferencia significativa ($p = ,043$) aunque leve (ver tabla 82).

Tabla 82. Diferencias por vía de acceso según los factores de acceso a la universidad.

| Factores de decisión en el acceso a la universidad | U de Mann-Whitney | W de Wilcoxon | Z | Sig. asintót. (bilateral) |
|---|-------------------|---------------|--------|---------------------------|
| Acceder a la universidad siempre ha sido su objetivo | 10282,500 | 13442,500 | -1,446 | ,148 |
| Descubrió un grado universitario nuevo que le interesaba y que antes no existía | 11234,500 | 14394,500 | -,339 | ,734 |
| Tuvo la posibilidad de compaginar el trabajo con los estudios | 9853,000 | 52048,000 | -2,026 | ,043 |
| Una persona le ha influenciado fuertemente para que acceda a la universidad | 10230,500 | 52425,500 | -1,566 | ,117 |

7.8. Percepciones sobre la universidad

En el presente apartado se abordan las percepciones actuales de los participantes en relación con la universidad y se comparan con las percepciones que tenían durante la etapa de ESO. Para ello, se analizan las expectativas educativas previas respecto a la universidad y la percepción actual al haberse incorporado y estar cursando primero de grado.

Como se puede ver en la tabla 83, las percepciones de los informantes de ambas vías de acceso se asemejan bastante, por lo que en los casos más similares se mencionan los resultados totales de ambas vías.

Se observa que el 57,2% de los participantes de ambas vías de ingreso indican que la universidad en la que estudian está *cumpliendo bastante con sus expectativas*.

De la misma manera, el *grado que están cursando* y el *profesorado*, también cumplen *bastante* con sus expectativas con un total del 50,1% y un total del 48,8%, respectivamente. Aunque cabe destacar que el 33,1% de los participantes que acceden mediante un CFGS consideran que el profesorado está *cumpliendo poco* con sus expectativas.

En relación con la *“vida/experiencia universitaria” de su universidad*, la mayoría de los participantes de ambas vías señalan que está *cumpliendo poco* (32,8%) o *bastante* (41,5%) con sus expectativas.

Si bien los estudiantes que han realizado la prueba +25 años tienen percepciones diversas sobre que sus *conocimientos son inferiores a los de sus compañeros que han accedido mediante la vía de Bachillerato*, los participantes que han accedido mediante un CFGS lo perciben como *nada* (48,3%) o *poco* (32,1%) cierto.

Sin embargo, el 62,9% los informantes de ambas vías parecen estar de acuerdo en relación con que el *profesorado trata por igual a todos los estudiantes independientemente de la vía de acceso de la que provienen*.

También coinciden en que *la mayoría de sus compañeros de grado están bastante motivados con los estudios universitarios* (53,7%) y comparten una opinión similar en cuanto a *no necesitar asistir a una academia para adquirir conocimientos básicos del grado que le faltan* (64,2%).

Por último, ambos grupos de informante indican que *no se están planteando cambiar de grado universitario* con un porcentaje elevado (75,9%).

Tabla 83. Percepciones sobre la universidad por vía de acceso.

| Percepciones actuales sobre la universidad | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 | Total |
|--|----------|-----------------------------------|------------|-------|
| La Universidad en la que estudia está cumpliendo sus expectativas positivamente | Nada | 5,5% | 5,1% | 5,4% |
| | Poco | 25,2% | 29,1% | 26,0% |
| | Bastante | 58,3% | 53,2% | 57,2% |
| | Mucho | 11,0% | 12,7% | 11,4% |
| El grado universitario que estudia está cumpliendo sus expectativas positivamente | Nada | 5,2% | 2,5% | 4,6% |
| | Poco | 23,1% | 17,7% | 22,0% |
| | Bastante | 47,6% | 59,5% | 50,1% |
| | Mucho | 24,1% | 20,3% | 23,3% |
| El profesorado de su grado está cumpliendo sus expectativas positivamente | Nada | 7,2% | 2,5% | 6,2% |
| | Poco | 33,1% | 27,8% | 32,0% |
| | Bastante | 49,7% | 45,6% | 48,8% |
| | Mucho | 10,0% | 24,1% | 13,0% |
| Los estudios universitarios que cursa son más exigentes de lo que pensaba | Nada | 4,5% | 6,3% | 4,9% |
| | Poco | 34,1% | 30,4% | 33,3% |
| | Bastante | 39,7% | 43,0% | 40,4% |
| | Mucho | 21,7% | 20,3% | 21,4% |
| La "vida/experiencia universitaria" de su universidad está cumpliendo sus expectativas positivamente | Nada | 9,3% | 7,6% | 8,9% |
| | Poco | 33,1% | 31,6% | 32,8% |
| | Bastante | 41,7% | 40,5% | 41,5% |
| | Mucho | 15,9% | 20,3% | 16,8% |
| Perciben que sus conocimientos son inferiores a los de sus compañeros que han accedido mediante la vía de Bachillerato | Nada | 48,3% | 24,1% | 43,1% |
| | Poco | 32,1% | 27,8% | 31,2% |
| | Bastante | 14,8% | 29,1% | 17,9% |
| | Mucho | 4,8% | 19,0% | 7,9% |
| El profesorado trata por igual a todos los estudiantes independientemente de la vía de acceso de la que provienen | Nada | 2,4% | 3,8% | 2,7% |
| | Poco | 8,3% | 7,6% | 8,1% |
| | Bastante | 25,5% | 29,1% | 26,3% |
| | Mucho | 63,8% | 59,5% | 62,9% |
| La mayoría de sus compañeros/as de grado están motivados/as con los estudios universitarios | Nada | 5,5% | 2,5% | 4,9% |
| | Poco | 26,9% | 30,4% | 27,6% |
| | Bastante | 53,8% | 53,2% | 53,7% |
| | Mucho | 13,8% | 13,9% | 13,8% |
| Necesita asistir a una academia para adquirir conocimientos básicos del grado que le faltan | Nada | 66,2% | 57,0% | 64,2% |
| | Poco | 19,7% | 24,1% | 20,6% |
| | Bastante | 9,3% | 8,9% | 9,2% |
| | Mucho | 4,8% | 10,1% | 6,0% |
| Se está planteando cambiar de grado | Nada | 76,2% | 74,7% | 75,9% |
| | Poco | 11,7% | 11,4% | 11,7% |
| | Bastante | 7,9% | 11,4% | 8,7% |
| | Mucho | 4,1% | 2,5% | 3,8% |

Analizando las discrepancias según la vía de acceso a la universidad mediante la U de Mann-Whitney, se observan diferencias significativas en: el *profesorado de su grado está cumpliendo sus expectativas positivamente* ($,006$) y *perciben que sus conocimientos son inferiores a los de sus compañeros que han accedido mediante la vía de Bachillerato* ($,000$).

Tabla 84. Diferencias por vías de acceso según factores de decisión acceso universidad.

| Factores de decisión en el acceso a la Universidad | U de Mann-Whitney | W de Wilcoxon | Z | Sig. asintót. (bilateral) |
|--|-------------------|---------------|--------|---------------------------|
| El profesorado de su grado está cumpliendo sus expectativas positivamente | 9332,500 | 51527,500 | -2,741 | ,006 |
| Perciben que sus conocimientos son inferiores a los de sus compañeros que han accedido mediante la vía de Bachillerato | 7378,500 | 49573,500 | -5,160 | ,000 |

Algunos entrevistados explican que hay una tendencia a prestigiar unos estudios por encima de otros, a veces, idealizando la vía académica y la universidad:

Existe una barrera en la percepción que tiene la gente sobre la universidad: de los que no la hacen, de los que hacen Bachillerato, de los que hacen un ciclo formativo... La gente comenta: "¡ah, la universidad! ¡Estás en la universidad!". Y luego entras y.... es normal (ríe). (E1_TS)

En relación con la permanencia en la universidad, se analiza la intención de los participantes en persistir después de este primer año (ver tabla 85).

Los resultados muestran que ambos grupos de participantes expresan mayoritariamente que no se están planteando abandonar la universidad porque les parece demasiado difícil (74%).

A la vez, la mayoría de los informantes de ambas vías también indican que no pretenden abandonar la universidad por la dificultad de compaginar los estudios y el trabajo, especialmente entre aquellos que han entrado mediante un CFGS (73,1%). Aunque cabe destacar que el 21,5% de los participantes que han accedido mediante la prueba +25 han indicado que se lo están planteando bastante.

En cuanto al esfuerzo económico que supone estudiar en la universidad, el 44,3% de los informantes de la prueba +25 indican que para ellos supone mucho esfuerzo. Mientras que en el caso de los participantes que acceden mediante un CFGS manifiestan respuestas más dispersas.

Tabla 85. Características de permanencia universidad por vía de acceso.

| Permanencia en la universidad | | Ciclo Formativo de Grado Superior | Prueba +25 | Total |
|---|----------|-----------------------------------|------------|-------|
| Se está planteando abandonar la universidad porque le parece demasiado difícil | Nada | 73,1% | 77,2% | 74,0% |
| | Poco | 19,0% | 11,4% | 17,3% |
| | Bastante | 6,6% | 11,4% | 7,6% |
| | Mucho | 1,4% | 0,0% | 1,1% |
| Se está planteando abandonar la universidad porque no puede compaginarla con el trabajo | Nada | 73,1% | 59,5% | 70,2% |
| | Poco | 15,9% | 11,4% | 14,9% |
| | Bastante | 6,6% | 21,5% | 9,8% |
| | Mucho | 4,5% | 7,6% | 5,1% |
| Le supone un gran esfuerzo económico estudiar en la universidad | Nada | 17,9% | 15,2% | 17,3% |
| | Poco | 28,6% | 13,9% | 25,5% |
| | Bastante | 24,1% | 26,6% | 24,7% |
| | Mucho | 29,3% | 44,3% | 32,5% |

Algunos entrevistados, especialmente estudiantes mayores, ponían en relieve que suponía un reto para su propia familia o pareja con quien comparten gastos, el que uno de los miembros ingresara la universidad:

Cuando uno la empieza con veinticinco, casado y con tres hijos, es un cambio familiar, no personal. Entonces, creo que la libertad de unos es la esclavitud de otros. Mi libertad está costando la esclavitud de otras personas, y yo no podía tomar esta decisión solo, la teníamos que tomar entre todos en casa. Y si no la tomábamos entre todos, no valía la pena empezar. (E6_M25)

La parte económica fue lo que al principio hablé con mi pareja: “es tanto dinero, el total de la carrera es esto, el total por año es esto... Entonces, había que ver cómo, cómo afrontarlo.” (E7_M25)

Otros participantes expresaban la dificultad de poder costearse los estudios universitarios ellos mismos y sin la comodidad de no tener que compaginar los estudios con un trabajo:

La universidad está pensada para estar en casa de tus padres. Y estos años te vayan pagando las cosas y tu dedicarte a los estudios, porque si no... se hace muy difícil. (E8_M25)

7.9. A modo de síntesis

El presente capítulo expone los resultados integrados del análisis de las entrevistas y de los cuestionarios. Dado que los datos recogidos y analizados que tienen protagonismo en este estudio son cuantitativos, la presentación de los resultados se organiza dando prioridad a los análisis cuantitativos incorporando en cada caso las referencias extraídas del análisis cualitativo.

Con el propósito de agrupar los resultados extraídos, se han distribuido en ocho temas y algunos subtemas que se derivan de ellos. Asimismo, en cada tema se especifica las diferencias identificadas entre las dos vías de acceso a la universidad estudiadas. A continuación, se sintetizan los resultados que se exponen de cada uno de los temas y los subtemas que forman parte.

El primer apartado presenta los datos sociodemográficos de los estudiantes presentando las características principales de los participantes según la vía de acceso, la universidad en la que estudian, el sexo, la edad, el país de procedencia, la actividad laboral que realizan, los Km de distancia entre su residencia y su universidad.

El segundo apartado analiza las variables analizadas en la trayectoria educativa previa a la universidad de los participantes mediante variables relacionadas con el centro educativo al que asistieron y la transición hacia los estudios postobligatorios. Primeramente, se identifican las características principales del centro de educación secundaria obligatoria y del centro de educación postobligatoria no universitario. En segundo lugar, se analizan los factores de decisión en la transición hacia los estudios postobligatorios y el abandono o interrupción durante la trayectoria educativa.

El tercer apartado expone los resultados derivados del análisis de elementos individuales que condicionan en la toma de decisiones hacia el acceso a la universidad como las características personales, la percepción de autoeficacia, el rendimiento académico y las aspiraciones educativas.

El cuarto apartado incluye el análisis de los factores familiares del individuo y su influencia en las expectativas y aspiraciones educativas y, por ende, en el acceso a la universidad. En este sentido, se examinan variables como el bagaje educativo y nivel socioeconómico familiar, la percepción de la familia sobre los estudios postobligatorios, sus expectativas educativas y el apoyo académico.

El quinto apartado analiza los condicionantes del entorno cercano del individuo mediante los estudios de los compañeros más cercanos, la convivencia en la

institución educativa obligatoria y la percepción de su entorno cercano en relación con los estudios postobligatorios.

El sexto apartado de este capítulo presenta características de la organización del centro de educación secundaria obligatoria y las expectativas, el apoyo y la orientación académica y profesional recibidas por los estudiantes.

El séptimo apartado aborda los motivos y los factores de decisión de acceso a la universidad que han expresado los participantes y las distinciones que existen según la vía de acceso por la cual han accedido.

Por último, el apartado ocho muestra el análisis de las percepciones de los participantes en relación con la universidad y las compara con las expectativas previas durante la etapa de educación secundaria obligatoria.

IV. MARCO CONCLUSIVO

Capítulo 8. Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

La presente investigación aborda el tema de las percepciones de los estudiantes que acceden a la universidad mediante vías no habituales y los condicionantes de acceso que se identifican a lo largo de su trayectoria educativa.

Los capítulos anteriormente expuestos en la presente Tesis Doctoral forman parte dos grandes apartados: el Marco Teórico (capítulos 2,3 y 4) y el Marco Aplicado (capítulos 5, 6 y 7). El primero, presenta una revisión de los elementos más relevantes de la literatura en referencia al objeto de estudio. El segundo apartado desarrolla el diseño planificado, los aspectos metodológicos, los elementos del trabajo de campo y el análisis de los resultados extraídos.

El presente apartado, el Marco conclusivo, incluye el capítulo 8 del informe. Este capítulo recoge, en primer lugar, la discusión de los resultados haciendo referencia a las aportaciones teóricas abordadas en el apartado del Marco teórico. El segundo apartado presenta las principales conclusiones del estudio en relación con los objetivos específicos definidos en el diseño de la investigación. El tercer apartado muestra y desarrolla el Modelo de acceso a la universidad para estudiantes no habituales y que contempla los resultados recogidos en este estudio junto con la integración de las aportaciones de la literatura y la matriz teórica. El cuarto apartado expone las limitaciones encontradas durante el proceso de investigación. Y finalmente, el quinto apartado propone nuevas líneas de investigación en concordancia con el objeto de estudio.

8.1. Discusión de los resultados

Este apartado presenta la relación entre los resultados extraídos en el capítulo 7 y las aportaciones teóricas desarrolladas en los capítulos del Marco teórico del presente informe. Para ello, se exponen los hallazgos más relevantes fruto del análisis de datos cualitativos y cuantitativos recogidos y se complementan con contribuciones sobre el mismo objeto de estudio recogidas de la literatura.

A continuación, se expone la discusión de los resultados organizados en seis apartados que engloban los resultados analizados bajo la dimensión que los describe.

8.1.1. Transición hacia la universidad

La trayectoria educativa y la transición de los participantes a la universidad están influenciadas por múltiples elementos interrelacionados (ver capítulo 4. Condicionantes de acceso a la universidad).

Hillmert y Jacob (2003) señalan que los estudiantes contemplan distintas opciones a la hora de seleccionar sus estudios postobligatorios: abandonarlos, continuar formándose por la vía académica o continuar estudiando mediante la vía profesional.

Una parte de los estudiantes no finalizaron los estudios de Bachillerato, el 10,3% de los participantes provenientes de un CFGS y el 35,4% de los participantes procedentes de la vía +25 (ver capítulo 7.2.1. Estudios postobligatorios no universitarios). Uno de los motivos habituales por los que los estudiantes mencionan que han abandonado estos estudios es por la desmotivación que experimentaron. Pues más de la mitad de los estudiantes de ambas vías consideran que el Bachillerato les desmotivó para continuar formándose mediante la vía académica.

Más de la mitad de los participantes provenientes de la vía de CFGS finalizaron Bachillerato y se presentaron a las Pruebas de Acceso a la Universidad. Sin embargo, la mayoría no las aprobaron o no les llegó la nota de corte del grado universitario que querían estudiar.

En este sentido, se puede observar que un número relevante de los estudiantes que acceden mediante la vía de CFGS tenían la intención de acceder a la universidad mediante la vía habitual o académica. De hecho, el 42,8% tenían muy claro que querían estudiar Bachillerato (ver capítulo 7.3.3. Rendimiento y aspiraciones académicas).

Tal y como los autores Troiano et al. (2017) argumentan, la vía profesional puede caracterizarse por ser el camino menos arriesgado. En este sentido, algunos estudiantes comentan que acceder a la universidad mediante esta vía era más sencillo que hacerlo desde la vía académica, debido a su dificultad y a las pocas oportunidades laborales que ofrece el título de Bachillerato.

La vía profesional, entonces, ha servido como alternativa para ingresar a la universidad, muchos de ellos accediendo directamente desde Bachillerato mediante la trayectoria: Bachillerato–CFGS–universidad. De hecho, el 47,9% de los participantes que han accedido mediante un CFGS opina que esta vía de acceso era su única opción de entrada a la universidad (ver capítulo 7.2.2. Motivos de acceso a un CFGS). Por lo que se observa que los estudiantes que han accedido mediante la vía de CFGS tienden a vivenciar trayectorias educativas menos interrumpidas. Este

hecho podría explicar que la moda de edad de los participantes de esta vía sea de 22 años.

En contraste, los participantes provenientes de la prueba para mayores de 25 años tienen un perfil más heterogéneo. Algunos de ellos han realizado estudios de Bachillerato y se presentaron a las PAU y otros han realizado estudios profesionales de CFGM y CFGS. Además, el 65,8% indica que ha abandonado o interrumpido sus estudios postobligatorios (ver capítulo 7.2.1. Estudios postobligatorios no universitarios). Algunos han expresado que tenían ganas de incorporarse al mercado laboral, y mediante las entrevistas se ha identificado como uno de los motivos relevantes para el abandono, junto con la desmotivación de los estudios de Bachillerato.

La moda de edad de este colectivo, 29 años, indica un perfil de estudiante más adulto. Además, parece que después de su trayectoria educativa han considerado acceder mediante esta vía porque, como expresan en el cuestionario más de la mitad de los participantes, esta era su única vía de acceso a la universidad.

Por una parte, algunos estudiantes muestran la decepción que supuso no lograr finalizar los estudios de bachillerato, puesto que su principal objetivo era el ingreso a la universidad mediante la vía tradicional:

O sea, mi objetivo era hacer medicina, y cuando dejé el... bachillerato, claro, mi vida se vino un poco abajo de decir: "y ahora qué hago" ¿no?
(E5_TS)

Por otra parte, acceder mediante las vías alternativas también supone una manera de evitar los estudios de Bachillerato y las PAU, ya que la mayoría de los estudiantes encuestados consideran que estas pruebas son bastante o muy difíciles y que se sentían poco o nada preparados para realizarlas (ver capítulo 7.3.2. Percepción de autoeficacia). Por lo que la vía profesional les supone un camino alternativo y más "fácil" de ingreso a la universidad:

El hecho de que teniendo un título de grado superior te evite tener que pasar por toda la selectividad... te quitas un peso de encima enorme.
(E5_TS)

En el caso de los estudiantes que muestran una clara determinación durante su etapa de educación secundaria obligatoria por realizar estudios profesionales, en su mayoría tienden a estudiar un Ciclo Formativo de Grado Medio.

Aunque algunos informantes exponen los beneficios que han podido extraer de la formación profesional, como la obtención de un título de técnico que les permite ingresar en el mercado laboral, en la mayoría de los casos este no fue el motivo

principal de acceso (ver capítulo 7.2.2. Motivos de acceso a un CFGS). Los motivos más relevantes por los cuales manifiestan que escogieron la formación profesional son debido a su carácter instrumental, el interés por los contenidos y la profesión a la que conducía.

A menudo, los jóvenes se ven forzados a elegir una opción o vía formativa. En el caso de los adolescentes que tienen las ideas claras sobre su futuro profesional y han tomado las primeras decisiones en relación con sus objetivos mediante las asignaturas escolares, no les supone un gran dilema tomar esta decisión. En cambio, para aquellos estudiantes que finalizan la educación secundaria obligatoria sin tener una idea clara sobre si quieren continuar su formación o en qué se quieren formar, puede ser complicado tomar una decisión decidirse por los estudios postobligatorios (Du Bois-Reymond, 1998). Esta indecisión sobre su futuro profesional y educativo afectará notablemente en su trayectoria educativa.

La mayoría de los participantes de ambas vías expresan no tenían claro, durante la etapa de educación secundaria obligatoria, querer realizar estudios profesionales. Aunque también comentan que tampoco tenían claro su futuro académico o profesional durante esta etapa (ver capítulo 7.3.3. Rendimiento y aspiraciones académicas). Esto se aprecia especialmente entre los estudiantes que han accedido mediante la prueba para mayores de 25 años, donde hasta la mitad de ellos indicaban que no lo tenían nada claro.

La mayoría de los estudiantes que han realizado un título de CFGS tampoco tenían claro querer realizar estos estudios. Sin embargo, el 39,5% de ellos tenían muy claro que querían ir a la universidad. Teniendo en cuenta que el 71,4% de estos participantes confirma haber realizado estos estudios a modo de “puente” para acceder a la universidad y que la mitad de este colectivo intentó acceder mediante la vía académica pero no pudo, la vía profesional puede contemplarse como un facilitador de acceso para ellos (ver capítulo 7.3.3. Rendimiento y aspiraciones académicas).

8.1.2. Condicionantes individuales

Los factores individuales son características del individuo que pueden convertirse en dificultades de acceso a los estudios superiores y que, además, pueden acumularse creando más complejidad en el ingreso a la universidad.

En la pregunta general *“¿crees que todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder a la Universidad?”*, el 92,1% de los estudiantes respondían que no todas las personas tienen las mismas oportunidades.

Características personales

En cuanto al *sexo* de los participantes, más de la mitad de los participantes son mujeres (61,8%), siendo predominantes las mujeres en ambas vías de acceso (ver capítulo 7.1. Datos sociodemográficos de los estudiantes). La sobrerrepresentación femenina en la universidad es un fenómeno habitual desde los últimos años, y es que cada vez hay más mujeres que realizan estudios universitarios.

En cuanto a los estudios profesionales, especialmente en el caso del CFGM, predominan los hombres sobre las mujeres. En cambio, más de la mitad de las mujeres indican haber finalizado los estudios de Bachillerato, con una representación menor de los hombres cursando estos estudios (ver capítulo 7.2. Trayectoria educativa previa a la universidad). Esta tendencia puede atribuirse a que los hombres tienden a decantarse por estudios profesionales mientras las mujeres se decantan más por una vía académica de acceso a la universidad (Merle, 2009).

La *edad* de los participantes puede suponer una barrera a la hora del acceso y la permanencia en la universidad presencial, especialmente en el caso de los estudiantes mayores. De hecho, los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (2020) muestran que la matrícula de estudiantes mayores de 30 años en el curso 2019-2020 en universidades públicas no presenciales acumulaba el 57,3% y en el caso de las universidades privadas no presenciales, el 45,4%.

El 43% de los estudiantes que acceden mediante la prueba para mayores de 25 años tienen entre 26 y 30 años. Aunque no se pueden generalizar los resultados, debido a las distintas casuísticas individuales de los estudiantes mayores, estos estudiantes tienden a tener una trayectoria educativa más fragmentada y (Daza y Elías, 2015; Gallacher et al. 2002), En esta línea, los resultados se alinean con los hallazgos de la literatura obteniendo que 65,8% de los estudiantes que accedieron mediante la vía para mayores de 25 años han abandonado o interrumpido sus estudios en algún momento (7.2.1. Estudios postobligatorios no universitarios).

En cuanto a los estudiantes procedentes de la vía CFGS, la tendencia muestra, que suelen ser tener entre 22 y 25 años. Los datos recogidos también exponen que el 75% de los estudiantes participantes que han accedido mediante esta vía han tenido mayormente trayectorias educativas más continuadas.

Al relacionar el sexo y la edad, se observa que la media de edad de los hombres tiende a ser más alta que la de las mujeres. Mientras que el 64,3% de las mujeres son menores de 25 años, el 51,4% de los hombres se encuentran en este mismo grupo de edad (ver capítulo 7.1. Datos demográficos de los estudiantes). A la vez, hay un mayor porcentaje de hombres que de mujeres mayores de 30 años, con el 22,1% y el 14,5% respectivamente. Estos indicadores coinciden con la afirmación de Soler

(2011) en cuanto a que los hombres son más propensos a incorporarse a la universidad de manera más tardía. También puede asociarse a que las mujeres tienden a tener una transición más rápida a la universidad (Merle, 2009).

Sin embargo, los resultados muestran representación anecdótica de estudiantes provenientes de *países extranjeros*, por lo que todavía no es posible analizar tales efectos en la educación superior en nuestro contexto (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017). Lo mismo ocurre en el caso de estudiantes universitarios de *etnias minoritarias* o grupo de personas con una lengua, religión, cultura u origen minoritario, quienes representan el 3,3% de los participantes encuestados. Un ejemplo son los estudiantes de etnia gitana a los que se entrevistó y que eran conscientes de la influencia de la etnia de la que provienen:

Porque si eres gitano, pues, estarás interesado en otras cosas, no en esto. Y cuando esto se repite de generación, en generación, en generación, pues empiezas a creerte tú también que: “pues esto es así”. ¿Por qué? Pues porque mis hermanos no fueron, mis padres tampoco, mis abuelos tampoco... yo tampoco. Esto que a veces se llama cultura heredada ¿no?” (E5_M25)

Bourdieu (1991) ya mencionaba que el “habitus” influenciaba sobre la manera de actuar de un individuo bajo la percepción de las características de lo que percibe como su grupo social. Formar parte de una etnia minoritaria es percibida como una barrera de acceso a la universidad por un cuarto de los estudiantes (ver capítulo 7.3.1. Factores personales).

Los estudiantes perciben que las barreras más relevantes en el acceso a la universidad son: *diversidad funcional, Necesidades Educativas Especiales (NEE) y problemas de salud mental o física* (ver capítulo 7.3.1. Factores personales). Estas barreras se han identificado en la literatura como características individuales que dificultan el ingreso a la educación superior (Crosling et al. 2008; Gairín et al., 2012; González-Monteagudo, 2010; Mullen, 2010).

Características situacionales

La *distancia* entre el lugar de residencia del estudiante y el de la universidad puede ser una barrera situacional, impidiendo su acceso o dificultando sus posibilidades de permanencia (Vaccaro, 2012). También puede afectar en los procesos de socialización universitaria y en la asistencia a la universidad (Pascarella, 1980). En este caso, los resultados muestran que la media de distancia para los participantes es de 29.52Km, siendo la moda de 15 Km de distancia entre ambos puntos. Aunque uno de los resultados que cabe destacar es que uno de cada diez estudiantes de ambas vías de acceso afirma que se ha visto obligado a cambiar su domicilio para

poder ingresar en la universidad (ver capítulo 7.1. Datos sociodemográficos de los estudiantes).

En relación con la *compaginación entre los estudios y el trabajo*, casi el 60% de los participantes trabaja más de 15h semanales a la vez que estudia (ver capítulo 7.1. Datos sociodemográficos de los estudiantes). Este es un resultado común entre estudiantes que acceden mediante vías no habituales y que se diferencia de los estudiantes que acceden mediante la vía tradicional (Horn y Carroll, 1996; Martínez y Pons, 2011). En esta línea, una gran cantidad de informantes manifiesta su dificultad de compaginar los estudios con el trabajo (ver capítulo 7.3.1. Condicionantes individuales). Además, la reforma del proceso Bolonia y su mayor demanda de presencialidad y participación incrementa este reto (Oroval y Escardíbul, 2011).

Los datos de la Oficina d'Accés a la Universitat - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019) exponen que la mayoría de los estudiantes habituales dependen de ingresos familiares y no necesitan compaginar el trabajo con los estudios o deciden no trabajar. Aunque los resultados del presente estudio muestran que el 71,7% de los participantes de la vía CFGS *dependen de los ingresos familiares*.

El 34,2% de los estudiantes provenientes de la prueba +25 considera que *tener más de 22 años* es una barrera de ingreso a la universidad (ver capítulo 7.3.1. Factores personales). Asimismo, los informantes más mayores tienden a ser los que *tienen hijos/as o personas a cargo y/o tener que trabajar para poder costear sus estudios universitarios*.

Percepción de autoeficacia y rendimiento académico

La mayoría de los participantes coinciden en que los estudios de Bachillerato son bastante difíciles y poco motivadores, lo cual podría estar relacionado con el abandono de esta formación (Valdés, 2019). Especialmente en el caso de los estudiantes procedentes de la prueba para mayores de 25 años, se observa una *percepción de autoeficacia* baja para superar estos estudios y para aprobar las Pruebas de Acceso a la Universidad. Aunque ambos grupos de participantes expresan generalmente su percepción de baja preparación ante la dificultad de las (PAU), incluso asocian esta prueba como una barrera de acceso a la universidad (ver capítulo 7.3.2. Percepción de autoeficacia).

Este factor puede estar vinculado a una confianza baja en relación con sus capacidades, puesto que el análisis de los resultados muestra que los participantes que consideran que la *universidad es para personas muy inteligentes* son los que se sienten menos preparados para acceder. Torrents (2017) describe este fenómeno

bajo el término de *afrontabilidad*, que explica las creencias sobre las dificultades previstas y la percepción de la autoeficacia del individuo creada a partir de las experiencias educativas previas y del apoyo y motivación recibido por los progenitores.

El autoconcepto influye significativamente en el rendimiento académico, pues los estudiantes con éxito educativo tienen una percepción positiva respecto a sus capacidades y aptitudes académicas (Blanco y Rodríguez, 2015; Martín y Blanco, 2018).

Los resultados muestran que el rendimiento académico durante la etapa de la ESO difiere ligeramente según la vía de acceso seleccionada, puesto que el 65,2% de los participantes de la vía de CFGS afirman que aprobaba habitualmente las asignaturas durante esta etapa, a diferencia del 49,4% de los informantes de la prueba +25 (ver capítulo 7.3.3. Rendimiento y aspiraciones académicas).

8.1.3. Condicionantes familiares y de entorno

Nivel socioeconómico familiar y bagaje educativo familiar

El bagaje socioeconómico y educativo de la familia es uno de los factores más estudiados en relación con la desigualdad social y educativa.

Teniendo en consideración los factores que describen el nivel socioeconómico de los participantes, como el bagaje educativo y el nivel ocupacional de los progenitores, se observa que los estudiantes que han accedido mediante la prueba para mayores de 25 años proceden de entornos más humildes. En cambio, los estudiantes que ingresan mediante la vía de CFGS muestran una procedencia socioeconómica más variada en un contexto cada vez más propenso a encontrar perfiles provenientes de un nivel socioeconómico alto (Valdés, 2019).

Otro factor que caracteriza el origen social de algunos estudiantes que acceden mediante la prueba +25 es el *nivel socioeconómico del barrio* donde estaba situado su centro de educación secundaria obligatoria (ver capítulo 7.6.1. Condicionantes del centro de educación secundaria obligatoria). Sin embargo, esta vía recoge una variedad muy amplia de perfiles de estudiantes con casuísticas muy heterogéneas, por lo que solo se puede hablar de tendencias sobre una parte del grupo que cumple con las características mencionadas.

La literatura señala que los estudiantes procedentes de familias bien acomodadas tienden a realizar estudios más largos, animados por sus familias que desean evitar una movilidad descendente de sus hijos (Boudon, 1974; Martínez y Marín, 2010). Mientras que los estudiantes originarios de familias con un nivel socioeconómico

bajo tenderán hacia una escolaridad más corta, modesta y enfocada al mercado laboral. Sin embargo, esto no se aplica en el caso de los estudiantes que se decantan por una trayectoria larga estudiando formación profesional con el objetivo de llegar a la universidad, tal y como indican Becker y Hecken (2009) y se observa en los resultados.

En el presente estudio, la mayoría de los estudiantes expresan que sus familias preferían que sus hijos continuaran con su formación en lugar de incorporarse al mercado laboral al finalizar los estudios obligatorios (ver capítulo 7.4.4. Percepción de la familia sobre los estudios postobligatorios). Esta tendencia se aprecia especialmente entre las familias de los participantes que han accedido mediante un CFGS (85,2%). De hecho, cuatro de cada diez estudiantes que han accedido mediante un CFGS afirma que su familia quería que *accediera a la universidad para lograr la oportunidad que ellos no tuvieron*. (ver capítulo 7.4.3. Bagaje educativo familiar).

Generalmente, los niveles ocupacionales de los progenitores durante la etapa de educación secundaria obligatoria de ambas vías se sitúan a nivel medio o bajo, teniendo poca representación los perfiles ocupacionales más altos como el de “directores y gerentes o técnicos y profesionales científicos e intelectuales “. Cabe destacar que el 19% de las madres de los participantes que accedieron mediante la prueba +25 tenían ocupaciones elementales y el 18% de las madres de los estudiantes que han ingresado mediante un CFGS no trabajaban (ver capítulo 7.4.1. Nivel socioeconómico familiar).

El *coste de los estudios universitarios* es una barrera económica en el acceso a la universidad mencionada por la gran mayoría de los estudios como principal dificultad de acceso (Ball et al. 2002; Ainscow y Booth, 2000; Cross, 1981; Gairín et al., 2012; McGivney, 1993; Vaccaro, 2012; Woodley et al., 1987). Asimismo, la dificultad para pagar la matrícula universitaria es la barrera más mencionada por los participantes de este estudio, especialmente para los estudiantes procedentes de la prueba para mayores de 25 años. La mayoría de los informantes de esta vía indican que su familia hubiera tenido bastantes o muchas complicaciones para pagar la matrícula universitaria en el caso de haber accedido a la universidad mediante la vía habitual (ver apartado 7.4.1. Nivel socioeconómico familiar). Sin embargo, no se ha identificado una correlación significativa entre la dificultad de la familia para costear la matrícula universitaria y la aspiración de los estudiantes para acceder a la universidad.

Los resultados muestran que el 71% de los estudiantes que acceden mediante un CFGS afirma que son *económicamente dependientes de su familia*. Esto es habitual en un modelo de emancipación como el de nuestro contexto, donde la mayoría de los estudiantes españoles no tienden a independizarse de su familia hasta finalizar sus estudios (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017). En cambio, en el caso de los participantes

que han accedido mediante la vía +25, son menos los que dependen de los ingresos familiares (41,8%), puesto que son habitualmente más mayores y la mayoría se han emancipado e incluso formado su propia familia.

Además, los participantes expresan que en su caso no podían permitirse acceder a una universidad privada en el caso de no haber sido aceptado en una universidad pública por no haber obtenido la nota de corte deseada:

Para mí y para mis padres la única prioridad era entrar en una universidad pública, porque en una privada el precio se disparaba. Porque yo de bachillerato podría haberme ido a cualquier otra que fuera privada y con la nota de corte sí que hubiera entrado. E4_TS

Según la OECD (2019b) en la mayoría de los países estudiados se observa que los estudiantes con progenitores que no han alcanzado la educación superior representan el doble en los programas profesionales que en los programas generales o académicos.

Esta tendencia también se encuentra en Catalunya, donde más de la mitad de los estudiantes universitarios tienen progenitores con estudios superiores (Consell Interuniversitari de Catalunya, 2019; Troiano et al., 2017). En el caso de esta investigación, muy pocos padres y madres de los estudiantes de ambas vías de acceso tienen estudios universitarios. Además, el nivel educativo de los padres tiende a ser más bajo en comparación que el de las madres. Esta tendencia es más notable en los estudiantes procedentes de la prueba para mayores de 25 años, cuyos progenitores sin estudios representan el 17%.

En este coincide, estos resultados coinciden en con los datos del informe Eurostudent IV que indica que los estudiantes con familias que registran un nivel formativo más bajo representan una media de edad más elevada (26,62 años). Mientras que aquellos que provienen de familias con titulaciones universitarias tienen una media de edad de 23,79 años.

En cuanto a los hermanos mayores de los informantes, que en ocasiones pueden servir de referencia en la selección de estudios postobligatorios, se destaca que uno de cada cuatro ha realizado como estudios máximos Bachillerato y uno de cada cuatro ha accedido a la universidad.

Generalmente, no es habitual para los estudiantes de ambos grupos que su familia o entorno acceda a la universidad. Sin embargo, es bastante más habitual para los estudiantes que han accedido mediante la vía de CFGS que para los que han realizado la prueba para mayores de 25 años.

La vía profesional, en particular el CFGM, es más común como primera opción entre los estudiantes con un nivel socioeconómico más bajo (Valdés, 2019). Esto coincide con los resultados, que demuestran que los informantes de la vía +25 tienden a proceder de un origen social más humilde y seleccionan los estudios de CFGM antes que sus compañeros.

El bagaje educativo de los progenitores puede influenciar sobre como familiarizados están con la arquitectura del sistema educativo y los itinerarios formativos. En este sentido, los resultados muestran que la mayoría de los participantes manifiestan que su familia entendía poco el sistema educativo, por lo que no les pudieron ayudar en la orientación a sus estudios postobligatorios. En el caso de los estudiantes procedentes de la prueba +25 todavía es más destacable, pues la mitad de los participantes indican que sus familias no conocían nada el sistema de educación superior. Esto puede estar relacionado con que estos participantes tienden a proceder de progenitores con un bagaje educativo más bajo.

Apoyo y expectativas familiares

La construcción de las aspiraciones educativas está influenciada por las expectativas familiares, entre otros factores (Christofides et al., 2015; Portes et al. 2010).

Los resultados muestran que el apoyo familiar en la continuación de los estudios postobligatorios influye levemente en las aspiraciones de los estudiantes para acceder a la universidad.

Múltiples estudios demuestran que la madre es habitualmente la figura de apoyo más importante. Los resultados muestran que ambas vías corroboran esta afirmación, siendo elegida la *figura familiar de la que han recibido más apoyo* (ver capítulo 7.4.5. Apoyo familiar). La segunda figura de la que recibieron más apoyo durante la etapa de educación secundaria obligatoria difiere según la vía de acceso, siendo el padre en el caso de los estudiantes provenientes de la vía de CFGS y otras personas para los participantes de la prueba +25

En general, las *expectativas educativas* y el *apoyo en las tareas y exámenes* de las familias de los estudiantes que acceden mediante la vía CFGS son más elevadas que las de las familias de los estudiantes de la prueba +25. En este sentido, la influencia del origen sociocultural y bagaje educativo también pueden actuar en el apoyo y la confianza de los progenitores sobre los hijos. Torrents (2015) observa que el origen social puede ejercer un sesgo en la valoración de las capacidades de los hijos, en algunas ocasiones subestimándolas o sobreestimándolas.

En esta misma línea, los resultados muestran que es mucho más común que las familias tengan la percepción de que su hijo era poco aplicado en el caso de los participantes de la prueba +25. Sin embargo, los participantes de ambas vías

afirman que sus familias consideraban que tenían las capacidades suficientes para lograr los estudios que quisieran (ver capítulo 7.4.4. Expectativas educativas de la familia durante la ESO).

Finalmente, los resultados muestran que existe una ligera correlación positiva entre las expectativas familiares y la percepción del estudiante por estar preparado a acceder a la universidad.

Percepciones de la familia sobre los estudios postobligatorios

Las creencias y experiencias de los progenitores son importantes en la toma de decisiones de los estudiantes. Algunas personas consideran que los estudios universitarios son propios de un grupo de origen social específico. Por un lado, tres de cada diez participantes provenientes de la prueba para mayores de 25 años afirman que sus familias consideraban que la universidad es para personas de clase social alta (ver capítulo 7.4.4. Percepción familia sobre los estudios postobligatorios). Por otro lado, las familias de la mayoría de los participantes no percibían importante que sus hijos estudiaran un grado universitario considerado prestigioso como medicina, derecho o ingeniería.

Aunque van disminuyendo, todavía existen prejuicios sobre los estudios profesionales, asociándolos a una formación destinada a estudiantes menos capacitados (Martínez y Merino, 2011). Las percepciones de los estudiantes y los padres de los participantes de este estudio confirman la existencia de estos prejuicios, aunque es menos frecuente en el caso de las familias de los estudiantes que acceden mediante un título de CFGS. En cambio, un cuarto de los progenitores de los estudiantes provenientes de la prueba +25 consideran que estos estudios están destinados a estudiantes con capacidades más bajas.

8.1.4. Condicionantes de la institución educativa

Características del centro de educación secundaria obligatoria

El currículo y los *programas educativos* del centro, la *calidad educativa y exigencia académica*, las *expectativas del profesorado*, entre otros factores pueden influir en la experiencia del estudiante durante la etapa de la ESO, y por ello, determinar su transición hacia los estudios postobligatorios.

Elías y Daza (2017) han identificado que la titularidad del centro educativo es una característica que puede influir en las expectativas educativas del individuo. Esto es debido a la sensación de “presión institucional” en la que se ven sometidos los alumnos de centros privados y concertados. No es el caso de la mayoría de los

participantes de este estudio, quienes realizaron sus estudios secundarios en un centro público (ver capítulo 7.6.1. Condicionantes del centro de educación secundaria obligatoria).

A pesar de que diversos estudios han demostrado que la estrategia de agrupación de los estudiantes según su rendimiento académico favorece la segregación escolar, es una práctica habitual en múltiples centros educativos (OECD, 2018a; Tarabini, 2017). Además, los estudiantes más perjudicados en esta organización suelen ser aquellos con un perfil socioeconómico más bajo, los cuales acostumbran a estar sobrerrepresentados en los grupos de menor rendimiento. (Bonal et al., 2015).

Más de la mitad de los estudiantes que participaron en este estudio afirman que su centro educativo agrupaba a los estudiantes por nivel de rendimiento, la mayoría de ellos formando parte del grupo de rendimiento medio o de rendimiento alto.

La cultura escolar y el currículo son factores intrínsecos del centro educativo que pueden influenciar la experiencia educativa de los estudiantes. El currículo, incluso, podría actuar como barrera en las dinámicas de participación educativa (Echeita, 2008). En esta misma línea, la mitad de los estudiantes que han accedido mediante la prueba para mayores de 25 años manifiestan que la calidad educativa del centro en el que estudiaron era baja y el centro educativo poco exigente académicamente (ver capítulo 7.6.1. Condicionantes del centro de educación secundaria obligatoria).

Existen distintos programas y acciones orientadas a la recuperación académica de los estudiantes que presentan dificultades para seguir el currículo habitual. Los programas de refuerzo escolar son un ejemplo en el que la mayoría de los participantes del estudio afirman haber formado parte alguna vez.

Uno de los problemas que presentan estos programas es que, además de rebajar la exigencia académica, suelen orientar a sus participantes hacia la vía profesional por encima de la académica. Por un lado, estos estudiantes pueden creer que sus opciones formativas se ven reducidas a este itinerario orientado a estudiantes de su mismo “tipo”. Y, por otro lado, todos los estudiantes pueden estigmatizar la vía profesional (Valdés, 2019).

Una menor exigencia en los estudios obligatorios supone una menor preparación en la transición a los estudios postobligatorios, especialmente Bachillerato y la universidad (Escudero et al., 2009). En este sentido, cabe señalar que el 58,2% de los estudiantes procedentes de la vía +25 y el 41,7% de los informantes de la vía de CFGS perciben que su centro educativo no era exigente académicamente.

Analizando la correlación entre la percepción de autoeficacia de los participantes para estudiar Bachillerato y la percepción de estar preparado para ingresar a la universidad durante la ESO, se ha identificado una relación moderada positiva con

los estudiantes que pertenecieron el grupo de rendimiento alto (ver capítulo 7.6.1. Condicionantes del centro de educación obligatoria). En contraste, se ha observado que la aspiración de cursar estudios profesionales de grado medio y/o superior es menor cuando el nivel del grupo de rendimiento es mayor.

Expectativas educativas del profesorado

A través del denominado *efecto Pigmalión*, Rosenthal y Jacobson (1968) demostraban que las *expectativas del profesorado* sobre el potencial académico de los estudiantes son directamente proporcionales al aprendizaje de éstos.

Los resultados exponen que la mayoría de los estudiantes que han accedido mediante un CFGS recibieron el apoyo del profesorado para acceder a la universidad. Aunque entre los estudiantes que han accedido mediante la prueba +25 hay percepciones muy dispares, cabe destacar que tres de cada diez participantes expresan que el profesorado no los animó a ingresar a la Universidad (ver capítulo 7.6.2. Expectativas y apoyo del profesorado).

Se observa una correlación positiva y moderada entre el grupo de mayor rendimiento, las altas expectativas del profesorado sobre este grupo y el apoyo que reciben estos estudiantes hacia el itinerario de Bachillerato y de acceso a la universidad.

Generalmente, los estudiantes señalan que el profesorado no tiene prejuicios sobre los estudios profesionales. Aun así, el 20,6% los estudiantes perciben que sus profesores consideraban que esta formación estaba asociada con estudiantes con capacidades más bajas.

Orientación educativa

Del mismo modo que ocurre con el grupo de iguales, las expectativas del profesorado y la familia, la orientación recibida en el centro educativo es uno de los factores que más influyen en la transición hacia los estudios postobligatorios (Troiano et al., 2017).

En este sentido, la mayoría de los participantes expresan que recibieron poca orientación sobre su futuro profesional y educativo. Especialmente en el caso de los estudiantes que acceden mediante la prueba + 25. Además, este mismo grupo expresa que no han recibido o en muy poca medida, orientación sobre las distintas vías de acceso a la universidad o sobre los programas de formación profesional. De hecho, la mitad de los participantes de ambas vías afirman que sólo los estudiantes

de Bachillerato recibían orientación sobre la universidad (ver capítulo 7.6.3. Orientación académica).

En relación con la orientación hacia la vía profesional, la mayoría de los estudiantes que han accedido mediante un CFGS expresan que recibieron poca orientación sobre esta vía. Posiblemente porque un alto porcentaje de ellos tenían la intención de acceder a la universidad mediante la vía de Bachillerato, la mayoría llegando a finalizar estos estudios.

Algunos participantes ponen en relieve como el poco asesoramiento personalizado, seguimiento y acompañamiento en la elección de estudios postobligatorios ha supuesto una barrera para el acceso a la universidad.

Los recursos en los que se apoya el orientador o el profesorado del centro para guiar a sus estudiantes pueden ser muy distintos en formato y contenido. El recurso más utilizado según los estudiantes es el material informativo (folletos, trípticos, guías, etc.), seguido de las pruebas vocacionales.

En cuanto a actividades, se destaca principalmente la visita a la feria de oferta formativa más representativa en Cataluña, el “Saló de l’Ensenyament”. Las siguientes actividades más señaladas por los participantes son las tutorías individuales y la visita guiada a la universidad.

Además, consideran de gran utilidad las tutorías individualizadas y las charlas con profesores del instituto. Aun así, a la hora de tomar una decisión, los estudiantes expresan habitualmente que ellos mismos se orientaron utilizando internet para informarse de la oferta formativa disponible. La orientación recibida por la familia también es un elemento muy presente en el momento de decantarse por la formación que más se ajusta a su perfil y necesidades.

8.1.5. Motivos de acceso a la universidad

Las motivaciones que llevan a los participantes a acceder a la universidad pueden ser muy diversas e influenciadas por las aspiraciones educativas del individuo y sus expectativas en relación con la universidad.

Factores de decisión de acceso a la universidad

La perspectiva de la elección racional argumenta que la transición del estudiante hacia la universidad dependerá de su valoración entre los costes que suponen la continuidad de sus estudios y los beneficios que espera obtener una vez finalizada la universidad (Martínez y Marín, 2010; Troiano et al., 2017). También cabe tener en cuenta la multitud de factores que incluyen los modelos sociológicos, como las

aspiraciones, las expectativas educativas y el bagaje educativo y cultural familiar, y que influyen en la toma de decisiones del estudiante (Hossler et al., 1999).

En el caso de este estudio, cabe señalar que más de la mitad de los estudiantes manifiestan que ir a la universidad no ha sido siempre su objetivo. Sin embargo, más de la mitad indica que los estudios de formación profesional les motivó a seguir con sus estudios universitarios (ver capítulo 7.7. Motivos y factores de decisión de acceso a la universidad). Además, casi todos afirman que su rendimiento académico mejoró en la realización de estos estudios.

Tener la posibilidad de *compaginar el trabajo con los estudios* cuando antes no podían es un factor bastante relevante para tres de cada diez participantes procedentes de la prueba +25. En contraste, este factor no es influyente para los que han accedido a través de un CFGS.

La mayoría de los participantes de ambas vías expresan que no ha habido ninguna persona que les ha influenciado mucho como para ser ha sido un factor decisivo para su ingreso a la universidad mediante su vía de acceso.

Motivaciones de acceso a la universidad

Generalmente, los participantes expresan que lograr un grado universitario significará una gran *satisfacción personal* para ellos. En cambio, son pocos los estudiantes que apuntan que la motivación de su acceso a la universidad pueda estar impulsada por el deseo de *demostrar sus capacidades* a familiares, amigos o a la sociedad en general (ver capítulo 7.7. Motivos y factores de decisión de acceso a la universidad).

Otro factor motivacional común entre los participantes es el *interés por el contenido de las asignaturas del grado*, seguido de tener *más oportunidades de empleo, estudiar aquello que siempre ha sido su vocación y aspirar a un salario más alto*. La experiencia universitaria también es un aspecto que valoran, pues la gran mayoría indica que el hecho de acceder a la universidad les permitirá enriquecerse como persona.

Aun así, se han identificado que algunos motivos de acceso difieren según la edad de acceso del estudiante. En el caso de los adultos, habitualmente han tenido más experiencias laborales y algunos tienen responsabilidades familiares en el momento de ingresar a la universidad (McCune, et al., 2010).

En este sentido, la literatura que ha estudiado las características de los estudiantes adultos en la universidad ha identificado que muestran altos niveles de motivación intrínseca en sus estudios. Por lo que posiblemente no hayan accedido a la universidad por razones instrumentales o porque no sabían qué estudiar (Blaxter et

al., 1998; Reay et al., 2002; McCune, et al., 2010). En el caso de los estudiantes provenientes de un CFGS, la motivación principal es el factor instrumental del grado universitario como, por ejemplo, el objetivo de conseguir un empleo con buen salario.

En esta línea, los resultados confirman este argumento, puesto que los estudiantes de mayor edad tienden a seleccionar más habitualmente que el *interés por el contenido de las asignaturas del grado* es una motivación muy importante para ellos. Las motivaciones de *ascender en la escala social* y *enriquecerse como persona* también resultan más relevantes para los estudiantes mayores.

A pesar de que más de la mitad de los estudiantes que acceden mediante la prueba para mayores de 25 años compaginan los estudios con una actividad laboral de más de 15h, *ascender en su profesión actual* y *cumplir con las exigencias de la profesión* no son motivos que tuvieron en cuenta a la hora de decidir acceder a la universidad.

En contraste, seis de cada diez estudiantes que han accedido mediante un CFGS indican que *ascender en su profesión actual* es un motivo bastante o muy importante en su decisión de realizar estudios universitarios. La importancia del mencionado factor motivacional puede ser debido a que hay más estudiantes que compaginan sus estudios con un trabajo de menos de 15h.

Pascarella (1980) argumentaba la importancia de los *procesos de socialización universitaria* y su influencia en la asistencia y permanencia. Analizando esta dimensión, se observan diferencias según la vía de acceso y más concretamente por grupos de edad.

En este sentido, las motivaciones en relación con *hacer nuevas amistades* y *conocer personas con intereses distintos* son variables que valoran más los estudiantes más jóvenes. Podría ser debido a que estos estudiantes son más propensos a establecer relaciones y amistades ya que se encuentran más a menudo con estudiantes con edades similares. En cambio, los estudiantes más mayores tienden a expresar que estos elementos no son para ellos una motivación importante para el acceso a la universidad.

8.1.6. Percepciones en relación con la universidad y permanencia

En las últimas décadas, las expectativas de la sociedad sobre la universidad han aumentado especialmente en los factores de calidad y satisfacción (De la Fuente, Marzo y Reyes, 2010).

Un estudio realizado por la Fundación BBVA (2010) presentaba que existe una alta satisfacción de los estudiantes universitarios en relación con la carrera

seleccionada. Los resultados corroboran parte de esta afirmación, puesto que más de la mitad de los estudiantes indican que la *universidad en la que estudian*, el *profesorado* y el *grado* que están cursando satisface bastante sus expectativas.

Siete de cada diez estudiantes afirman que no están planteándose *cambiar de grado universitario* ni abandonar la universidad por ser *demasiado difícil*. En cuanto a tener que abandonar la universidad por *no poder compaginar los estudios con una actividad laboral remunerada* se observan diferencias entre vías de acceso. Mientras que la gran mayoría de los participantes que han accedido mediante un CFGS expresan que no se han planteado abandonar los estudios por este motivo, el 21,5% de los participantes que han accedido mediante la prueba +25 indican que se lo están planteando bastante (ver capítulo 7.8. Percepciones sobre la universidad).

Se destaca que, la mayoría de los participantes consideran que *sus conocimientos no son inferiores* en comparación con sus compañeros de grado y que han accedido mediante la vía de Bachillerato (ver capítulo 7.8. Percepciones sobre la universidad). También, los participantes de ambas vías consideran que el profesorado *trata por igual* a todos los estudiantes independientemente de la vía de acceso de la que provienen.

Aunque los estudiantes ya han ingresado en la universidad, a algunos les está suponiendo un *esfuerzo económico* significativo pagar la matrícula. Este es el caso del 44,3% de los estudiantes que han entrado mediante la prueba +25, que indican que les supone mucho esfuerzo costear sus estudios universitarios (ver capítulo 7.4.1. Nivel socioeconómico familiar).

Durante las entrevistas desarrolladas, algunos estudiantes hacían hincapié en la complejidad que puede suponer para la familia que uno de los miembros quiera acceder a la Universidad:

Cuando uno la empieza con veinticinco, casado y con tres hijos, es un cambio familiar, no personal. Entonces, creo que la libertad de unos es la esclavitud de otros. Mi libertad está costando la esclavitud de otras personas, y yo no podía tomar esta decisión solo, la teníamos que tomar entre todos en casa. Y si no la tomábamos entre todos, no valía la pena empezar. (E6_M25)

Otros estudiantes expresaban la dificultad de pagar los estudios universitarios y como la universidad parece estar diseñada para un estudiante como el tradicional:

La Universidad está pensada para estar en casa de tus padres. Y estos años te vayan pagando las cosas y tu dedicarte a los estudios, porque si no... se hace muy difícil. (E8_M25)

8.2. Conclusiones de la investigación

La conclusión de un estudio permite integrar los elementos argumentados en la discusión de resultados y alinearlos con los objetivos del estudio con tal reflexionar sobre los hallazgos. Para analizar si se han completado los objetivos generales de la investigación cabe que los resultados sean coherentes con los objetivos específicos. Por ello, para se presentan las conclusiones de este estudio mediante la exposición de estos objetivos:

- Identificar los factores de decisión que determinan que estos estudiantes accedan a la universidad a través de vías no habituales.
- Analizar las percepciones, opiniones y estereotipos de los estudiantes que acceden a la universidad a través de vías no habituales en relación con la universidad.
- Identificar y analizar los facilitadores que perciben los estudiantes que acceden a la universidad a través de vías no habituales.
- Proponer un modelo que ayude a mitigar las barreras de acceso y potenciar los facilitadores.

A continuación, se profundiza en las conclusiones extraídas de cada uno de los objetivos excepto el último en que considera la propuesta de un modelo. Este último se desarrolla y se explica en profundidad en el apartado 8.3. Propuesta de modelo para el acceso a la universidad.

- Identificar los factores de decisión que determinan que estos estudiantes accedan a la universidad a través de vías no habituales.

Se puede concluir que se han identificado factores relacionados con los modelos de toma de decisiones tanto racionales como sociológicos.

La identificación de los factores de decisión se ha realizado mediante un análisis de diversos aspectos que intervienen en este fenómeno. En este estudio se tienen en cuenta aquellos condicionantes que han podido intervenir durante la etapa de educación secundaria obligatoria y en las posteriores decisiones de acceso a la universidad.

Se puede concluir que la trayectoria de los estudiantes no habituales suele tener un itinerario menos lineal que el de los que acceden mediante la vía de Bachillerato. Se observa, además, que la vía de acceso mediante un ciclo formativo de grado superior absorbe un número relevante de estudiantes que en primera instancia intentaron acceder mediante la vía académica, pero no lo consiguieron.

Los motivos de acceso a la universidad están generalmente relacionados con una motivación instrumental, a la vez que de satisfacción personal e interés por los contenidos del grado universitarios. En cambio, parecen no ser tan relevantes los motivos de socialización o de reconocimiento social.

Se puede concluir que los motivos pueden variar dependiendo la vía de acceso seleccionada para acceder a la universidad. Aunque se ha comprobado que este factor está muy vinculado con la edad del participante. Cuanto más mayor es el estudiante, menos importante es el elemento instrumental y de socialización como motivo de decisión. Sin embargo, cobran más importancia, en comparación con los estudiantes más jóvenes, la satisfacción personal y entender los problemas de su entorno próximo y comunidad.

Un factor decisivo para los participantes que han accedido mediante la prueba para mayores de 25 años y que ha servido como punto de inflexión en la decisión de acceso a la universidad por casi la mitad de los estudiantes ha sido el poder compaginar el trabajo con los estudios.

Los estudiantes tienden a compararse entre iguales y con su entorno más cercano, lo que influye sobre sus decisiones en relación con la continuación de los estudios postobligatorios y la selección del itinerario de acceso. En este sentido, el entorno cercano de los estudiantes procedentes de la vía CFGS tiende a estudiar Bachillerato, formación que una gran parte de ellos ha finalizado.

- Analizar las percepciones, opiniones y estereotipos de los estudiantes que acceden a la universidad a través de vías no habituales en relación con la universidad.

Este objetivo está enfocado en dos momentos; a) una mirada retrospectiva sobre cómo percibían la universidad durante la ESO y, b) sus percepciones actuales sobre la universidad una vez han ingresado.

Por una parte, la mayoría de los participantes percibían, durante la ESO, que los estudios universitarios eran bastante difíciles. De hecho, un cuarto de los participantes que han accedido mediante la vía +25 opinan que la universidad está destinada a personas con altas capacidades. En este sentido la percepción de autoeficacia y la preparación en el acceso a la universidad con variables que se correlacionan. En otras palabras, los estudiantes que tienen una percepción de autoeficacia baja tienden a sentirse menos preparados para acceder a la universidad.

Por otra parte, una vez que se han incorporado a la universidad, se aprecia que los estudiantes siguen percibiendo un nivel similar de dificultad sobre los estudios universitarios. Se puede concluir, entonces, que generalmente sus expectativas en

relación con la dificultad se cumplen. A pesar del nivel de dificultad que expresan los participantes tienden a plantearse abandonar la universidad por este motivo.

Las opiniones sobre la universidad el grado seleccionado, el profesorado y la vida universitaria son generalmente positivas y alineadas con sus expectativas.

- Identificar y analizar las barreras que perciben los estudiantes que acceden a la universidad a través de vías no habituales.

Pocos estudiantes consideran que tener nacionalidad extranjera o proceder de una etnia minoritaria sean barreras de acceso, a pesar de que los estudiantes con estos perfiles están muy infrarrepresentados en la universidad. Sin embargo, el bajo porcentaje de estudiantes inmigrantes de primera generación y de estudiantes de etnias minoritarias en nuestro país, en comparación con otros países europeos, no permite sacar conclusiones sobre su representación en la educación superior.

Tampoco se han identificado barreras en relación con el sexo del estudiante y los estudiantes no valoran que esta característica individual sea un impedimento para acceder a la universidad.

Se puede concluir que, bajo la percepción de los estudiantes, las barreras que tienen mayor influencia en el acceso a la universidad son: el nivel socioeconómico, la diversidad funcional, necesidades especiales y problemas de salud mental o física.

La literatura coincide en que el nivel socioeconómico y bagaje educativo de los progenitores son factores condicionantes en el acceso a la universidad. Además, los estudiantes que acceden mediante vías no habituales tienden a proceder de orígenes sociales más humildes en comparación con los estudiantes que ingresan mediante la vía académica.

Los resultados obtenidos permiten concluir que los estudiantes que acceden mediante la prueba +25 tienden a proceder de un entorno socioeconómico más bajo que los que acceden mediante un CFGS. Aunque cabe destacar que las dificultades que pudiera presentar la familia de estos estudiantes para costear la matrícula universitaria no afectaron en su aspiración para acceder a la universidad mediante la vía habitual.

En cuanto al bagaje educativo, se concluye que, en el caso de ambas vías, la mayoría de los padres de los estudiantes no han realizado estudios postobligatorios. En contraste, las madres de los informantes tienden a tener estos estudios, 6 de cada 10 madres en el caso de los estudiantes procedentes de un CFGS.

El nivel educativo de los progenitores parece estar relacionado con sus conocimientos sobre el sistema educativo y el asesoramiento que han podido dar a sus hijos a la hora de decantarse por los estudios postobligatorios. Se puede concluir que a cuanto menor es el nivel de los estudios de los progenitores, menor es el asesoramiento que los hijos perciben que han recibido por su parte.

Sin embargo, los estudiantes generalmente indican que recibieron apoyo familiar, sobre todo apoyo en la toma de decisiones, en los estudios de ESO y en el acceso a la universidad. En cambio, el apoyo relacionado con las tareas escolares es más bajo, especialmente entre los participantes que han accedido mediante la prueba +25.

Para un número relevante de estudiantes que acceden mediante la vía para mayores de 25 años, estudiar en la universidad está suponiendo un esfuerzo económico muy importante. Además del origen socioeconómico comentado anteriormente, la edad y los posibles factores relacionados con esta pueden ser uno de los motivos, por ejemplo: no depender de los ingresos de los progenitores, estar independizados, tener que compaginar los estudios con una actividad laboral y haber formado una familia. En este sentido, se concluye que la edad del estudiante, combinado con otros factores relacionados, puede significar una barrera de acceso a la universidad.

Por ello, es importante promover políticas educativas orientadas a facilitar el acceso y la permanencia de los estudiantes mayores, especialmente para aquellos estudiantes que tienen responsabilidades familiares y/o que están compaginando los estudios con el trabajo. Además, desde la implantación del plan Bolonia, la creciente demanda de presencialidad y participación hacia los estudiantes dificultan la conciliación de sus responsabilidades fuera de la universidad.

Los resultados muestran que todavía existen una gran cantidad de centros educativos de secundaria obligatoria que agrupan a los estudiantes por niveles de rendimiento. Los participantes de este estudio formaban parte mayoritariamente de los grupos de rendimiento medio o alto, lo que explica que más de la mitad de los participantes fueran orientados hacia los estudios de Bachillerato y los finalizaran. En este sentido, se identifica una correlación moderada entre las aspiraciones para cursar Bachillerato y sentirse preparado para acceder a la universidad y estar el grupo de rendimiento más alto.

Diversos estudios demuestran que esta estrategia organizativa aumenta la desigualdad de oportunidades, puesto que las exigencias académicas suelen diferir entre grupos. Pues los centros educativos acaban orientando a los estudiantes del grupo con rendimiento más bajo hacia itinerarios educativos que consideran como menos exigentes, como las vías profesionales. Además, estas prácticas pueden promover la segregación escolar. En este sentido, es importante garantizar la calidad y la exigencia educativa para todos los estudiantes evitando etiquetarlos y

permitiendo que decidan el itinerario que se ajuste más a sus preferencias y necesidades.

Se puede concluir que todavía existe un cierto desprestigio en relación con los estudios profesionales. Los resultados muestran que los estudiantes perciben que sus compañeros de la ESO y los padres de sus compañeros consideraban la formación profesional como unos estudios para estudiantes con bajas capacidades. Algunos participantes indicaban, incluso, que se han sentido juzgados por escoger la vía profesional en lugar de la vía académica, habitualmente mejor valorada.

- Identificar y analizar los facilitadores que perciben los estudiantes que acceden a la universidad a través de vías no habituales.

Como se ha comentado anteriormente, el bajo nivel educativo de los padres puede suponer una barrera en el acceso a la universidad. Sin embargo, en algunas ocasiones, también puede significar un facilitador. Especialmente en el caso de los participantes que acceden mediante un CFGS, estos manifestaban que su familia quería que accediera a la universidad para tener la oportunidad que ellos no tuvieron. Esto se traduce en un mayor apoyo de los progenitores en la transición a estos estudios, pues la gran mayoría manifiestan que su familia siempre les ha apoyado en el acceso a la universidad.

Se puede concluir que la vía para estudiantes con título de CFGS y asimilados (vía 4) y la vía para estudiantes procedentes de las pruebas para mayores de 25 años (vía 9) son facilitadores de acceso a la universidad. Pues la mitad de los participantes de ambas vías afirman que era su única opción de entrada a la universidad.

En este sentido, una parte de los participantes evitaron el acceso a la universidad mediante la vía académica expresando que el itinerario profesional es más “sencillo” que cursar Bachillerato y aprobar las PAU. Otra parte de los informantes indican que, durante la realización de los estudios profesionales, mejoraron las notas y la esta formación les motivó a acceder a la universidad.

La prueba para mayores de 25 años acoge estudiantes de casuísticas muy distintas, aunque supone un facilitador para estudiantes más mayores, con trayectorias educativas más interrumpidas y con un perfil socioeconómico más bajo. Sin embargo, las posibilidades de acceder mediante esta vía son mínimas, puesto que un porcentaje bajo de matriculados en las pruebas logran aprobarlas. Además, el porcentaje reservado para estos estudiantes es del 3% en cada titulación.

8.3. Propuesta de modelo para el acceso a la universidad

El presente capítulo aborda la propuesta del Modelo para mitigar las barreras o dificultades y potenciar los facilitadores de acceso a la universidad. La presentación plasma una fotografía de la situación de los estudiantes que ingresaron a la institución superior mediante vías no habituales y trata de poner en relieve los elementos que intervienen en el proceso.

Los factores que condicionan el acceso a la Educación Superior, en este caso la universidad, son múltiples e interactúan entre ellos. En la literatura se exponen diversos modelos (ver capítulo 4.1. Modelos de tomas de decisiones) que tratan de explicar este fenómeno desde una perspectiva racional, sociológica o mediante la combinación de ambas (Hossler et al., 1999).

En el desarrollo del estudio de campo se han identificado y analizado componentes que han condicionado el ingreso a la universidad de los participantes de las vías no habituales analizadas. Dichos factores pueden clasificarse según la dimensión en la que se sitúan en relación con el estudiante y que incluyen desde las características individuales, familiares, del entorno del estudiante, de las etapas educativas previas y de la misma universidad, hasta las políticas educativas y contexto económico y sociocultural.

Dupriez et al. (2012) clasifica los elementos intervinientes en la toma de decisiones hacia el acceso a la universidad en tres niveles diferenciados: (a) la influencia del contexto sociocultural de la familia en las aspiraciones educativas; (b) la influencia del entorno escolar y, particularmente, en el efecto de la composición escolar, y; (c) el contexto social y los efectos de la composición escolar vinculadas a las características estructurales del sistema educativo, en particular, el uso de diferentes vías en niveles inferiores a la educación secundaria.

El objeto de estudio de la presente investigación se focaliza en dos vías de acceso no habituales a la universidad, las cuales aglutinan características comunes que identifican y diferencian estos estudiantes de los que acceden mediante la vía general. Algunos de los factores que diferencian a los estudiantes participantes a diferencia de los estudiantes habituales es la edad, la trayectoria educativa, el origen socioeconómico, el bagaje educativo familiar, entre otros. Sin embargo, lejos de pretender homogeneizar el perfil de los estudiantes que seleccionan estas vías, cabe señalar que no se pueden generalizar las tendencias identificadas.

El modelo propuesto (ver figura 45.) integra los elementos mencionados extraídos de las entrevistas y cuestionarios a los participantes y contrastados con las aportaciones teóricas recogidas en la matriz teórica validada por expertos (ver capítulo 5.5.1. Validez de la matriz).

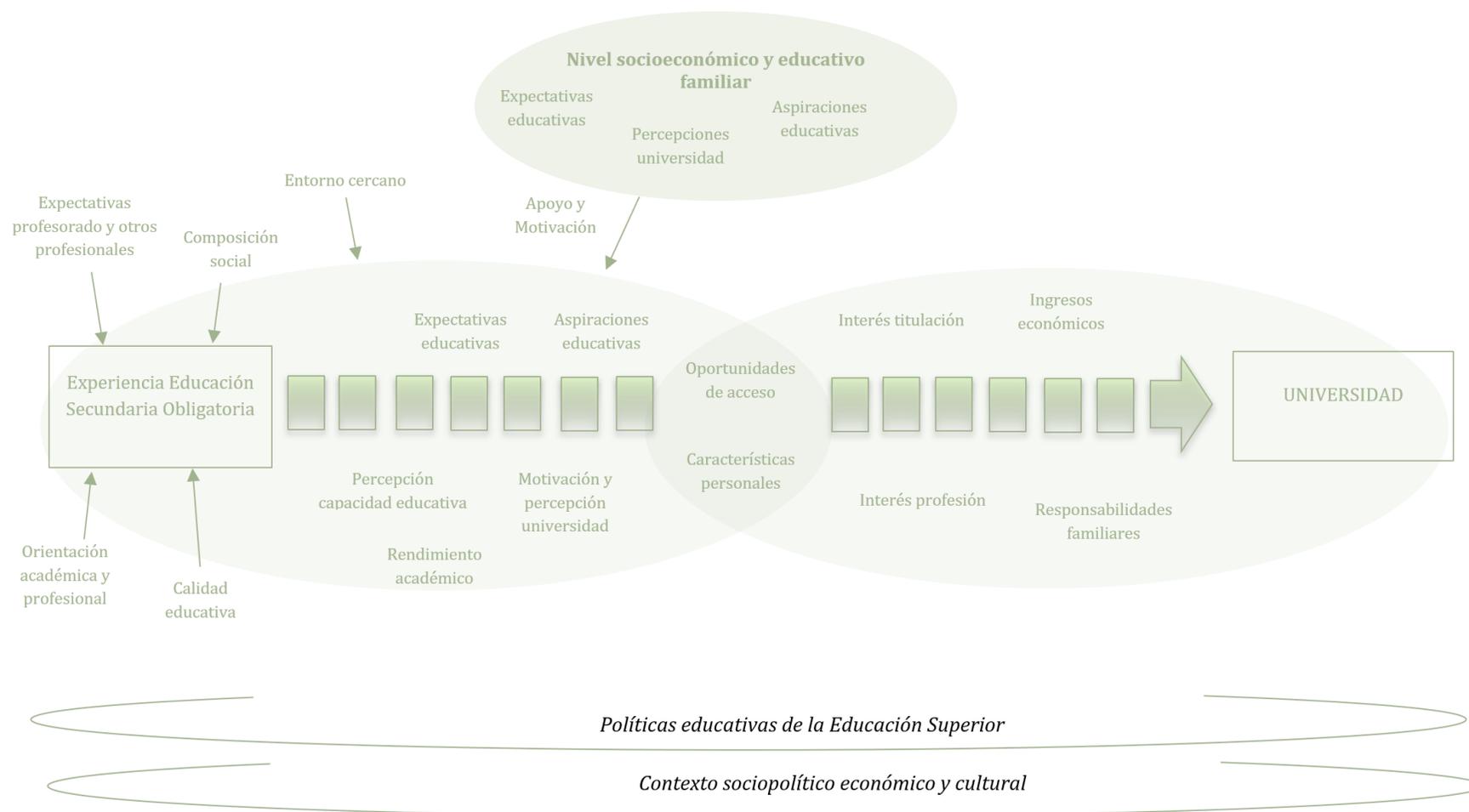
En este sentido, es necesario subrayar que el escenario presentado muestra la realidad observada en esta investigación y que no pudiera generalizarse en otro contexto. El resultado se traduce en una realidad donde intervienen relaciones complejas y multifactoriales en constante interacción, por lo que se considera un proceso no estático.

El modelo muestra un proceso multifactorial y complejo, intentando plasmar aquellos condicionantes que afectan en el acceso del estudiante a la universidad. La trayectoria hacia la transición a la universidad, representada a modo intermitente debido a la diversidad de trayectorias educativas de las que proceden los estudiantes que acceden mediante vías no habituales.

El recorrido expone los elementos que condicionan en la toma de decisiones en la etapa de educación secundaria obligatoria y los factores que intervienen en este complejo proceso; incluyendo la dimensión institucional, la dimensión familiar y del entorno cercano y la dimensión del individuo. Y paralelamente intervienen, en un nivel macro, las políticas educativas de la ES y el contexto sociopolítico económico y cultural.

En la segunda parte se encuentran aquellos condicionantes que son especialmente manifestados como influyentes en el caso de los estudiantes que acceden mediante vías no habituales. Estos factores pueden ejercer a modo de “segundas barreras” de acceso a la universidad cuando estos se disponen a ingresar.

Figura 45. Propuesta modelo de acceso a la universidad. Elaboración propia.



Este modelo representa los factores intervinientes en el acceso a la universidad mediante las vías de acceso no habituales e invita a reflexionar sobre los obstáculos todavía presentes en las trayectorias educativas de los estudiantes y que dificultan (o impiden) su transición a la universidad.

Sin dejar de lado o menospreciar las medidas y actuaciones existentes orientadas a fomentar una universidad más inclusiva, cabe analizar los resultados obtenidos y detectar qué aspectos cabe reforzar y/o qué nuevas estrategias se podrían desarrollar.

El modelo presentado está enfocado a modo de radiografía de los elementos que intervienen en el acceso a la universidad. Como resultado del análisis de los factores involucrados y las barreras y facilitadores identificados, se desarrollan un conjunto de propuestas orientadas a promover la equidad en el acceso a la universidad. Estas propuestas se presentan a modo ilustrativo como dos factores que organizan dimensiones relevantes a considerar a partir de los resultados de la presente investigación:

A. Propuestas para facilitar el acceso a la universidad de los estudiantes no habituales:

1. Crear políticas estratégicas y acciones orientadas a la inclusión que involucren a la gobernanza y gestión universitaria y estructuras institucionales.
2. Refuerzo de las ayudas económicas para cubrir la matrícula universitaria y los costes relacionados con la dedicación a los estudios.
3. Definir el rol de la universidad en la promoción de la inclusión y diseñar, implementar y evaluar medidas y actuaciones concretas.
4. Recoger datos más exhaustivos y sofisticados en relación con las características sociales de los estudiantes universitarios.
5. Reforzar las vías no habituales de acceso a la universidad como facilitadores esenciales de ingreso de estudiantes infrarrepresentados.
6. Promover medidas flexibles que faciliten la compaginación del trabajo o responsabilidades familiares y los estudios universitarios para ampliar la participación de estudiantes adultos, por ejemplo, estudios a tiempo parcial y modalidad semipresencial.

B. Propuestas para reducir la desigualdad de oportunidades educativas en las trayectorias académicas previas a la universidad:

1. Desarrollo de formaciones con perspectiva inclusiva entre los profesionales del centro educativo.
2. Definir y apostar por la inclusión educativa garantizando los principios de justicia social y educativa.
3. Garantizar la calidad y exigencia educativa para todos los estudiantes como clave esencial para reducir las desigualdades educativas y sociales.
4. Potenciar una orientación académica y profesional que dé el mismo valor a todas las vías educativas postobligatorias, evitando la tendencia de prestigiar la vía académica por encima de la vía profesional.
5. Apoyo orientativo a las familias para dar a conocer la estructura del sistema educativo de educación superior y las pasarelas existentes.
6. Evitar estrategias y prácticas educativas que refuercen la segregación escolar; como la agrupación por rendimiento académico.
7. Reforzar la mejora de la percepción de autoeficacia de los estudiantes procedentes de entornos más desfavorecidos y, en general, de todos los estudiantes.

8.4. Limitaciones de la investigación

Como en el transcurso habitual de una investigación, este estudio ha experimentado limitaciones relacionadas con la figura del investigador, la metodología y el objeto de estudio. Este apartado pretende describir aquellos factores que han influenciado en el resultado final de los resultados sin restar la importancia de estos ni menospreciar la complejidad que supone el desarrollo de una investigación. Al contrario, estas dificultades han puesto a prueba el desarrollo de esta y han aportado una perspectiva de la realidad investigativa.

Limitaciones en relación con la figura del investigador.

A pesar de que los instrumentos se contrastaron previamente con diversos expertos en las temáticas y la interpretación del producto final se revisa juntamente con el supervisor, el proceso se desarrolla individualmente por el investigador. Esto significa que no ha sido posible alcanzar la riqueza de perspectivas a nivel integral y la consistencia que permite un estudio llevado a cabo con más de un investigador.

Limitaciones del enfoque metodológico

El paradigma interpretativo que enmarca el enfoque cualitativo y el estudio de casos es en sí una limitación. Debido al sesgo que puede experimentar el investigador y que puede conducir a la falta de objetividad al estar expuesto a la interacción con los participantes del estudio. Asimismo, el investigador también es el encargado de aplicar las entrevistas y analizar los resultados y las conclusiones posteriores. Es por ello por lo que la subjetividad de las interpretaciones puede considerarse como una limitación. Si bien, cabe destacar que el enfoque cualitativo asume un propósito exploratorio complementario a los datos cuantitativos extraídos del cuestionario, que representa un mayor peso en la recogida de datos.

La muestra recogida de estudiantes procedentes de la vía de acceso mediante las pruebas para mayores de 25 años no es la esperada. En este caso, no se pudieron recoger el número de cuestionarios necesarios con tal de garantizar el 95% de confiabilidad en los resultados. En su lugar, se alcanzó una muestra que responde al margen de error del 9,76%.

El método de muestreo para la aplicación del cuestionario ha sido no probabilístico y por conveniencia, es decir, solo aquellos estudiantes interesados en participar en el estudio lo han hecho. La motivación por responder el cuestionario puede haber surgido por desear dar voz a sus dificultades de acceso a la universidad y expresar las barreras que han encontrado en su trayectoria educativa. En cambio, hay que contemplar que aquellos estudiantes que quizá han experimentado menos

dificultades en su acceso a la universidad no han sentido la necesidad de expresarlos a través del cuestionario. A pesar de este inconveniente, cabe tener en cuenta que los resultados recogidos representan a estudiantes con casuísticas muy distintas y que han experimentado muchas o pocas dificultades en el acceso.

El modelo que se ha elaborado no ha podido ser contrastado por expertos mediante un grupo de discusión. En el mismo, se contaba con la participación de estudiantes con la finalidad de discutir los resultados del estudio y lograr una triangulación de los instrumentos para una mayor consistencia. El Modelo se propone, entonces, a modo de reflexión en una integración y complementación de los resultados derivados de la investigación y contrastado por los expertos que han validado la matriz teórica de la que también se nutre.

Limitaciones en los resultados obtenidos

Los resultados del estudio significan una limitación ya que no pueden considerarse como generalizables, sino que muestran pinceladas de una realidad más compleja. Del mismo modo, los resultados hallados no representan la situación de todos los estudiantes no habituales o de las vías no habituales de acceso a la universidad. Pues se ha analizado los casos de los estudiantes de dos vías concretas en el marco del contexto específico de universidades públicas y presenciales de la provincia de Barcelona.

La toma de decisiones es un proceso complejo y multifactorial que incluye variables personales difíciles de identificar. Para los participantes supone un reto hacer un análisis retrospectivo y reconocer todos aquellos factores que dificultaron su acceso a la universidad o que supusieron dificultades en su trayectoria educativa. Este aspecto influye en la información facilitada por los participantes, pudiendo ser incompleta o distorsionada.

La investigación se posiciona, desde un inicio, en la existencia de barreras que dificultan el acceso a la universidad de estudiantes que ingresan mediante vías no habituales. Dicha relación entre la barrera y el no ingreso a la universidad puede haber sido interpretada por los participantes como si la no participación en la universidad se tradujera como fracaso. En el caso de que estudiantes realizaran esta asociación, es posible haber promovido la identificación de barreras que no hubieran considerado en el caso de no haberlas presentado como tales. Con tal de conocer esta connotación del término *barrera*, el apartado “4.1. Barreras de acceso a la universidad” incluye una discusión de autores que contrargumentan la utilización de esta metáfora.

8.5. Nuevas líneas de investigación

La presente investigación ha realizado una radiografía de las barreras que han encontrado los estudiantes que acceden a la universidad mediante las vías de acceso analizadas y consideradas como no habituales y los facilitadores que han influenciado en el eventual ingreso a la universidad.

Con el propósito de lograr unos resultados finales contundentes, las investigaciones deben acotarse en un objeto de estudio concreto y abarcable. Por este motivo, es habitual que alrededor del estudio coexistan temas que pendientes de analizar y que sería interesante abordar en futuras investigaciones. A la vez, y durante el desarrollo del estudio, surgen nuevas preguntas que incitan a explorar nuevos horizontes en relación con el objeto de estudio pero que hay que dejar ir. Este apartado, entonces, representa un espacio donde se recuperan y presentan las posibles futuras líneas de investigación o enfoques entorno a la misma temática del estudio.

La literatura internacional es contundente en referencia a la importancia de alcanzar una educación superior inclusiva y que permita la participación a todos los individuos indistintamente de su bagaje educativo u origen social. Sin embargo, a lo largo del desarrollo de la investigación se han identificado más bien pocos estudios centrados en el acceso a la universidad de los estudiantes no habituales situados en el contexto del presente estudio. En este sentido, se considera que el objeto de estudio es actual y todavía poco estudiado en nuestro contexto. A continuación, se presentan algunas propuestas de futuras líneas de investigación para abordar en sintonía con esta temática y superar algunas de las dificultades encontradas durante el desarrollo del estudio realizado:

- Los datos disponibles sobre los factores de decisión de acceso a la universidad son generalmente limitados. Se podrían realizar estudios longitudinales durante etapa de educación secundaria obligatoria con tal de analizar cómo se desarrolla el proceso de decisión hacia uno u otro itinerario educativo hasta el ingreso a la universidad. En este sentido, es interesante profundizar sobre los factores involucrados más influyentes, se destaca indagar especialmente sobre cómo actúan los programas orientados o acciones de recuperación académica y los conocimientos de los progenitores sobre los itinerarios de transición y su percepción sobre los estudios post obligatorios.
- Una vía de investigación podría estar enfocada en analizar el perfil de los estudiantes mayores en el acceso a la universidad, puesto que existen pocos estudios a nivel nacional dedicados a este colectivo. En la presente investigación se ha podido observar que los estudiantes mayores pueden experimentar distintas dificultades de acceso a la universidad en

comparación con los estudiantes más jóvenes. Además, sus motivaciones de acceso suelen ser también diferentes. Por ello, se considera interesante profundizar en las barreras que pueden encontrar este colectivo con tal de proponer políticas orientadas a la ampliación de su participación en la universidad.

- En relación con la muestra de estudio, la mayoría de las investigaciones en que se analiza el acceso a la universidad cuenta con una muestra conformada por estudiantes que ya han ingresado a la universidad o que han finalizado estos estudios. Se propone desarrollar investigaciones enfocadas a casos de estudiantes que no han accedido a la universidad a pesar de que lo intentaron y analizar las barreras que pudieron intervenir.
- Desarrollar estudios enfocados en estudiantes que acceden mediante las vías no habituales con una mayor representación de la población y a nivel nacional. Se ha identificado que los estudiantes que acceden mediante vías no habituales, especialmente aquellos que realizan mediante la prueba para mayores de 25 años, presentan casuísticas muy dispares entre ellos. Se sugiere, entonces, seguir investigando en las trayectorias educativas de estos estudiantes con tal de conocer sus motivaciones de acceso, condicionantes en los factores de decisión y las dificultades que han podido experimentar en su transición a la universidad.
- Finalmente, más que una propuesta de una futura temática de investigación, se sugiere el replanteamiento del término *barrera* como concepto asociado a las dificultades de acceso a la universidad. Varios autores han cuestionado la pertinencia de esta metáfora debido a su connotación binaria (no participación y participación a la universidad) y negativa. Por ello, se recomienda el uso de otros términos menos taxativos que expliquen la influencia de los múltiples factores que intervienen en esta compleja situación. Algunas propuestas podrían ser: *dificultades, condicionantes, limitaciones, adversidades, conflictos, etc.*

Chapter 8. Discussion, conclusions, and proposals

This research addresses the issue of the perceptions of students who enter university through unusual pathways and the access conditions identified throughout their educational trajectory.

The chapters previously presented in this doctoral thesis are organized by two large sections: the Theoretical Framework (chapters 2, 3 and 4) and the Applied Framework (chapters 5, 6 and 7). The first section presents a review of the most relevant elements of the literature with reference to the target of study. The second section develops the design, the methodological aspects, the elements of the field work and the analysis of the results obtained.

This section, the Concluding Framework, includes Chapter 8 of this report. This chapter includes, first, the discussion of the results referring to the theoretical contributions addressed in the section of the Theoretical Framework. Secondly, the main conclusions of the study are presented in relation to the specific objectives defined in the design of the research. The third section shows and develops the University Access Model for non-traditional students, which contemplates the results gathered in this study together with the integration of the contributions from the literature and the theoretical matrix developed. The fourth section presents the limitations encountered during the research process. And finally, the fifth section proposes new lines of research in coherence with the target of study.

8.1. Discussion of the results

This section presents the relationship between the results drawn in Chapter 7 and the theoretical contributions developed in the chapters on the theoretical framework of this report. To do so, the most important findings from the analysis of the quantitative and qualitative data collected are outlined, and they are complemented with contributions on the same target of study found in the literature.

Below is a discussion of the results, organised into six sections which encompass the results analysed under the dimension that describes them.

8.1.1. Transition to the university

The participants' educational careers and transition to the university are influenced by multiple interrelated factors (see chapter 4. Conditioning factors of university access).

Hillmert and Jacob (2002) state that students consider different options when choosing their post-compulsory studies: leaving them, continuing their education in the academic route or continuing via the vocational route.

Some of the did not finish their baccalaureate studies, specifically 10.3% of the participants from a vocational degree and 35.4% of the participants from the over-25 pathway (see chapter 7.2.1 Non-university post-compulsory studies). One of the usual reasons that the students mentioned regarding why they had dropped out was the lack of motivation they experienced, as half the students in both pathways believed that the baccalaureate demotivated them to continue pursuing higher education through the academic route.

More than half of the students from the vocational pathway finished the baccalaureate and sat for the university entrance exams. However, the majority did not pass the exams or did not reach the cut-off score for the university degree they wanted to pursue.

In this sense, we can observe that a significant number of the students that accessed the university via the vocational pathway had the intention to enter the university via the common or academic pathway. In fact, 42.8% very clearly wanted to pursue a baccalaureate (see chapter 7.3.3. Academic performance and aspirations).

As Troiano et al. (2017) argue, the vocational pathway may be characterised by being the least risky. However, more than half the participants tried to access the university via the academic pathway without interrupting their studies, and some of them even sat for the university entrance exams several times. This tendency can particularly be found in the group of students who accessed the university via an upper-level vocational degree.

Therefore, the vocational pathway has served as an alternative way to access the university, and many students accessed it directly from baccalaureate through the following pathway: baccalaureate–upper-level vocational degree–university. In fact, 47.9% of the participants who accessed the university via a vocational degree believe that this pathway was their only way of accessing the university (see chapter 7.2.2. Reasons for accessing an upper-level vocational degree). Therefore, the students who accessed it via the vocational route tend to experience less interrupted educational careers. This may explain why the mode of the age of the participants of this pathway is 22.

In contrast, the participants who took the exam for students over the age of 25 show a more heterogeneous profile. Some of them studied baccalaureate and sat for the university entrance exams, while others pursued degrees in mid- and upper-level vocational education. Furthermore, 65.8% state that they had stopped or interrupted their post-compulsory studies. Some said that they wanted to join the

job market, and the interviews identified this as one of the chief reasons for dropping out of school, along with demotivation in baccalaureate studies.

The mode in the age of this group, 29, indicates a more adult student profile. Furthermore, after their educational career they apparently considered accessing the university via this pathway because this was their only way to access the university, as more than half the participants state in the questionnaire.

On the one hand, some students expressed the disappointment they felt not finishing their baccalaureate studies, given that their main objective was to enter the university through the traditional pathway:

I mean, my goal was to study medicine and when I left the... baccalaureate, of course, my life kind of fell apart, like, 'so now what do I do?', right?
(E5_TS)

On the other hand, accessing by non-traditional pathways, is also a way of avoiding baccalaureate studies and university entrance exams, as the majority of students surveyed believed that these exams are fairly or very difficult and they felt not very or not at all prepared to take them. Therefore, the vocational pathway was an alternative route that made it “easier” to enter the university:

The fact that having an upper-level vocational degree means that you don't have to take the entrance exam... that really lifts a huge weight off you. (E5_TS)

Among the students who showed a clear determination to pursue professional studies in compulsory secondary education, most of them tend to choose mid-level vocational degrees.

Even though some participants outlined the benefits they got from vocational training, such as earning a technical degree which enables them to join the job market, the majority of cases this was not the reason they chose the vocational route (see chapter 7.2.2. Reasons for accessing an upper-level vocational degree). The most important reasons they cited as to why they chose vocational education was its instrumental nature, their interest in the contents and the profession to which it led.

Youths are often forced to choose an educational option or pathway. In the case of adolescents who have clear ideas about their professional future and have taken initial decisions in relation to their objectives via the school subjects they study, this decision does not pose a major dilemma. However, for students who finish compulsory secondary education without a clear idea about whether they want to continue their education or what they want to study, taking a decision to pursue

post-compulsory studies can be complicated (Du Bois-Reymond, 1998). This indecision on their professional and educational future can have notable effects on their educational career.

During compulsory secondary education, the majority of the participants from both routes express that they were not sure if they wanted to study vocational training, although they were also not certain about their professional or academic future during this stage (see chapter 7.3.3. Academic performance and aspirations). This can particularly be seen among the students who accessed the university via the over-25 exam, in which half of them stated that they were not at all certain.

Most students who had earned an upper-level vocational degree were not at all or not very certain whether they wanted to pursue this kind of degree. However, 39.5% of them were certain that they wanted to go to the university. Bearing in mind that 71.4% of these students confirmed that they had pursued these degrees as a kind of “bridge” to access the university, the professional route can be seen as an access facilitator for them (see chapter 7.3.3. Academic performance and aspirations).

8.1.2. Individual conditioning factors

The individual factors are characteristics of the individual that can hinder their access to higher education, and they can accumulate, creating more complexity when entering the university.

To the general question “*Do you believe that everyone has the same opportunity to access the university?*”, 92.1% of students responded that not everyone has the same opportunity.

Personal characteristics

In terms of the participants’ *sex*, more than half are women (61.8%), plus women predominate in both university access pathways (see chapter 7.1. Sociodemographic data on students). Female over-representation in university is a common phenomenon since the last few years, and indeed more women are pursuing university studies.

In terms of vocational studies, especially mid-level vocational degrees, men outnumber women. In contrast, more than half the women finished their baccalaureate studies, with a lower representation of a men in these programmes (see chapter 7.2. Educational career prior to the university). This tendency can be attributed to the fact that men tend to choose vocational studies while women tend to choose the more academic route of access to the university (Merle, 2009).

The participants' *age* can be a barrier when accessing and completing in-person university studies, especially in the case of older students. In fact, data from the Integrated University Information System (2020) show that enrolment of students over the age of 30 in the academic year 2019-2020 in public non-attendance universities accumulated 57.3% and in the case of private non-attendance universities, 45.4%.

The 43% of the students who accessed the university via the over-25 exam are between 26 and 30 years old. Even though the results cannot be generalised due to the range of individual situations of older students, we found that these students tend to have more fragmented educational careers (Daza & Elías, 2015; Gallacher et al., 2002). In this line, the results are aligned with the findings of the literature, obtaining that 65.8% of the students who accessed through the over-25 route have abandoned or interrupted their studies at some point (7.2.1. Post-compulsory non-university studies).

As for the students coming from the CFGS track, the trend shows, they are usually between 22 and 25 years old. The data collected in this study revealed that 75% of the participating students who accessed this route have mostly had more continuous educational trajectories.

By relating sex and age, we can observe that the mean age of the males tends to be higher than the females. While 64.3% of the women are under the age of 25, 51.4% of the men are in the same age group (see chapter 7.1. Demographic data on students). In turn, there is a higher percentage of men than women over the age of 30, with 22.1% and 14.5%, respectively. These indicators match the statement by Soler (2011) that men are more likely to join the university at a later age. It may also be associated with the fact that women tend to have a quicker transition to the university (Merle, 2009).

The results show a low representation of students from foreign countries, so it is not yet possible to analyse these effects in higher education in our context (Sánchez-Gelabert & Elías, 2017). The same holds with university students from ethnic minorities or groups of people with a minority language, religion, culture or background, who account for 3.3% of the participants surveyed. One example is the students from the Roma ethnicity interviewed, who were aware of the influence of their ethnicity:

Because if you're Roma, well, you're interested in other things, not in this. And when this is repeated from generation to generation, you yourself begin to think 'well, that's the way things are'. Why? Because my siblings didn't go, my parents didn't either, or my grandparents... Neither did I. Sometimes this is called a cultural legacy, right? (E5_M25)

Bourdieu (1991) mentioned that the “habitus” influences the way an individual acts given their perceptions of the characteristics of what they perceive to be their social group. Being part of a minority ethnic group is perceived as a barrier to university access by one-fourth of the students (see chapter 7.3.1. Personal factors).

The students perceive that the most important barriers in accessing the university are *functional diversity*, *Special educational needs (SEN)* and *mental or physical health problems* (see chapter 7.3.1. Personal factors). These barriers were also identified in the literature as individual characteristics that hinder access to higher education (Crosling et al., 2008; Gairín et al., 2012; González-Monteagudo, 2010; Mullen, 2010).

Situational characteristics

The distance between the student's place of residence and the university can be a situational barrier that hinders their access to university or likelihood of completing their degree (Vaccaro, 2012). It can also affect university socialization processes and attendance (Pascarella, 1980). In this case, results show the mean distance for the participants was 29.52 km, with a mode of 15 km between the two points. However, must be noted that one out of every 10 students from both pathways states that they were forced to change their place of residence in order to attend the university (see chapter 7.1. Sociodemographic data on students).

With regard to combining studies with work, almost 60% of the participants work more than 15 hours per week while they study (see chapter 7.1. Sociodemographic data on students). This is a common result among students who access the university via non-traditional pathways, and it differs from students who access the university via the traditional pathway (Horn & Carroll, 1996; Martínez & Pons, 2011). In this line, many participants state their difficulty combining studies with work (see chapter 7.3.1. Individual conditioning factors). Furthermore, the reform of the Bologna process and its greater demand for in-person presence and participation heightens this challenge (Escardíbul & Oroval, 2011).

Data from the University Access Office - Consell Interuniversitari de Catalunya (2019) shows that the majority of traditional students depend on family income and do not have to combine work with their studies or decide not to work (). Although the results of this study show that 71.7% of participants from the vocational training pathway depend on family income.

The 34.2% of those in the over-25 exam pathway believe that *being older than 22* is a barrier to entering the university (see chapter 7.3.1. Personal factors). Also, older

students are those who usually *have children or people under their care and/or have to work to pay for their university studies*.

Perception of self-capacity and academic performance

The majority of the participants concur that baccalaureate studies are quite difficult and unmotivating, which could be associated with the drop-out in this form of education (Valdés, 2019). Particularly among those who took the over-25 exam, we found a perception of a low self-capacity for passing baccalaureate studies and university entrance examinations. However, both groups of participants generally expressed their perception of low preparation given the difficulty of these examinations and even viewed these tests as a barrier to accessing the university (see chapter 7.3.2. Perception of self-capacity).

This factor could be associated with low confidence in their capacities, given that the analysis of the results shows that consider *university is for very clever people* are those who feel less prepared to enter it. Torrents (2017) describes this phenomenon under the term of *manageability*, which explains beliefs about the individual's foreseen difficulties and perception of self-capacity created based on previous educational experiences and the support and motivation received from their parents.

Self-concept has a significant influence on academic performance, as students with educational success have a positive perception of their academic capacities and aptitudes (Blanco & Rodríguez, 2015; Martín & Blanco, 2018).

Results show that academic performance during compulsory secondary education seems to differ slightly according to the pathway chosen, since 65.2% of the participants from the vocational pathway state that they regularly passed their subjects during this stage, unlike 49.4% of the students who accessed from the over-25 exam (see chapter 7.3.3. Academic performance and aspirations).

Hegna (2014) notes that lower-performance students tend to choose vocational studies and have lower educational aspirations.

While the students with better performance choose the academic pathway, the students with lower academic performance tend to choose vocational programmes. Therefore, we can interpret this as meaning that lower the academic performance and choice of vocational programmes is related to lower educational aspirations (Hegna, 2014). As stated above, those who took the over-25 exam tended to be less certain about their professional future and not at all or not very certain about entering the university.

8.1.3. Family and environmental conditioning factors

Family socioeconomic level and educational background

The socioeconomic and educational background of the family is one of the factors studied the most in relation to social and educational inequality.

Taking into consideration the factors that describe the participants' socioeconomic level, such as their parents' educational background and occupational level, we find that those who accessed via the over-25 exam come from humbler family environments. In contrast, students who entered via upper-level vocational degrees show a more varied socioeconomic origin in a context where high socioeconomic level is increasingly common (Valdés, 2018).

Another factor characterising the social background of some students who access university via the over-25 exam is a socioeconomic level of the neighbourhood where their compulsory secondary school was located (see chapter 7.6.1. Conditioning factors of the compulsory secondary school). However, this pathway encompasses a wider variety of student profiles with very heterogeneous backgrounds, so we can only speak about tendencies within part of the group that meet these characteristics.

The literature shows that students from wealthier families tend to extend their years at school, encouraged by their families that want to avoid their children's downward mobility (Boudon, 1974; Martínez and Marín, 2010). Whereas students from a lower socioeconomic level tend to have a shorter period of schooling that is more modest and focused on the job market. However, this does not apply in the case of students who decide on a longer educational career by first studying vocational education as a route to reach the university as Becker & Hecken (2009) state and it is observed on the results.

In this study, the majority of students stated that their families wanted their children to continue their education instead of joining the job market at the end of their compulsory education (see chapter 7.4.4. Family perception of post-compulsory education). This tendency can particularly be seen in the families of the participants who access the university via an upper-level vocational degree (85.2%). In fact, four out of every 10 students who access the university via an upper-level vocational degree state that their family wanted them to study at the university to have the opportunities that they did not have (see chapter 7.4.3. Family educational background).

Generally speaking, the parents' occupational levels during compulsory secondary education in both pathways were middle or lower, with profiles of "directors or

executives or scientific and intellectual technicians and professionals” being quite rare. We should note that 19% of the mothers of the participants who accessed the university via the over-25 exam had elementary occupations, and 18% of the mothers of the students who entered via an upper-level vocational degree did not work (see chapter 7.4.1. Family socioeconomic level). Likewise, the *cost of university studies* is an economic barrier to accessing higher education mentioned by the vast majority of studies as the main entry barrier (Ball et al., 2002; Booth & Ainscow, 2000; Cross, 1981; Gairín et al., 2012; McGivney, 1993; Vaccaro, 2012; Woodley et al., 1987). The difficulty paying university tuition is the barrier mentioned the most by the participants in this study as well, specially from students that access via the over-25 exam. The majority of these participants point out that their family would have had quite or many complications in paying for university fees if they had entered university through the usual route (see section 7.4.1. Family socioeconomic level). However, no significant correlation was found between the families’ difficulty paying for university tuition and the students’ aspiration to access the university.

The results show that currently 71% of the students that access the university via an upper-level vocational degree state that they are economically dependent on their family. This is common on the emancipation model as the one of our context, where the majority of Spanish students do not become independent from their family until the end of their studies (Sánchez-Gelabert & Elías, 2017). Fewer participants who accessed via the over-25 exam depend on these their family income (41.8%), as they are older and the majority are already emancipated and have even formed their own families.

Furthermore, the participants say that they could not have afforded a private university if they had not initially been admitted to the public university because they did not reach a high enough cut-off score:

For my parents and me, the only priority was entering a public university, because the prices for private universities were way too high. Because in baccalaureate I could have been admitted to any other private university with my cut-off score. (E4_TS)

According to the OECD (2019b) in most countries studied, students with parents who do not have higher education are twice as common in vocational programmes than in general or academic programmes.

This trend is also found in Catalonia, where the parents of more than half the university students have higher education (Consell Interuniversitari de Catalunya, 2019; Troiano et al., 2017). In this study, parents of very few students in both pathways have university studies. Moreover, the fathers educational level tends to

be lower than the mothers' level. This trend is more notable in the students coming from the over-25 exam, 17% of whose parents have no studies.

In terms of older siblings who could serve as references and guides in the selection of post-compulsory studies, one out of four older siblings has studied at most a baccalaureate and one out of four has accessed the university.

Generally speaking, it is uncommon for students in both groups to have family members or people in their close milieu who have studied at the university. However, it is considerably more common for the students who have entered via upper-level vocational degrees than for those who took the over-25 exam.

This may be due to the fact that choice of the vocational track, more common as a first option for students over the age of 25, was conditioned by the family cultural capital, and therefore they decided to enrol in a mid-level vocational degree at the end of their compulsory education (Valdés, 2019). This matches the analysis in this study, which demonstrates that students from this pathway come from humbler social backgrounds and tend to choose mid-level vocational degrees more than their companions who have just finished a vocational degree, but as a second opportunity.

The parents' educational background may influence how familiar they are with the architecture of the educational system and the training itineraries. In this sense, results show the majority of participants state that their family did not understand much about the educational system, therefore were unable to help guide them in their post-compulsory studies. In the case of the students from the over-25 exam it is even more noteworthy since half of the participants indicate that their families did not know at all the higher education system. This might be related to the fact that they tend to come from parents with a lower educational background compared to their peers.

Family support and expectations

The construction of educational aspirations is influenced by family expectations, among other factors (Christofides et al., 2015; Portes et al., 2011).

The results show that family support for continuing post-compulsory studies has a slight influence on the students' aspirations to attend university.

Multiple studies show that the mother is usually the most important *support figure*, and the results of this study show that both pathways corroborate this statement (see chapter 7.4.6. Academic support). The second figure from whom students receive the most support during compulsory secondary education differs according

to their pathway, the father for students coming from upper-level vocational degrees and other people for participants who take the over-25 exams.

Generally speaking, families' *educational expectations and support with homework and exams* is higher for the students who access the university via upper-level vocational degrees than in the families of the those who access the university via the over-25 exam. In this regard, the influence of sociocultural and educational background may also play a role in the parents' support for and confidence in their children. Torrents (2016) found that social background can exert a bias on the assessment of children's capacities, sometimes by under- or overestimating them.

In a similar vein, the results showed that it is much more common for families to have the perception that their child was not very studious among the participants who accessed the university via the over-25 exam. However, the participants from both pathways state that their families believe that they had sufficient capacities to achieve the studies they wanted (see chapter 7.4.5. Educational expectations of the family during compulsory secondary education).

Lastly, the results show that there is a slight positive correlation between family expectations and the student's perception of readiness to enter university.

Family perceptions of post-compulsory education

Parents' beliefs and experiences are important in the students' decision-making. Some people believe university studies are just for a group with a specific social background. On the one hand, three out of every 10 participants coming from the over-25 exam state that their families believe that the university is for people from the upper social class (see chapter 7.4.4. Family perception of post-compulsory education). On the other hand, the families of the majority of participants did not believe it is important for their children to pursue a university degree considered prestigious, like medicine, law, or engineering.

Even though it is gradually diminishing, there are still prejudices over the prestige of vocational education by associating them with less capable students (Merino et al., 2011). The perceptions of the students in the study and their parents confirm that these prejudices exist, even though it is less frequent on parents of the students who accessed the university via an upper-level vocational degree. In contrast, a quarter of the parents of students coming from the over-25 exam consider that these studies are oriented towards students with lower abilities.

8.1.4. Conditioning factors of the educational institution

Characteristics of the compulsory secondary school

The school's curriculum and *educational programmes*, the education quality and *academic demands*, the expectations of teachers, among other factors, can influence the student's experience during compulsory secondary education, and therefore determine their transition towards higher education.

Elías and Daza (2017) have identified school ownership as a characteristic that can influence the individual's educational expectations. This is due to the sense of "institutional pressure" to which students at private and privately subsidised public schools are subjected. However, this is not true of the majority of the participants in this study, who spent their secondary school in a public school (see chapter 7.6.1. Conditioning factors of the compulsory secondary school).

Even though numerous studies have shown that the strategy of tracking students by academic performance fosters school segregation, it is a common practice at many schools (OECD, 2018a; Tarabini, 2017). Moreover, the students harmed the most by this organisation tend to be those with a lower socioeconomic profile, who are usually overrepresented in lower-performing tracks (Bonal et al., 2015).

More than a half of the students who participated in this study claim their school tracked students by academic performance, the majority of them being part of the middle- or high-performing track.

School culture and curriculum are intrinsic factors of schools which can change their students' educational experience. The curriculum can even act as a barrier in educational participation dynamics (Echeita, 2008). In this vein, half the students who accessed the university via the over-25 exam stated that the educational quality at the school where they studied was low, and that the school was not very academically demanding (see chapter 7.6.1. Conditioning factors of the compulsory secondary school).

There are different programmes and actions aimed at academic remediation of students who have difficulties following the usual curriculum. School reinforcement programmes are one example in which the majority of participants in this study claimed that they had joined at some point.

One of the problems of these programmes is that in addition to having lower academic demands, they tend to guide their participants towards the vocational pathway more than the academic route. On the one hand, these students may believe that their training options are reduced to this itinerary aimed at students of their

own "type". On the other hand, all students may stigmatize vocational studies (Valdés, 2019).

The literature has found that less demanding compulsory education means being less prepared for the transition to post-compulsory studies, especially baccalaureate and the university (Escudero & Muñoz et al., 2009). In this regard, it 58.2% of students from the over-25 exam and 41.7% of informants from the CFGS pathway perceive that their educational centre was not academically demanding.

By analysing the correlation between the participants' perception of self-capacity to study baccalaureate and their perception of being prepared to enter the university during compulsory secondary education, we found a moderate positive relationship with students who belong to the high-performing track (see chapter 7.6.1. Conditioning factors of the compulsory secondary school). In contrast, we found that the aspiration to pursue mid- and or upper-level vocational studies is lower when the group performance level is higher.

Teachers' educational expectations

Through what is called the *Pygmalion effect*, Rosenthal and Jacobson (1971) demonstrated that *teachers' expectations* of students' academic potential are directly proportional to students' learning.

The results show that the majority of the students who accessed university via an upper-level vocational degree received their teachers' support in pursuing university studies. Even though there are quite disparate perceptions among those who accessed the university via the over-25 exam, we should note that three out of every 10 participants state that their teachers did not encouraged them to enter the university (see chapter 7.6.2. Teacher expectations and support).

A moderate and positive correlation is observed between the higher-performing group and the teachers' high expectations regarding this group. As well as the support this group receives for the academic rout and to enter at the university.

the' stigmatisation of the vocational pathway, the majority have no prejudices about it. Nonetheless, 20.6% of students perceived that their teachers considered vocational training with students with lower capacities.

Students generally report that teachers have no prejudices in regard with vocational training studies. However, 20.6% of students perceive that their teachers considered this training to be associated with students with lower abilities.

Educational guidance

Just like the peer group and teachers' and families' expectations, the guidance received at school is one of the factors that most influences the students' transition to higher education (Troiano et al., 2017).

In this regard, the majority of participants said that they received little guidance about their professional and educational future. Especially in the case of students that access via the over-25 exam. Furthermore, this group states that they received no or very little guidance on the different pathways to access the university or on vocational training programmes. In fact, half the participants from both pathways state that only baccalaureate students received guidance on the university (see chapter 7.6.3. Academic guidance).

With regard to guidance towards vocational education, the majority of the students who accessed the university with an upper-level vocational degree stated that they received very little guidance on this pathway, perhaps because most of the participants were focused on the university via the baccalaureate pathway the majority of them even finishing these studies.

Some participants stress that the scant personalised guidance, monitoring and mentoring in the choice of post-compulsory studies posed a barrier to accessing the university.

The resources which the school guidance counsellors or teachers use to guide their students can be very different in format and content. The most common resource used according to the students is informative materials (brochures, leaflets, guides, etc.), followed by vocational tests.

In terms of activities, the most common one is visiting the biggest educational fair in Catalonia, the "Saló de l'Ensenyament". The next most common activities mentioned by the participants are individual tutorials and guided tours to university.

In addition to this activity offered by the school, they consider individualised tutorials and talks with teachers at school explaining their experiences extremely useful. Nonetheless, when taking the decision, the students said that they usually guided themselves using the Internet to find information on the educational programmes available. The guidance received by their family is also very important when choosing the educational pathway that best meets their profile and needs.

8.1.5. Reasons for accessing the university

The motivations leading participants to access the university can be quite diverse and influenced by their individual educational aspirations and their expectations with regard to the university.

Factors in deciding on university access

The rational choice perspective argues that the student's transition to the university depends on their weighing the costs of continuing their studies and the benefits they hope to expect once they finish the university (Martínez & Marín, 2010; Troiano et al., 2017).

In the case of this research, must be noted than half the students state that going to the university was not always their objective. However, more than half said that vocational training studies had motivated them to pursue a university degree (see chapter 7.7. Motives and factors in deciding to access the university). In addition, the vast majority state that their academic performance improved by pursuing these studies.

Having the ability to *combine work with studies* where before they could not is a fairly important factor for three out of every ten participants from the over-25 exam. In contrast, this factor is not influential for the students who accessed the university via an upper-level vocational degree.

The majority of participants from both pathways stated that there was no one who exerted a strong enough influence on them to be a decisive factor in their choice to study at the university by their access pathway.

Motivations for accessing the university

Generally speaking, the participants stated that earning a university degree will be extraordinarily *personally satisfying* for them. In contrast, few students stated that their reason for accessing the university may have been driven by the desire to *prove their abilities* to their family members, friends or society in general (see chapter 7.7. Motives and factors in deciding to access the university).

Another common motivation among the participants was an *interest in the content of the courses in the degree programme*, followed by having *more job opportunities*, *studying what they always felt to be their vocation* and *aspiring to a higher salary*. The university experience is also a factor they value, as the vast majority said that attending the university will enrich them as people.

Nonetheless, it has been identified that some motives for accessing the university were different according to the student's age at entry. Adults usually had more work experience, and some had family responsibilities when they entered the university (McCune, et al., 2010).

In this sense, the literature which has studied the characteristics of adult university students has found that they have high levels of intrinsic motivation in their studies. Therefore, they may not have accessed the university for instrumental reasons or because they did not know what to study (Blaxter, Hughes, & Tight, 1998; Reay, Ball, & David, 2002; McCune, et al., 2010). In the case of students from an upper-level vocational degree, the main motivation is the instrumental factor of the university degree, such as the goal of securing a job with a good salary.

In this vein, the results confirm this argument, as the older students more often choose *interest in the content of the courses in the degree programme* as a very important motivation for them. The *motivations of climbing the social ladder* and *enriching myself as a person* are also more important for a larger number of older students compared to younger ones.

Even though more than half the students who access the university via the over-25 exam combine their studies with working more than 15 hours per week, *rising in their current profession* and *meeting the demands of the profession* are not reasons which took into account when deciding to access the university.

In contrast, six out of every ten students who accessed the university via an upper-level vocational degree state that *rising in their current profession* is a fairly or very important reason in their decision to pursue a university education. The importance of this motivational factor may be due to the fact that there are more students combining their studies with working at least 15 hours per week.

Pascarella (1980) argued the importance of university *socialisation processes* and its influence on attending and completing the university. This variable shows differences according to the access pathway and more precisely by age groups.

In this regard, motivations regarding *making new friends* and *meeting people with different interests* are variables in which younger students are more interested. This might be because these students are more likely to forge relationships and friendships since they are often among students with similar age. In contrast, the older students tend to express that these elements are not such important motivations in accessing the university.

8.1.6. Perceptions on the university and completing university studies

In recent decades, society's expectations of the university have increased, especially in the quality and satisfaction factors (Marzo & Reyes, 2010).

A study conducted by BBVA (2010) showed that there is a high degree of satisfaction among university students with their chosen degree. The results of this study corroborate part of this assertion, as more than half of the students believe that the *university* where they are studying, the *professors* and the *degree* they are pursuing meet their expectations fairly well.

Seven out of every ten students claim that they are not considering changing their degree programmes or dropping out of the university because it is too difficult. In terms of having to drop out of the university because of the impossibility of combining studies with a paid job, differences are found between students according to their access pathway. While the vast majority of the students who accessed the university via an upper-level vocational degree state that they have not considered this, 21.5% of the participants who accessed it via the over-25 exam state that they are quite considering it (see chapter 7.8. Perceptions of the university).

Notably, the majority of the participants who access the university believe that they do not have less knowledge than their peers in their degree programme who accessed the university via the baccalaureate (see chapter 7.8. Perceptions of the university). Likewise, the participants in both access pathways believe that the professors treat the students the same regardless of which pathway they come from.

Even though the students have already started their university studies, some of them are having to make a major economic effort to pay the tuition. This is the case of 44.3% of the students who entered via the over-25 exam, who state that it is a major effort for them to pay for their university studies (see chapter 7.4.1. Family socioeconomic level).

During the interviews, some students stressed how complex it is for their family for one of its members to want to study at the university.

When you begin at 25, married and with three kids, it's a family change, not a personal one. So, I think what is freedom for some is enslavement for others. My freedom is costing the enslavement of other people, and I couldn't take the decision by myself; we had to take it as a household. And if we didn't take it all together, it wouldn't have been worth it to begin. (E6_M25)

Other students expressed the difficulty of paying for university studies and how the university seems to be designed for a traditional student:

The university is designed for you to live at home with your parents. And during these years they pay for things and you just study, because if not... it's really difficult. (E8_M25)

8.2. Conclusions of the study

The conclusion of a study enables the elements argued in the discussion of the results to be integrated and aligned with the objectives in order to reflect on the findings. In order to analyse whether the general objectives of the research were met, the results must be coherent with the specific objectives. Therefore, the conclusions of this study are presented according to these objectives:

- To identify the decision-making factors which determine whether students access the university via non-traditional pathways.
- To analyse the perceptions, opinions and stereotypes about the university among students who access the university via non-traditional pathways.
- To identify and analyse the barriers perceived by students who access the university via non-traditional pathways.
- To identify and analyse the facilitators perceived by students who access the university via non-traditional pathways.
- To propose a model that helps mitigate the barriers and foster the facilitators of university access.

Below we shall examine the conclusions drawn from each of the objectives except the last one, which refers to the proposed model. This one is developed and explained in depth in section 8.3. Proposed model for university access.

- To identify the decision-making factors which determine whether students access the university via non-traditional pathways.

It can be concluded that factors related to both rational and sociological decision-making models have been identified.

The decision-making factors were analysed via the different factors that come into play in this phenomenon. In this study, the conditioning factors that may have come

into play during compulsory secondary education and subsequent decisions to access the university were borne in mind.

We can conclude that the careers of non-traditional students tend to have a less linear route than students who access the university via baccalaureate. Furthermore, the access pathway via an upper-level vocational degree absorbs a significant number of students who first tried to access the university via the academic pathway but did not succeed in that pathway.

The reasons for accessing the university are generally related to an instrumental motivation, along with personal satisfaction and an interest in the content of the university degree. In contrast, socialization or social-recognition factors do not seem to be as prominent.

We could conclude that the motives may vary depending on the university access pathway chosen, although this factor has been shown to be closely tied to the participant's age. The older the student, the less important the instrumental and, socialization elements are as reasons for their decision. However, personal satisfaction and understanding the problems of their environment and community become more important than they are in younger students.

One decisive factor for the participants who accessed university via the over-25 exam, and which served as a turning point in their decision to access the university for almost half of the students, was being able to combine work with studies.

The students tend to compare themselves to their peers, and their closest milieu influences decisions on continuing their studies and choosing an access pathway. In this sense, the close milieu of students coming from the vocational training route tends to study the baccalaureate, a training that a large part of them have completed.

- To analyse the perceptions, opinions and stereotypes about the university among students who access the university via non-traditional pathways.

This objective is focused on two points in time; a) a more retrospective look at how he perceived the university during compulsory secondary school, and b) a current perception of the university once they have entered it.

On the one hand, when they were in compulsory secondary school, the majority of participants perceived that the university was quite difficult. In fact, one-fourth of the participants who accessed the university via the over-25 exam believed that the university was meant for people with high capacities.

These perceptions are reflected in the sense of self-capacity and preparation to enter the university, with a correlation between the two. Therefore, we can posit that they are part of the decisions taken when weighing the opportunities to access the university and whether to do so via the academic pathway.

On the other hand, once they are at the university, the students continue to feel a similar level of difficulty about university studies. Therefore, we can conclude that generally speaking, their expectations with regard to difficulty are met. Despite the level of difficulty they express does not lead the participants to consider dropping out of the university for this reason.

Their opinions on the university, the degree they have chosen, the professors and university life are generally positive and meet their expectations.

- To identify and analyse the barriers perceived by students who access the university via non-traditional pathways.

Few students consider foreign nationality or minority ethnic group to be barriers to entry university, even though students with these profiles are very under-represented at university. However, the low percentage of first-generation immigrant and minority students in our country, compared to other European countries, does not allow conclusions to be drawn about their representation in higher education.

No barriers were identified in relation to the sex of the student, and the students do not believe that this individual characteristic is an impediment to accessing the university.

We can conclude that in the students' perception, the barriers that most affect access to the university are socioeconomic level, functional diversity, special needs and mental or physical health problems.

The literature concurs that the parents' socioeconomic level and educational background act as the main entry determinant to the university. In addition, students who enter through non-traditional routes tend to come from humbler social backgrounds compared to students who enter through the academic pathway.

The results obtained show that students who enter through the over-25 pathway tend to come from a lower socio-economic background than those who enter through the vocational training pathway. However, it should be noted that the difficulties that the families of these students may have had in paying for university fees did not affect their aspirations to enter university through the usual route.

In regard with educational background, it can be concluded that, in both cases, the majority of the students' parents have finished post-compulsory studies. In contrast, the mothers of the informants tend to have these studies, 6 out of 10 mothers in the case of students from the vocational training route.

The parents' educational level seems to be related to their knowledge of the educational system and the advice they can give their children when they are choosing post-compulsory studies. We can conclude that the lower the parents' educational level, the lower their children's perception of the advice they received from them.

However, students generally indicate that they received family support, especially support in decision making, in the compulsory education studies and in accessing university. In contrast, homework support is lower, especially among participants who accessed the university via the over-25 exam.

To many students who access the university via the over-25 pathway, studying at the university is a huge economic effort for them. Besides the fact that they tend to come from a lower socioeconomic level, their age and the possible factors related to it may be a motive, such as; not depending on parents' income, being independent, having to combine studies with work and having formed a family. In this sense, the student's age combined with other related factors may be a potential barrier to accessing university.

Thus, it is important to promote educational policies targeted at older students, especially for students who have family responsibilities and/or are combining studies and work, as this can serve as an entry barrier or a difficulty to stay enrolled. Furthermore, since the Bologna Plan was implemented, the increasing demand for in-person classes and student participation makes it more difficulty for these students to combine their studies with their responsibilities outside the university.

The results show that many compulsory secondary schools still track students by performance levels. The participants in this study were mostly from the medium to high performance groups. The participants in this study were mainly placed in the middle or low track, which explains why more than half the participants were guided towards baccalaureate studies and finished them. In this sense, there is a moderate correlation between aspirations for the Baccalaureate and feeling prepared to enter university and being in the highest performing group.

Several studies show that this strategy heightens unequal opportunities given that the academic demands among groups tend to differ. Hence, schools end up guiding students from the lower-performing groups towards educational pathways considered less demanding, such as vocational programmes. In addition, they can promote school segregation. In this sense, it is important to guarantee educational

quality for all students avoiding categorizing them and allowing them to decide the itinerary that meets their preferences and needs.

The results of this study show that the students perceive that their compulsory secondary school classmates and their classmates' parents consider vocational programmes as pathways for students with low capacities. These factors may influence the reason why many students adopt this belief and do not wish to pursue this pathway, prioritising the academic pathway, which may be considered socially prestigious. Some participants even indicated that they have felt judged for choosing the vocational pathway rather than the usually more valued academic route.

- To identify and analyse the facilitators perceived by students who access the university via non-traditional pathways.

As stated above, parents' low educational level can be barrier to university access; however, sometimes it can also facilitate it. Particularly students who accessed the university via an upper-level vocational degree believe that their family wanted them to access the university to have the opportunities that they did not. This translates into greater support for their children, as the vast majority state that their families have always supported them in attending the university.

We can conclude that the pathway for students with an upper-level vocational degree and similar (pathway 4) and the pathway for students over the age of 25 (pathway 9) are facilitators of university access, as half the participants from both state that it was their only way of entering the university.

In this regard, one part of these participants tried avoided accessing the university via the academic pathway, stating that the vocational route was easier than study baccalaureate and passing the entry university exams. Another part of the students, indicate that their marks improved, and because of these studies they were motivated to continue studying at university.

The over-25 exam is perceived to apply to students with very different circumstances, but it is a facilitator for older students, students with more interrupted educational paths and a lower socio-economic profile. However, the possibilities of accessing the university via this pathway are minimal, as a low percentage of students who take the test actually pass it. Furthermore, the percentage of places reserved for these students in each degree programme is just 3%.

8.3. Proposed model for university access

This chapter addresses the proposed model to mitigate the barriers or difficulties and foster the facilitators of university access. The presentation captures a picture of the situation of students who entered the higher education institution through the non-traditional pathways and attempts to highlight the factors that come into play in this process.

The factors that condition access to higher education, in this case the university, are multiple and interact with each other. The scholarly literature outlines several models (see chapter 4.1. Models of decision-making) that attempt to explain this phenomenon from a rational or sociological perspective or a combination of both (Hossler et al., 1999).

While conducting the field study, components that conditioned university access of the participants from the non-traditional pathways were identified and analysed. These factors can be classified according to the dimension in which they are situated in relation to the student, and they span everything from individual to family characteristics to the student's environment, the previous educational stages and the university itself, as well as educational policies and the economic and sociocultural context.

Dupriez et al. (2012) classify the factors that come into play in decisions on accessing the university into three distinct levels: (a) the influence of the family's sociocultural context in terms of educational aspirations; (b) the influence of the school setting and particularly the effect of the school composition; and (c), the social context and effects of school composition associated with the structural characteristics of the educational system, in particular the use of different tracks at lower levels of secondary school.

The purpose of this study was to focus on two non-traditional university access pathways which share common characteristics that identify and distinguish these students from those who access the university via the traditional pathway. Some of the factors that distinguish the students participating in this study from the usual students is age, educational history, socioeconomic background and family educational background. However, far from seeking to homogenise the profile of students who choose these pathways, we should note that the tendencies identified cannot be generalised.

The proposed model (see Figure 46) integrates the aforementioned factors extracted from the participants' interviews and questionnaires checked with the theoretical contributions recognised in the theoretical matrix validated by experts (see chapter 5.5.1. Validity of the matrix).

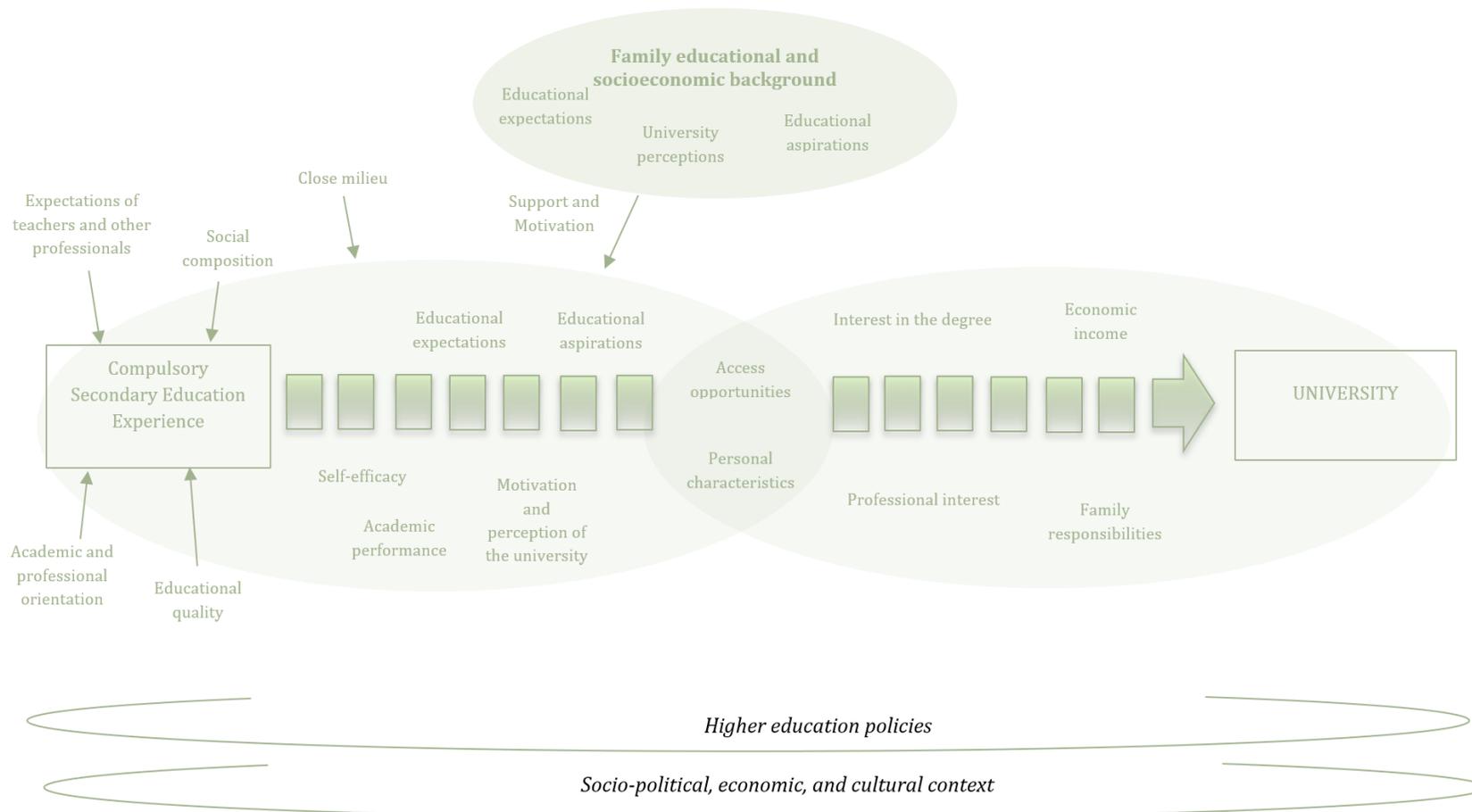
In this sense, it is essential to stress that the scenario presented shows the reality observed in this study and cannot be generalised to any other context. The result translates into a reality where complex and multifactor relationships are in constant interaction, so it is not considered a static process.

The model shows a multifactor, complex process and strives to capture the conditioning factors that affect students' university access. The route leading to the transition to university is represented intermittently due to the diversity of educational backgrounds from which the students who access the university through non-traditional pathways come

The pathway reveals the factors that condition decision-making in compulsory secondary school and the factors that come into play in this complex process, including the institutional dimension, the dimension of family and the closest milieu and the individual dimension. In parallel, higher education policies and the sociopolitical, economic and cultural context also come into play at a macro level.

The second part covers the conditioning factors that are particularly revealed to be influential among students who access the university via non-traditional pathways. These factors can serve as a kind of second barrier to university access when the students want to enter it.

Figure 46. Model proposal for university access.



This model represents the factors that come into play in university access via the non-traditional pathways and encourages reflection on the obstacles that are still present in the educational careers of the students which hinder (or prevent) their transition to the university.

Without downplaying or neglecting the existing measures and actions geared at fostering a more inclusive university, we should analyse the results and detect which aspects need to be reinforced and/or which new strategies could be developed.

The model presented is approached as an X-ray of the factors that come into play in university access. As a result of the analysis of factors involved and the barriers and facilitators identified, a set of proposals were developed geared at promoting equity in university access. For illustrative purposes, these proposals are presented as two factors which organise relevant dimensions to be considered based on the results of this study:

A. Proposals to facilitate university access for non-traditional students:

1. Creating strategic policies and actions aimed at inclusion that involve university governance and management and institutional structures.
2. Reinforcing the economic system to cover university tuition and the costs related to studying at the university.
3. Defining the role of the university in promoting inclusion and designing, implementing and evaluating specific measures and actions.
4. Collecting more exhaustive and sophisticated data in relation to the social characteristics of university students.
5. Reinforcing the non-traditional university access pathways as essential facilitators for the admission of underrepresented students.
6. Promoting flexible measures that help students combine work or family responsibilities and university studies to expand the participation of older students, such as part time studies or blended learning.

B. Proposals to lower unequal educational opportunities in academic careers prior to the university:

1. Develop training on the inclusive perspective among school professionals.
2. Defining and focusing on education and educational inclusion while guaranteeing the principles of social and educational justice.

3. Guaranteeing quality and educational demands for all students as an essential key to lowering educational and social inequalities.
4. Fostering academic and professional guidance that values all post-compulsory educational pathways equally to avoid the tendency to attach more prestige to the academic over the vocational pathway.
5. Guidance support to families to inform them about the structure of the higher education system and the existing pathways to it.
6. Avoiding educational strategies and practices that reinforce school segregation such as tracking by academic performance.
7. Reinforcing improvements in the perception of self-capacity among students from less advantaged environments and all students in general.

8.4. Limitations of the study

As in the common course of a study, this one has limitations related to the figure of the researcher, the methodology and the target of study. This section seeks to describe the factors that influenced the end result without detracting importance from them or downplaying the complexity entailed in carrying out research. To the contrary, these difficulties have tested the development of the study and have provided a realistic research perspective.

Limitations related to the figure of the researcher.

Even though the instruments were checked previously with different experts in the topic and the interpretation of the end product was revised along with the supervisor, the process was conducted individually by the researcher. This means that it was not possible to attain the richness of perspectives on an integral level and the consistency allowed by a study conducted by more than one researcher.

Limitations related to the methodological approach

The interpretative paradigm which frames the qualitative study and the case study is a limitation in itself due to the researcher's potential bias, which can lead to a lack of objectivity through exposure to interaction with the participants in the study. Likewise, the researcher also administered the interviews and analysed the subsequent conclusions. For this reason, the subjectivity of the interpretations can be considered a limitation. However, it is also worth noting that the qualitative

approach assumes an exploratory purpose which is later complemented with the quantitative data extracted from the questionnaire, which was more important in the data collection.

The sample collected of students from the over-25 exam access pathway was not as large as expected. In this case, it was impossible to collect the number of questionnaires needed to guarantee 95% reliability of the results. Instead, a sample was achieved which reflects a margin of error of 9.76%.

The sampling method to administer the questionnaire was not probabilistic and instead was convenience sampling; that is, only students interested in participating in the study did so. The motivation for responding to the questionnaire may have stemmed from a desire to voice their difficulties accessing the university and expressing the barriers they encountered in their educational careers. Yet it is also possible that students who may have experienced fewer difficulties in university access may not have felt the need to express them via the questionnaire. Despite this disadvantage, it should be borne in mind that the results collected represent students with very different backgrounds who have experienced from many to few difficulties in university access.

It was impossible for experts to check the model developed through a discussion group. Students participated in it with the purpose of discussing the results of the study to triangulate the instruments for the sake of greater consistency. Therefore, the model is proposed as reflection in an integration and complementation of the results stemming from the research, checked by the experts who validated the theoretical matrix on which it is based.

Limitations in the results

The results of the study are a limitation, as they cannot be considered generalisable but instead simply a snapshot of a more complex reality. Likewise, the results do not represent the situation of all non-traditional students or students from the non-traditional university access pathways, as we only analysed the cases of the students from two particular pathways within the framework of the specific context of public, in-person universities in the province of Barcelona.

Decision-making is a complex, multi-factor process which includes personal variables that are difficult to identify. It is a challenge for the participants to conduct a retrospective analysis and recognise all the factors that hindered their access to the university or that entailed difficulties in their educational career. This aspect influences the information provided by the participants, which may be incomplete or distorted.

From the start, the study posited the existence of barriers that hinder university access for students who enter via non-traditional pathways. This relationship between a barrier and not studying at the university may have been interpreted by the participants as if not studying at the university would be viewed as failure. For the students who made this association, it is possible that it encouraged them to identify barriers that they would not have considered if they had not been presented as such. In order to acknowledge this connotation of the term *barrier*, section “4.1. University access barriers” includes a discussion of authors who argue against using this metaphor.

8.5. New avenues of research

This study conducted picture of the barriers encountered by students who accessed the university via the pathways analysed, which are considered non-traditional, and the facilitators that influenced their eventual entry into the university.

With the purpose of achieving clear end results, studies must constrain themselves to a specific, doable target of study. For this reason, it is common for themes to coexist around a study that have yet to be analysed but that would be worthwhile to address in future studies. In turn, during the course of the study, new questions arise which encourage researchers to explore new horizons in relation to the target of study, even if they cannot be pursued at the time. Therefore, this section is a space where possible future avenues of research, or different approaches around the same study topic, are revisited and presented.

The international literature is clear on the importance of achieving inclusive higher education that allows all individuals to participate regardless of their educational or social background. However, throughout this research, very few studies were identified that focus on university access among the non-traditional students situated in the context of this study. In this sense, the target of study is considered timely and still largely unstudied in our context. Below are several proposals for future avenues of research in line with this study which may be worth addressing:

- The data available on the decision-making factors on university access are generally limited. Longitudinal studies could be conducted during compulsory secondary school in order to analyse how the decision-making process towards different educational pathways unfolds until university entry. In the sense, it would be interesting to further explore the most influential factors involved, particularly by inquiring into how programmes or actions geared at academic remediation and parents’ knowledge of the transition routes and their perception of post-compulsory studies come into play.

- One avenue of research could be focused on analysing the profile of students who are older when they enter the university, as there are few national studies examining this group. In this study, we found that the older students may experience different difficulties accessing the university than younger students. Furthermore, their motivations for accessing the university also tend to be different. Therefore, further exploring the barriers that this group may encounter is considered worthwhile in order to propose policies geared at expanding their university participation.
- In relation to the study sample, the majority of studies which analyse university access draw from samples comprised of students who are currently studying at the university or have graduated. We would suggest conducting more studies focused on students who did not enter the university even though they tried to and analysing the barriers that may have come into play.
- Case studies could be made of students who access the university via non-traditional pathways. We found that the students who accessed the university via the over-25 exam pathway have very different circumstances. Therefore, we suggest conducting case studies focused on the educational careers of these students in order to analyse the difficulties they experienced before entering the university.
- Finally, more than a proposal as a future topic of study, we suggest reconsidering the term *barrier* as a concept associated with difficulties accessing the university. Different authors have questioned the appropriateness of this metaphor due to its binary (university non-participation versus participation), negative connotation. Therefore, we recommend using other less stark terms that explain the influence of the multiple factors that come into play in this complex situation. Some proposals include *difficulties*, *conditioning factors*, *limitations*, *adversities*, *conflicts*, etc.

REFERENCIAS

- Acedo, C., Ferrer, F. y Pàmies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects* 39(3), 227-238.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas. Bristol: Centro de Estudios en Educación Inclusiva.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006). Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
- Alexander, K. L., y Cook, M. A. (1979). The Motivational Relevance of Educational Plans: Questioning the Conventional Wisdom. *Social Psychology Quarterly*, 42(3), 202-213.
- Altbach, P.G., Reisberg, L. y Rumbley, L.E. (2009) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Paris, 5-8 July 2009.
- Álvarez, M., Figuera, P. y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato universidad en la Universitat de Barcelona. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 22 (1),15-27.
- Álvarez, V. y Muñoz, J. (1988). Incidencia académica y social del sistema de acceso a la universidad para mayores de 25 años en el ámbito de la Comunidad Autónoma Andaluza. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Andres, L., Adamuti-Trache, M., Yoon, E.-S., Pidgeon, M., y Thomsen, J. P. (2007). Educational Expectations, Parental Social Class, Gender, and Postsecondary Attainment. *Youth & Society*, 39(2), 135-163.
- Archer, L. y Hutchings, M. (2000). "Bettering Yourself"? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 555-574.
- Archer, L. Hutchings, M. y Ross, A. (2003). (eds) *Higher Education and Social Class: issues of exclusion and inclusion*. London: Routledge/Falmer.
- Arias, M.M. (2000), La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones, *Investigación y Educación en Enfermería*, 1.

- Ariño, A. (dir.), Hernández, M., Llopis, R., Navarro, P., Tejerina, B. (2008). El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles. Valencia: PUV.
- Ariño, A. (2014). La dimensión social de la educación superior. *Rase*, 27(1), 82–103.
- Ariño, A., y Llopis, R. (2011). ¿Universidad sin Clases? Condiciones de Vida de los Estudiantes Universitarios en España (Eurostudent IV). Madrid: Ministerio de Educación.
- Ball, S., Davies, J., David, M., y Reay, D. (2002). 'Classification' and 'Judgement': Social class and the 'cognitive structures' of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51–72.
- Banco Mundial. (2013). Inclusion matters: the foundation for shared prosperity. Washington, D.C.: The World Bank.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Barañano, M. Finkel, L. y Rodríguez, E. (2011). Procedencia sociofamiliar, en A. Ariño y R. Llopis (eds.), ¿Universidad sin clases? Condiciones de Vida de los Estudiantes Universitarios en España (Eurostudent IV), 87-117. Madrid: Ministerio de Educación.
- Baxter, P., y Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis. Practical Strategies*. Australia: SAGE.
- Bean, J. y B. S. Metzner (1985). A conceptual model non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Becker, R. y Hecken, A.E. (2009). 'Why Are Working-Class Children Diverted from Universities?'. *European Sociological Review*, 25(2), 233-250. Oxford: Oxford University Press.
- Bermejo, B., Camacho, L.M., Fernández-Batanero, J.M. y García-Lázaro, I. (2011). The academic study of non-traditional students at the university of Seville. Paper presented at RANLHE Conference on Access and Retention: Experiences of non-traditional learners in Higher Education, 7-8 April, Seville, Spain
- Bernardi, F. y Requena, M. (2010). Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain. *Revista de Educación*, 93-118.

- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blaxter, L., Hughes, C. and Tight, M. (1998). Telling it How it is: Accounts of Academic Life. *Higher Education Quarterly*, 52, 300-315.
- Blanco, N. y Rodríguez, C. (2015). Actitud Y Compromiso Hacia La Escuela En Estudiantes De Secundaria Considerados De Éxito Escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 38(3), 542-568.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 41-69.
- Bolívar, A. (2012). Justicia Social y Equidad Escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bolívar, A. (2015). La escuela comprensiva en España: una revisión de su ciclo de desarrollo y crisis. *European Educational Research Journal*, 14 (3-4), 347-363.
- Boliver, V. (2010): Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education, *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 61 (3) 229-242.
- Boliver, V. (2011). Expansion, Differentiation and the Persistence of Social Class Inequalities in British Higher Education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*. 61(3), 229-42.
- Bonal, X. (dir.) (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bong, M. y Clark, R.E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-154.
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, 211-217. Salamanca: Amarú.
- Boudon, P. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

- Bourdieu P. y Passeron J. (1979). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE.
- Bowl, M. (2001) Experiencing the barriers: non-traditional students entering HE. *Research Papers in Education*, 16 (2), 141-160.
- Bozick, R. y Deluca, S. (2005). Better Late Than Never? Delayed Enrollment in the High School to College Transition. *Social Forces*, 84(1), 531-554.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory, *Rationality and Society*, 9 (3), 275-305.
- Brennan, J. (2004). *The social role of the contemporary university: Contradictions, boundaries and change. Ten years on: Changing education in a changing world*. Center for Higher Education Research and Information (CHERI). Buckingham: The Open University Press.
- Brooks, R (2005). *Friendship and Educational Choice: peer influence and planning for the future*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. (2010). Budapest-Viena, European Higher Education Area. Recuperado de: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf.
- Burke, P. J., Bennett, A., Burgess, C., Gray, K. & Southgate, E. (2016). *Capability, Belonging and Equity in Higher Education: Developing Inclusive Approaches*. Report submitted to the National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE), Curtin University: Perth.
- Cabrera, A. F. y La Nasa, S. M. (2000). Understanding the college choice of disadvantaged students. *New Directions for Institutional Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carabaña, J. (2018). Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar. *Revista Española de Sociología*, 27(1), 109-112.
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII (3), 9-43.

- Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle. In Jacques DANZELOT: Face à l'exclusion. Le modèle français. Paris: Esprit.
- Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz et al. La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Castro, D., Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2016). Exclusion factors in Latin American Higher Education: A preliminary analyze from university governing board perspective. *Education and Urban Society*, 49(2), 229-247.
- Chapman, R. (1984). Toward a theory of college choice: A model of college search and choice behavior. Canada: University of Alberta Press.
- Chen, D. H., y Dahlman, C. J. (2005). The knowledge economy, the KAM methodology, and World Bank operations. Washington DC: World Bank Institute.
- Chiroleu, A. (2009). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En A. Chiroleu y M. Marquina (Comps.), *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, 99-116. Buenos Aires: Universidad General Sarmiento.
- Choy, S. (2002). Nontraditional undergraduates: findings from the condition of education 2002. National center for education statistics, U.S. Washington, D.C: Department of Education.
- Christofides, L. N., Hoy, M., Milla, J. y Stengos, T. (2015). Grades, aspirations and post-secondary education outcomes. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(1), 48-82.
- Cohen, L. y Holliday, M. (1982). Statistics for Social Sciences. London: Harper & Row.
- Coleman, J. (1966). Equal Schools or Equal Students? *Public Interest*, 4, 70-75.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., y Jiao, Q. G. (2007). A Mixed Methods Investigation of Mixed Methods Sampling Designs in Social and Health Science Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 267-294.
- Colorado, A. (2009). El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://jah.cat/j0Ied>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). La educación y formación de adultos en Europa: Ampliar el acceso a las oportunidades de aprendizaje. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Publicaciones de la Unión Europea.

Communiqué de la Conference des Ministres Chargés de l'Enseignement Supérieur (2003). Communiqué de Berlín. Recuperado de http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/030919_Berlin_Communique-Fr.pdf.

Communiqué de la Conference des Ministres Chargés de l'Enseignement Supérieur (2009). Communiqué de Louvain-la-Neuve. Recuperado de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_Louvain_Louvain-la_Neuve_Communique%C3%A9_FR.pdf.

Communiqué de la Conference des Ministres Chargés de l'Enseignement Supérieur (2012). Bucharest Communiqué. Recuperado de: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf.

Communiqué de la Conference des Ministres Chargés de l'Enseignement Supérieur (2015). Yerevan Communiqué. Recuperado de: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/Yerevan_CommuniqueFinal_613707.pdf.

Communiqué de la Conference des Ministres Chargés de l'Enseignement Supérieur (2018). Paris Communiqué. Recuperado de: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.

Comunicado de la Comisión de Comunidades Europeas (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Brussel·les. COM (2003) 58 final. Recuperado de: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>.

Consejo de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación. (2010/C 135/02). Recuperado de: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:ES:PDF>.

Consell Interuniversitari de Catalunya (2017). Glossari 2016 - Informe preinscripció universitària. Recuperado de: http://universitats.gencat.cat/web/.content/01_acces_i_admissio/preinscripcio/documentacio/informe_PRE/Glossari2016.pdf.

- Consell Interuniversitari de Catalunya (2018). Memòria del Consell Interuniversitari de Catalunya 2018. Generalitat de Catalunya. Recuperado de:
http://universitatsirecerca.gencat.cat/web/.content/10_publicacions/6_memories/CIC/docs/Memoria_CIC_2018.pdf.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Fifth edition. Los Angeles: SAGE.
- Creswell, J. W., y Plano Clarck, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. United States of America: SAGE.
- Crosling, G., Heagney, M. y Thomas, L. (2008). Improving student retention in higher education: Improving teaching and learning. *Australian Universities Review*, 51. 9-18.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Curran, M. (2017). ¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Dale, R. (2010). *Early school leaving: lessons from research for policy makers*. Lyon: Network of Experts in Social Sciences of Education and Training.
- Davies, M. y Kandel, D.B. (1981). Parental and peer influences on adolescents' educational plans: Some further evidence. *American Journal of Sociology*, 87, 363-387.
- Daza, L. y Elías, M. (2015). *Los estudiantes de la universidad actual. Quiénes son, cómo son y qué estudian*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- De Boer, H., Bosker, R. J., y Van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102, 168–179.
- Declaración de Bolonia (1999). Bolonia, 19 de junio de 1999.

- Declaración de Praga (2001). Hacia el Área de la Educación Superior Europea Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga ,19 de mayo del 2001.
- Decret 21/1999, de 9 de febrer, de creació del Consell Català de Formació Professional. DOGC, de 12 de febrero de 1999, núm. 2826.
- De la Fuente, H., Marzo, M. y Reyes, M^a. J. (2010). Análisis de la satisfacción universitaria en la facultad de ingeniería de la universidad de Talca. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, (18), 3, 350-363.
- Department for Business, Innovation & Skills (2014). National strategy for access and student success. London: Department for Business, Innovation and Skills.
- Díaz-Vicario, A., Fernández-de-Álava, M. y Barrera-Corominas, A. (2013). «Estrategias para fomentar el acceso y el éxito académico de grupos vulnerables en la educación superior». En Joaquín Garín, David Rodríguez-Gómez y Diego castro (coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer, 163-194.
- Dovigo, F. (Ed). (2016). Higher Education in Finland, Italy, Portugal, Romania, Spain, and UK. A brief overview. Bergamo: University of Bergamo.
- Du Bois-Reymond, M. (1998). I Don't Want to Commit Myself Yet': Young People's Life Concepts. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 63-79.
- François D. (2005). La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 2(1).
- Dubet F. y Duru-Bellat M. (2007). What Makes for Fair Schooling? In: Teese R., Lamb S., Duru-Bellat M., Helme S. (eds) *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Springer, Dordrecht.
- Dubet, F. (2012). Repensar la justicia social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M. y Lafontaine, D. (2012). Social Inequalities of Post-Secondary Educational Aspirations: Influence of Social Background, School Composition and Institutional Context. *European Educational Research Journal*. 11(4), 504-519. United Kingdom: Symposium Journals.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18.
- Elías, M. y Daza, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(1), 5-22.
- EQUnet (2010). *Evolving Diversity. An overview of equitable access to HE in Europe*, Education and Culture DG.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrockk (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed), 119-161. New York: MacMillan.
- Escudero E., Tomás; Castañer N. y Pallares A. (1983). El acceso universitario para mayores de veinticinco años: Análisis y seguimiento. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? Profesorado, *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 1 (1), 1-24.
- Escudero, J. M., González, M^a. T., Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Inclusión y Cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Estadística de Estudiantes Universitarios (2020). Número de estudiantes en las Universidades Españolas. Publicación 2019-2020.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission/EACEA/Eurydice (2020). Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROSTAT (2015). Employment rates of recent graduates. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tps00053>.
- Fachelli, S. y Planas, J. (2011). Equidad y movilidad intergeneracional de los titulados universitarios catalanes". *PAPERS Revista de Sociología*, vol. 94-6, 1307-1331.
- Fairchild, E. (2003). Multiple Roles of Adult Learners. *New Directions for Student Services*. 2003, 11 - 16.
- Flick, U. (1998). An introduction to qualitative research. London: SAGE.
- Flick, U. (2009). An introduction to qualitative research. London: SAGE.
- Fuller, W., Manski, C., y Wise, D. (1982). New Evidence on the Economic Determinants of Postsecondary Schooling Choices. *The Journal of Human Resources*, 17(4), 477-498.
- Fuller, A. y Paton, K. (2009). Widening participation in higher education: mapping and investigating the stakeholder landscape. *Journal of Access Policy and practice* 6(1), 4-20.
- Fundación BBVA (2010). Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos. Recuperado de: http://www.fbbva.es/TLFU/dat/resultados_universitarios_2010.pdf.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (coords.) (2012). Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y del Arco, I. (2013). El acceso a la universidad para personas mayores en España. Los programas universitarios para personas mayores: revisando la realidad. *Revista de Orientación Educativa*, V 27(51), 45-65.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos vulnerables en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-15.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en educación superior. En Gairín J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (coords.). Éxito académico de colectivos

- vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica, 39-58). España: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2019). La atención a colectivos vulnerables como reto de la universidad inclusiva. En Figuera, P. (Ed.) Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad, 225-258.
- Gallacher, J., Field, J., Merrill, B. y Crossan, B. (2002). Learning careers and the social space: exploring fragile identities adult returners and the new further education, *International Journal of Lifelong Education*, 21, 493-509.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: the renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Gil, E. (1990). El colapso de la meritocracia. *Claves de la Razón Práctica*, 9.
- González-Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- González-Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 14(3), 131-147.
- González-Monteagudo, J., y Padilla Carmona, M.T. (2017). Políticas educativas en España y en Europa para estudiantes universitarios vulnerables y no tradicionales. En *Políticas públicas, sistemas y administración en educación y formación: ejemplos de países europeos, caribeños y latinoamericanos.*, 211-233. México: Redford Internacional.
- Gorard, S. Smith, E. Thomas, L. Adnett, N. y Slack, K. (2006). *Review of Widening Participation Research: addressing the barriers to participation in Higher Education*. Bristol: HEFCE.
- Gorard, S. y Smith, E. (2007). Do barriers get in the way? A review of the determinants of post-16 participation. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(2), 141-158.
- Grant, J.S. y Davis, L.L. (1997). Selection and use of content experts for instrument development. *Res. Nurs. Health*, 20, 269-274.
- Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialog. In E.G. Guba (Eds.), *The paradigm dialog*, 17-30. Newbury Park, CA: SAGE.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa, En Denman, C. y J.A. Haro (comps.), Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. El Colegio de Sonora. Hermosillos: Sonora, 113-175.
- Gutiérrez-Rodríguez, F. (2019). Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: una perspectiva jurídico-constitucional. En Márquez, C. (2019). ¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos. Madrid: Dykinson.
- Haller, W. y Portes, A. (2019). Class and ambition in the status attainment process: A Spanish replication. *The British Journal of Sociology*, 70(5), 1825-1849.
- Hamilton, L., y O'Hara, P. (2011). The tyranny of setting (ability grouping): Challenges to inclusion in Scottish primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 712-721.
- Hanson, K., y Litten, L. (1982). Mapping the road to academia: A review of research on women, men, and the college selection process. N P. Perun (Ed.), *The undergraduate woman*, Issues in education. Lexington, MA: Lexington.
- Hayes, A., Gray, M. y Edwards, B. (2008). *Social Inclusion: Origins, concepts and key themes*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Hegna, K. (2014). Changing educational aspirations in the choice of and transition to post-compulsory schooling– a three-wave longitudinal study of Oslo youth. *Journal of Youth Studies*, 17(5), 592-613.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Tercera edición. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a ed. Mexico, D.F.: McGraw-Hill Education.
- Hickey, S. y du Toit, A. (2007). Adverse Incorporation, Social Exclusion and Chronic Poverty. *Working Paper*, 81. Chronic Poverty Research Centre, University of Manchester: Manchester.
- Hillmert, S. y Jacob, M. (2003). Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European Sociological Review*, 19 (3), 319–334.
- Horn, L. J., y Carroll, C. D. (1996). Nontraditional undergraduates: Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989-90 beginning postsecondary students. *Postsecondary education descriptive*

analysis reports. Statistical analysis report. Washington, DC: Government Printing Office.

- Hossler, D., Schmit, J. y Vesper, N. (1999). *Going to College: How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K. y Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International journal of nursing studies*, 40, 619-25. 10.1016/S0020-7489(03)00036-1.
- Inbar, D. E. y Sever, R. (1989). The importance of making promises: An analysis of second chance policies. *Comparative Education Review*, 33, 232-242.
- IDESCAT (2019). Anuario estadístico de Cataluña. Enseñanza universitaria. Curso 2018/19. Recuperado de: <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&lang=es>.
- Jackson, G. (1982). Public efficiency and private choice in higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4, 237-47.
- Jencks, C., Crouse, J., y Mueser, P. (1983). The Wisconsin model of status attainment: A national replication with improved measures of ability and aspiration. *Sociology of Education*, 56, 3-19.
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jussim, L., y Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155.
- Jussim, L., Robustelli, S. y Cain, T. (2009). Teacher expectancies and self-fulfilling prophecies, en K.R. Wentzel and A. Wigfield (eds.), *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group, pp 349-379.
- Kao, G., y Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106(3), 349-384.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras*, 133-214. Barcelona: Gedisa.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Referencias

- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lázaro Lorente, L. M. (2017). El impacto de la crisis económica global en la educación. Repercusiones sobre la educación superior, 2008-2014. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), 13-30.
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus: Un Français sur dix*. Paris: Editions du Seuil.
- Levitas, R. (2003). The idea of social inclusion. En Social Inclusion Research Conference. The Canadian Council on Social Development and Human Ottawa: Resources Development Canada.
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E., y Patsios, D. (2007). *The Multidimensional Analysis of Social Exclusion. A Study Report*. Townsend Centre for the International Study of Poverty and University of Bristol. United Kingdom: Department of Communities and Local Government (DCLG),
- Ley 19/1997, de 9 de junio, por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional. BOE, de 10 de junio de 1997, núm. 138.
- Ley 16/1998, de 20 de diciembre, de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Catalunya. BOE, de 29 de enero de 1999, núm. 25.
- Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Catalunya. DOGC, de 20 de febrero de 2003, núm. 3826.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE, de 1 de septiembre de 1983, núm. 209.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE, de 4 de julio de 1985, núm. 159.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, de 4 de octubre de 1990, núm. 238.
- Ley Orgánica de Universidades (LOU) 6/2001 de 21 de diciembre, regula la organización común para universidades públicas y privadas. BOE, de 24 de diciembre de 2001, núm. 307.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE, núm. 147.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, de 04 de mayo de 2006, núm. 106.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, de 13 de abril de 2007, núm. 89.

Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. BOE, de 12 de marzo de 2011, núm. 61.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE.

Lingard, B., Bartlett, L., Knight, J., Porter, P., & Rizvi, F. (1994). Equity and diversity in mass higher education: Some policy issues. *Australian Universities' Review*, 37(2), 2-7.

Lisbon European Council, 23 and 24 March, 2000, Presidency Conclusions. Recuperado de: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

London Communiqué. (2007). *Toward the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Recuperado de: <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniqufinalwithLondonlogo.pdf>.

Lynch, K., (1989), *Solidary Labour: Its Nature and Marginalisation*, *Sociological Review* 37, 1-14.

Lynch, K., y Baker, J. (2005). Equality in education. *School Field*, 3(2), 131-164.

Marsh, H. y O'Mara-Eves, A. (2008). Reciprocal Effects Between Academic Self-Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years: Unidimensional and Multidimensional Perspectives of Self-Concept. *Personality & social psychology bulletin*, 34, 542-52.

Martín, D. y Blanco, N. (2018). Indagación narrativa sobre los factores que favorecen el éxito escolar en estudiantes en situación de riesgo. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 335-358.

- Martínez, X. y Marín, A. (2010). Educació i mobilitat social a Catalunya. Fundació Jaume Bofill (ed.), *Col·lecció Polítiques 71*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.
- Martínez, J. y Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Revista Tempora*, 14, 13-37.
- Martínez, M. y Pons, E. (2011). Acceso a la educación superior. En A. Ariño y R. Llopis (Coords.), *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España*. Eurostudent IV, 61-86. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- McCune, V., Hounsell, J., Hazel, C., Cree, V. E. y Tett, L. (2010). Mature and younger students' reasons for making the transition from further education into higher education, *Teaching in Higher Education*, 15 (6), 691-702.
- McDonough, P. y Fann, A. (2007). *The study of Inequality in P Gumpert* (ed) *Sociology of Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University.
- McGartland, D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. y Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*. 27. 94-104.
- McGivney, V. (1993). Participation and non-participation: A review of the literature. In Edwards, R., Sieminski, S., Zeldin, D. (Eds.), *Adult learners, education and training: A reader* (pp.11-30). London, England: Routledge.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2010). Mixed Method Designs. In Hearn, J. (Ed.), *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, 7th edition, 394-415.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). Data management and analysis methods, en Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, Londres: Sage Publication.

- Miles, M.B., Huberman, A.M. y Saldaña, J. (2014) *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. London: Sage.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019). Datos y Cifras del sistema universitario español. Curso 2018-2019. Recuperado de: <http://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/datos-y-cifras-SUE-2018-19.pdf>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (España). EDUCAbase [en línea]. [Madrid]. Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Recuperado de: <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2019-2020DA/Comunidad/RG&file=pcaxis&l=s0>
- Ministerio de Universidades (2020). Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2019-2020. Programa Editorial del Ministerio de Universidades.
- Montes, A. (2019). Trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior: nuevas y viejas desigualdades en tiempos de expansión educativa (Tesis Doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mora, J.G. (1997). *Higher Education*, 33(3), 233–249.
- Morley, L., y Lugg, R. (2008). Mapping Meritocracy: Intersecting Gender, Poverty and Higher Educational Opportunity Structures. *Higher Education Policy*, 22, 37-60.
- Mullen, F. (2010). *Barriers to Widening Access to Higher Education*. Scotland: The Scottish Parliament.
- Myers, M. y Newman, M. (2007). The Qualitative Interview in IS Research: Examining the Craft. *Information and Organization*. 17. 2-26.
- National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (2010). Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector. European Adult Learning Glossary, Level 1. London: NRDC, Institute of Education.
- Neiman G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de casos en la investigación sociológica. En: de Gialdino Vasilachis, (comp.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

- Núñez, J. (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, 33, 57-80.
- Oakes, J. (1997). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- OECD (1996). *The Knowledge-based Economy*, OECD/GD (96) 102, 1- 46.
- OECD (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *Higher Education in Regional and City Development: Spain*: OECD Publishing.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018a). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018b). *How do admission systems affect enrolment in public tertiary education? Education Indicators in Focus*, 63.
- OECD (2019a). *Education at a Glance 2019. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019b), "How does socio-economic status influence entry into tertiary education?", *Education Indicators in Focus*, 69. Paris: OECD Publishing.
- ONU (1948). *Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 Diciembre 1948, 217 A (III).
- Oroval, E. y Escardíbul, J.O. (2011). *Análisis del sistema actual de precios públicos y ayudas al estudio en la universidad española y de su previsible evolución*. En: *Lecturas sobre Economía de la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación, pp. 61-77.
- Paczuska, A. (2002) *The applications process: developing an admissions curriculum*, in: A. Hayton & A. Pascuska (Eds), *Access, participation and higher education*. London: Kogan Page.

- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*, 19-36. Dordrecht: Springer.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Paugam, S. (1991) *La disqualification sociale, essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pérez-Esparrells, C., Ramos, M., Adiego, M., Cerno, L. (2013). Principales determinantes del acceso a la educación superior en España: ¿existen diferencias antes y después de la crisis? XXII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, A Coruña, julio de 2013.
- Perna, L. W. (2006). Studying college choice: A proposed conceptual model. In Smart, J. C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (21), 99-157. New York: Springer.
- Plano Clark, V. y Ivankova, N. (2016). *Mixed Methods Research*. Los Angeles: SAGE.
- Portes, A., Aparicio, R., Haller, W., y Vickstrom, E. (2010). Moving Ahead in Madrid: Aspirations and Expectations in the Spanish Second Generation. *International Migration Review*, 44(4), 767-801.
- Purcell, W. (2008). *Balancing the Needs and Expectations of Society with the Autonomy of Higher Education Institutions*. OCDE publications.
- Raffe, D. (2003). Pathways Linking Education and Work: A Review of Concepts, Research and Policy Debates. *Journal of Youth Studies*, 6(1), 3-19.
- Raftery, A., y Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica [ed. orig.: *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.

- Real Decreto 253/2003, de 28 de febrero, por el que se incorpora al ordenamiento español la Directiva 1999/42/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de junio de 1999, por la que se establece un mecanismo de reconocimiento de títulos respecto a las actividades profesionales a que se refieren las Directivas de liberalización y de medidas transitorias. BOE, de 1 de marzo de 2003, núm. 52.
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. BOE, de noviembre de 2003, núm. 218.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. BOE, de 18 de septiembre de 2003, núm. 224.
- Real Decreto 1171/2003, de 12 de septiembre, por el que se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 2001/19/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de mayo de 2001, por la que se modifican directivas sobre reconocimiento profesional, y se modifican los correspondientes reales decretos de transposición. BOE, de 19 de septiembre de 2003, núm. 225.
- Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. BOE, de 4 de marzo de 2004, núm. 55.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. BOE, de 25 de enero de 2005, núm. 21.
- Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional. BOE, de 30 de diciembre de 2005, núm. 312.
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. BOE, de 3 de enero de 2007, núm. 3.
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. BOE, de 24 de noviembre de 2008, núm. 283.

- Reay, D. (1998). 'Always Knowing' and 'Never Being Sure': Institutional and Familial Habitudes and Higher Education Choice'. *Journal of Education Policy*, 13, 519–29.
- Reay, D., Davies, J., David, M., y Ball, S. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, 35(4), 855-874.
- Reay, D., Ball, S., y David, M. (2002). "It's Taking Me a Long Time but I'll Get There in the End': Mature students on access courses and higher education choice. *British Educational Research Journal*, 28(1), 5–19.
- Requejo-Osorio A, y Caballo-Villar MB. (2001). Universidad y educación permanente: el acceso de los "mayores de 25 años" a la universidad. *ADAXE*, 17, 39-63.
- Resolució EMC/651/2019, de 15 de març, per la qual es fa públic el calendari d'inscripció i realització de les proves d'accés a les universitats de Catalunya de l'any 2019 i el calendari d'inscripció i realització de les proves d'aptitud personal per accedir al grau en Educació Infantil i al grau en Educació Primària de l'any 2019. DOGC, de 20 de marzo de 2019, núm. 7835.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Rev* 3, 16–20.
- Ruiz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rychen D.S. y Salganik, L.H. (Eds.) (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Saldaña, J. (2009). The Coding Manual for Qualitative Researchers. Los Angeles: SAGE.
- Salmi, J. (2017). The Tertiary Education Imperative. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sánchez-Gelabert, A. (2016). Trajectòries, 67-79. En Sintès, E. (coord.) (2016) Via Universitària: Ser estudiant universitari avui. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Sánchez-Gelabert, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre educación*, Vol. 32, 27-48.

- Sandín, M.P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: McGraw Hill.
- Sandoval, B. (2016). Inclusion in what? Conceptualizing social inclusion. *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 71-108.
- Santiago, P., Brunner, J., Haug, G., Malo, S. y di Pietrogiacomo, P. (2009). OECD Review of Tertiary Education. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD).
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., y Arnal, E. (2008). Tertiary Education for the knowledge society: volumen 2 Special features: equity, innovation, labour market, internationalisation. Paris: OECD.
- Sayed, Y. (2003). Educational exclusion and inclusion: key debates and issues: research paper. *Perspectives in education*, 21(3), 1-12.
- Schleicher, A. (2014). Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Poliy Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing.
- Sen, A.K. (1980). Equality of What? The Tanner Lecture on Human Values Delivered at Stanford University, Cambridge: MacMurrin.
- Sen, A. (2000). Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny. Manila: Asian Development Bank.
- Sewell, W. y Shah, V. (1978). Social class, parental encouragement, and educational aspirations. *American Journal of Sociology*, 3, 559-572.
- Shavit, Y. y Blossfeld, HP. (1993): Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Oxford: Westview.
- Silver, H. (2015). The Contexts of Social Inclusion. UN Department of Economic and Social Affairs (DESA) *Working Paper*, 144.
- Silver, H. (2019). Social Exclusion. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Urban and Regional Studies*, 1-6.
- Skjong, R. y Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Paper presented at the The Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference. Stavanger, Norway.

- Soler, I. (2011). Características sociodemográficas. En A. Ariño y R. Llopis (Coords.), *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España*. Eurostudent IV, 43-60. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Soler, I. (2013). Los estudiantes universitarios: Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española (Tesis Doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
- Stake, R.E. (1995). The art of case study research, 49-68. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stake, R.E. (2006). Multiple case study analysis. New York: The Guilford Press.
- Stewart, S.S., y Rue, P. (1983). Commuter students: Definition and Distribution. In S. S. Stewart (Ed.), *Commuter students: Enhancing their educational experience*. New Directions for Student Services, 24. 3-8. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, A., y Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios sociales, 16. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.
- Tarabini, A., Castejon, A. y Curran, M. (2020). Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional. *Papers. Revista de Sociologia* (1),1.
- Tejada, J. y Gímenez, V. (Coord.) (2007). *Formación de Formadores*. Escenario Aula. Madrid: Thomson.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, 100, 75-78.
- Tezanos, J. F. (2004). *La sociedad dividida. Estructura de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tójar, J.C. (2006). Investigación cualitativa: Comprender y actuar. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- Torrents, D. (2015). Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009. *Papers*, 100(1), 131-149.
- Torres, J. (1991). El currículo oculto. Morata: Madrid.
- Troiano, H., y Daza, L. (2016). La transició cap a la universitat. In H. Troiano (Ed.), *Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats universitaris* (pp. 7-45). Barcelona: Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- Troiano, H., Torrents, D. y Sánchez-Gelabert, A. (2016). La composició social de l'accés a la universitat. En: *Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats universitaris*, capítol 3. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Troiano, H., Torrents, D., Sánchez-Gelabert, A. y 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.
- Trow, M. (1973). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Research. Berkeley, California: Carnegie Commission on Higher Education.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.
- UNESCO (2008). Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008. París: Organización de las Naciones Unidas.
- UNESCO IBE. (2008). Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE). Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf.
- UNESCO (2015). Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action. Paris: UNESCO.

- United Nations (2010). *Analysing and measuring social inclusion in a global context*. New York: United Nations.
- Vaccaro, A. (2012). An analysis of Access Barriers to Post-Secondary Education. *College Quarterly*, 15 (4).
- Valdés, M. (2019). Efectos primarios y secundarios en la expectativa de matriculación universitaria: la desigualdad como reto del siglo XXI. *Revista Prisma Social*, (25), 332-358.
- Varguese, N.V. (2009). Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development. Research Papers. Paris: IPE/UNESCO.
- Vrontis, D., Thrassou, A. y Melanthiou, Y. (2007). A contemporary higher education student-choice model for developed countries. *Journal of Business Research*, 60, 879–989.
- Waller, R. (2006). 'I don't feel like 'a student', I feel like 'me'! The oversimplification of mature learners' experience(s). *Research in Post-compulsory Education* 11(1), 115- 130.
- Woodley, A., Wagner, L., Slowey, M., Hamilton, M. and Fulton, O. (1987). *Choosing to Learn: Adults in Education*. Oxford: Open University Press, SRHE.
- World Bank (2007). *The World Bank Annual Report 2007*. Washington, DC: World Bank.
- Yin, RK. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Concepción de Trow sobre la educación superior de élite, masa y universal..... | 80 |
| Tabla 2. Matrícula de nuevo acceso en las universidades catalanas años 2017, 2018 y 2019. | 90 |
| Tabla 3. Estudiantes que compaginan sus estudios con un trabajo remunerado (2019). ... | 91 |
| Tabla 4. Motivos selección de los estudios inscritos grado universitario (2019)..... | 92 |
| Tabla 5. Influencia en la decisión de los estudios inscritos grado universitario (2019). | 92 |
| Tabla 6. Estudiantes asignados totales por edad, sexo y vías de acceso 0, 4 y 9 (2019)..... | 97 |
| Tabla 7. Nivel formativo de la madre según los inscritos en un grado universitario (2019). | 98 |
| Tabla 8. Nivel formativo del padre según los inscritos en un grado universitario (2019).. | 98 |
| Tabla 9. Ocupación de la madre según los inscritos en un grado universitario (2019)..... | 99 |
| Tabla 10. Ocupación del padre según los inscritos en un grado universitario (2019)..... | 99 |
| Tabla 11. Proceso de decisión para el acceso a la universidad: fases, factores y resultados. | 114 |
| Tabla 12. Relación de autores y las barreras de acceso a la universidad. | 129 |
| Tabla 13. Recojo de programas europeos para la promoción de una universidad inclusiva. | 133 |
| Tabla 14. Síntesis de las características de los paradigmas de investigación..... | 143 |
| Tabla 15. Enfoque de métodos mixtos. | 146 |
| Tabla 16. Definiciones de diferentes tipos de caso. | 151 |
| Tabla 17. Relación de estudiantes matriculados en las universidades públicas presenciales catalanas (2018-2019). | 154 |
| Tabla 18. Relación de la población (N) y la muestra esperada (n) según el margen de error. | 155 |
| Tabla 19. Ventajas y limitaciones de los tipos de recolección de datos mediante técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa. | 156 |
| Tabla 20. Fase de preparación del cuestionario. | 161 |
| Tabla 21. Fase de la primera elaboración del cuestionario..... | 162 |
| Tabla 22. Fase de validación del cuestionario. | 162 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 23. Fase de elaboración definitiva del cuestionario..... | 163 |
| Tabla 24. Relación de la validez y fiabilidad en los instrumentos de la investigación..... | 164 |
| Tabla 25. Extracto de la matriz general que presenta la relación entre las dimensiones y subdimensiones, los objetivos específicos y los ítems de la entrevista. | 165 |
| Tabla 26. Relación de jueces expertos invitados para la validación de la matriz. | 166 |
| Tabla 27. Extracto de la matriz general en relación con las valoraciones y observaciones de los jueces expertos. | 168 |
| Tabla 28. Jueces expertos para la validación de contenido del cuestionario..... | 170 |
| Tabla 29. Grado de concordancia entre los jueces expertos para la validación. | 171 |
| Tabla 30. Extracto de comentarios jueces expertos primera dimensión del cuestionario. | 172 |
| Tabla 31. Perfil de jueces expertos a invitar en la discusión grupal para la validación del modelo..... | 174 |
| Tabla 32. Relación de perfiles de los estudiantes entrevistados..... | 184 |
| Tabla 33. Relación de códigos creados como primera lista preliminar. | 186 |
| Tabla 34. Relación de categorías y códigos extraídos. | 188 |
| Tabla 35. Relación de universidades y estudiantes que han participado en el cuestionario según la vía de acceso. | 191 |
| Tabla 36. Relación de la población (N) y la muestra lograda (n) según el margen de error. | 192 |
| Tabla 37. Número de participantes por vía de acceso y universidad..... | 199 |
| Tabla 38. Porcentaje y frecuencia estudios postobligatorios realizados por vía de acceso. | 203 |
| Tabla 39. Percepción Bachillerato y vía de acceso..... | 204 |
| Tabla 40. Número y porcentaje de participantes por vía de acceso y elección de estudios profesionales. | 205 |
| Tabla 41. Porcentaje de participantes por vía de acceso y motivos de acceso al CFGS. | 205 |
| Tabla 42. Becas solicitadas por vía de acceso. | 208 |
| Tabla 43. Porcentaje percepción de barreras de acceso a la universidad por vía. | 209 |
| Tabla 44. Correlación de las barreras de acceso a la universidad identificadas. | 211 |
| Tabla 45. Síntesis otras barreras de acceso a la universidad percibidas..... | 212 |
| Tabla 46. Porcentaje de participantes por vía de acceso y percepción universidad. | 215 |
| Tabla 47. Tabla de contingencia sobre las expectativas académica y profesionales por vía. | 218 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 48. Resultados prueba U de Mann-Whitney diferencias expectativas académicas y profesionales por vía..... | 218 |
| Tabla 49. Ocupación de la madre durante la ESO según vía de acceso..... | 220 |
| Tabla 50. Ocupación del padre durante la ESO según vía de acceso. | 221 |
| Tabla 51. Correlación entre dificultad costear matrícula universitaria y otras variables. | 222 |
| Tabla 52. Nivel de estudios del padre según vía de acceso. | 223 |
| Tabla 53. Nivel de estudios de la madre según vía de acceso..... | 224 |
| Tabla 54. Nivel de estudios del hermano mayor según vía de acceso. | 225 |
| Tabla 55. Familia y entorno cercano y acceso a la universidad según vía de acceso. | 225 |
| Tabla 56. Tabla de contingencia sobre el conocimiento del sistema educativo de la familia y los estudios máximos progenitores..... | 227 |
| Tabla 57. Percepción de la familia sobre la universidad por vía..... | 228 |
| Tabla 58. Percepción familia sobre formación profesional por vía de acceso. | 228 |
| Tabla 59. Percepción familia relevancia grado universitario por vía de acceso..... | 229 |
| Tabla 60. Percepción familia oportunidad grado universitario por vía de acceso. | 229 |
| Tabla 61. Percepción familia sobre grado universitario por vía de acceso. | 230 |
| Tabla 62. Percepción familia sobre grado universitario por vía de acceso. | 231 |
| Tabla 63. Percepción familia sobre grado universitario por vía de acceso. | 231 |
| Tabla 64. Apoyo familiar durante la ESO por vía de acceso..... | 232 |
| Tabla 65. Diferencias por vía de acceso según apoyo familiar..... | 232 |
| Tabla 66. Mayor apoyo escolar durante la ESO por vía de acceso..... | 233 |
| Tabla 67. Percepción familias compañeros sobre ciclos formativos por vía de acceso. | 235 |
| Tabla 68. Discriminación durante la ESO y rendimiento académico por vía de acceso..... | 236 |
| Tabla 69. Tipología de centro educativo, entorno y NSE por vía de acceso. | 237 |
| Tabla 70. Percepción calidad educativa y exigencia académica centro educativo por vía. | 238 |
| Tabla 71. Porcentaje nivel grupo de rendimiento por vía de acceso..... | 238 |
| Tabla 72. Finalización bachillerato y nivel de grupo de rendimiento..... | 239 |
| Tabla 73. Correlación de variables según nivel del grupo de rendimiento. | 240 |
| Tabla 74. Percepciones y expectativas profesorado ESO por vía de acceso y total..... | 242 |
| Tabla 75. Correlación de variables percepción profesorado según grupo de rendimiento. | 243 |
| Tabla 76. Percepción compañeros clase sobre ciclos formativos por vía de acceso. | 243 |
| Tabla 77. Percepción orientación recibida durante la ESO por vía de acceso..... | 245 |

Índice de tablas

| | |
|---|--------------------------------------|
| Tabla 78. Materiales y actividades de orientación académica y profesional recibidos por vía de acceso. | 246 |
| Tabla 79. Motivos de ingreso a la universidad por vía de acceso. | 249 |
| Tabla 80. Diferencias por vía de acceso según los motivos de acceso a la universidad. | 251 |
| Tabla 81. Factores de decisión de acceso a la universidad por vía de acceso. | 253 |
| Tabla 82. Diferencias por vía de acceso según los factores de acceso a la universidad. | 253 |
| Tabla 83. Percepciones sobre la universidad por vía de acceso. | 255 |
| Tabla 84. Diferencias por vías de acceso según factores de decisión acceso universidad. | 256 |
| Tabla 85. Características de permanencia universidad por vía de acceso..... | 257 |
| Tabla 86. Síntesis de los resultados generales de la investigación. | ¡Error! Marcador no definido. |

INDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Diseño general de la investigación..... | 29 |
| Figura 2. Cronograma según las fases y actividades desarrolladas durante la Tesis Doctoral | 32 |
| Figure 3. General design of the research..... | 43 |
| Figure 4. Chronogram according to the phases and activities developed during the Doctoral Thesis..... | 46 |
| Figura 5. Análisis de las tendencias de acceso a las universidades públicas catalanas entre los años 2002 y 2014..... | 54 |
| Figura 6. Modelo de la relación dinámica de las políticas de acceso amplias y profundas.. | 65 |
| Figura 7. La dimensión social y su desarrollo en el EEES. | 73 |
| Figura 8. Mapa del Sistema Educativo Español a partir de la CINE 2011..... | 82 |
| Figura 9. Leyenda del Mapa del Sistema Educativo Español..... | 83 |
| Figura 10. Criterios de admisión de Educación Terciaria en instituciones públicas. | 84 |
| Figura 11. Evolución de la matrícula en las universidades catalanas públicas y presenciales (2010-2019)..... | 89 |
| Figura 12. Distribución de los estudiantes de nuevo ingreso a grado en universidades públicas y presenciales por vía de acceso y sexo (2018-2019)..... | 89 |
| Figura 13. Tasa de escolarización por nivel de estudios por edad (2017). | 91 |
| Figura 14. Mujeres matriculadas, presentadas y aprobadas por prueba de acceso, convocatoria (2017)..... | 93 |
| Figura 15. Evolución del número de estudiantes matriculados en las universidades españolas por cohortes de edad entre los cursos 2015-2016 y 2019-2020..... | 94 |
| Figura 16. Estudiantes de nuevo ingreso por cohortes de edad, tipo y modalidad de universidad (2019-2020)..... | 95 |
| Figura 17. Estudiantes de grado por área de conocimiento, tipo y titularidad y por de universidad, edad y sexo (2017-2018)..... | 96 |
| Figura 18. Aptos en la prueba de acceso para mayores de 25 años (2003-2019)..... | 97 |
| Figura 19. Modelo analítico de la toma de decisiones. | 115 |
| Figura 20. Modelo integrado de logro de estatus en España..... | 116 |
| Figura 21. Modelo de toma de decisiones de los estudiantes en el acceso a la educación superior..... | 118 |
| Figura 22. Relación de las notas, las aspiraciones y los resultados educativos en la educación secundaria postobligatoria. | 120 |

| | |
|---|-----|
| Figura 23. Programas para fomentar el acceso y éxito académico en la educación superior. | 132 |
| Figura 24. Marco de referencia para investigación – Interconexión entre la visión, el diseño y los métodos de investigación. | 145 |
| Figura 25. Orden de formulación de preguntas en una entrevista cualitativa. | 159 |
| Figura 26. Fases en la elaboración de un cuestionario. | 161 |
| Figura 27. Modelo de muestreo de métodos mixtos bidimensional. | 178 |
| Figura 28. Esquema del diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS). | 178 |
| Figura 29. Gestiones de la fase de desarrollo de la investigación de métodos mixtos. | 179 |
| Figura 30. Codificación de las entrevistas. | 183 |
| Figura 31. Proceso de análisis de datos cualitativos. | 185 |
| Figura 32. Modelo de teoría de códigos simplificado para la investigación cualitativa. | 185 |
| Figura 33. Ejemplo de proceso de codificación de los datos cualitativos mediante el programa MAXQDA 2018. | 188 |
| Figura 34. Muestra de las variables codificadas en el software estadístico SPSS. | 193 |
| Figura 35. Porcentaje participantes mediante vía CFGS. | 200 |
| Figura 36. Porcentaje participantes mediante vía +25. | 200 |
| Figura 37. Porcentaje de participantes por vía de acceso y actividad laboral. | 201 |
| Figura 38. Porcentaje percepción de dificultad Bachillerato por vía. | 213 |
| Figura 39. Porcentaje percepción de estar preparado para Bachillerato por vía. | 213 |
| Figura 40. Porcentaje percepción de dificultad de los estudios universitarios por vía. | 214 |
| Figura 41. Porcentaje percepción de preparación para acceder a la universidad por vía. | 215 |
| Figura 42. Dificultad para costear la matrícula universitaria CFGS. | 221 |
| Figura 43. Dificultad para costear la matrícula universitaria prueba + 25 años. | 222 |
| Figura 44. Conocimiento sistema educativo familia según vía de acceso. | 226 |
| Figura 45. Propuesta modelo de acceso a la universidad. Elaboración propia. | 288 |
| Figure 46. Model proposal for university access. | 320 |

ANEXOS EN CD

ANEXO 1. INSTRUMENTOS

- Anexo 1.1. Validación de la Matriz teórica.
- Anexo 1.2. Guion de la entrevista semiestructurada.
- Anexo 1.3. Cuestionario.
- Anexo 1.4. Validaciones por expertos cuestionario.
- Anexo 1.5. Validación pretest cuestionario.

ANEXO 2. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

- Anexo 2.1. Modelo de registro de audio de entrevista.
- Anexo 2.2. Modelo de transcripción estudiante
- Anexo 2.3. Ejemplo de tratamiento de los datos estadísticos.

