

Via Universitària:

Accés, condicions d'aprenentatge,
expectatives i retorns dels estudis
universitaris (2020-2022)



Direcció

Antonio Ariño Villaroya

Ramon Llopis Goig

Miquel Martínez Martín

Ernest Pons Fanals

Anna Prades Nebot

Via Universitària:

Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives
i retorns dels estudis universitaris (2020-2022)

Ser estudiant universitari avui

Direcció

Antonio Ariño Villaroya

Ramon Llopis Goig

Miquel Martínez Martín

Ernest Pons Fanals

Anna Prades Nebot

Via Universitària:
Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives
i retorns dels estudis universitaris (2020-2022)

Edita: Xarxa Vives d'Universitats
Universitat Jaume I · Edifici Àgora, 10
Av. Vicent Sos Baynat, s/n, 12006, Castelló de la Plana
www.vives.org
xarxa@vives.org

Disseny i maquetació: Dataly (www.dataly.es)

ISBN: 978-84-09-38049-7
Aquesta obra està subjecta a la llicència
Creative Commons BY-NC-SA



Autoria

Direcció

Antonio Ariño Villarroya
Ramon Llopis Goig
Miquel Martínez Martín
Ernest Pons Fanals
Anna Prades Nebot

Equip de recerca

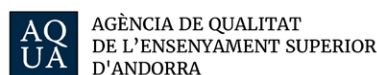
Montserrat Casalprim Ramonet
Lídia Daza Pérez
Marina Elias Andreu
Pilar Figuera Gazo
Fidel Molina Luque
Ingrid Noguera Fructuoso
Luis Ortiz Gervasi
Betlem Sabrià Bernadó
Albert Sánchez-Gelabert
Inés Soler Julve
Mercedes Torrado Fonseca
Helena Troiano Gomà

Xarxa Vives
d'universitats 

Direcció tècnica:



Amb el suport de:



Índex

Index

Pròleg	6
01 Què és Via Universitària?	7
02 Accés a la universitat i trajectòries	11
Els estudiants universitaris de grau: com són i què estudien	12
Trajectòria prèvia i dins la universitat dels estudiants de grau	18
Els motius de l'elecció dels estudis de grau	22
Els condicionants del retard	24
Conclusions	25
Propostes	26
Referències	27
03 Condicions d'estudi	28
Dedicació dels estudiants	28
Assistència a classe	32
Compaginació	36
Conclusions	39
Propostes	40
04 Finançament dels estudis: ingressos i habitatge	42
Finançament: visió de conjunt	43
Importància de diferents fonts de finançament	45
Habitatge	52
Conclusions	57
Propostes	58
Referències	60
05 Característiques del procés d'ensenyament i aprenentatge	61
Metodologies docents	61
Valoració de les diverses activitats d'aprenentatge i d'avaluació	64
Dificultats i beneficis generats per l'aprenentatge a distància durant el curs 20-21	66
Conclusions	69
Propostes	71
Referències	72

06 Vinculació amb la universitat	73
Satisfacció amb la universitat	73
Participació institucional i associativa	76
Mobilitat internacional	77
Expectatives inicials i futures	80
Benestar emocional i salut mental	82
Altres aspectes d'impacte de la pandèmia de la COVID-19	85
Conclusions	86
Propostes	87
07 Via Universitària des de la perspectiva de gènere	88
Els condicionants de gènere en els estudis universitaris: anàlisi a partir de les dades de Via Universitària III (2020-2022)	89
Conclusions	98
Propostes	99
Referències	100
08 Els estudiants de màster	103
Què i on estudien?	103
Com ha estat l'experiència acadèmica i social al màster?	108
Expectatives de futur i satisfacció dels estudiants de màster	111
Conclusions	113
Propostes	114
09 Conclusions	115
Equip de treball	121

Pròleg



Em plau compartir-vos els resultats de la tercera edició de l'informe Via Universitària. Aquest projecte, que va néixer al 2014 prenent com a referència els informes ECoViPEU i Eurostudent, té com a objectiu ajudar a conèixer millor el perfil de l'estudiant universitari i les seves condicions de vida i d'estudi.

En aquest sentit, cada cop hi ha més consens en reconèixer la dimensió social de les universitats. El Comunicat de Roma de finals de 2020 és molt explícit en la importància de garantir l'equitat d'oportunitats al sistema universitari, tant a nivell d'accés, de progrés acadèmic com d'inserció laboral.

Ara bé, el context d'aquesta tercera edició és singular, atès que se situa al primer quadrimestre del curs 20-21, és a dir, un període on l'activitat universitària es va veure molt condicionada per les restriccions sanitàries derivades de la pandèmia. Per això l'informe conté una informació de gran valor atès que prové directament de l'experiència, les vivències i la percepció dels estudiants durant la situació d'emergència viscuda arran de la pandèmia de COVID-19.

Per altra banda, el projecte Via Universitària és un notable exemple de col·laboració interuniversitària que coordina la Xarxa Vives en el marc del pla d'actuació que impulsem les 22 universitats membres. És, alhora, un bon exemple d'aliances institucionals per a l'assoliment d'objectius compartits. En aquesta tercera edició s'ha comptat de nou amb l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya com a direcció tècnica de l'estudi i amb la col·laboració de l'Agència de Qualitat de l'Ensenyament Superior d'Andorra, l'Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP) i la Secretaria d'Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya.

Voldria destacar també el treball rigorós de la direcció científica, la direcció tècnica, la direcció executiva, els investigadors i les investigadores, el consell assessor i els membres de les unitats de qualitat de les universitats de la Xarxa Vives durant els tres anys que ha durat el projecte.

Però, sobretot, vull agrair la participació dels estudiants que van decidir contestar l'enquesta. Sense la seva predisposició a respondre amb paciència el qüestionari en què es basa aquest informe no seria possible l'anàlisi que s'hi presenta. En aquest sentit, cal destacar que a la tercera edició han participat gairebé 50,000 estudiants de les 20 universitats participants. Això implica una taxa de resposta encara més alta que en edicions anteriors, gairebé del 14%. Aquesta és la millor garantia de fiabilitat dels resultats presentats en aquest informe.

En un moment com l'actual on s'ha accelerat el ritme de canvis socials, i on els reptes que afronten les universitats són cada cop més urgents, és més necessària que mai una bona diagnosi de les condicions de vida dels estudiants. Per ajudar a la presa de decisions en relació amb les polítiques universitàries que facin possible un millor futur.

Javier Lafuente Sancho

President de la Xarxa Vives d'Universitats

Rector de la Universitat Autònoma de Barcelona

01 Què és Via Universitària?

Anna Prades Nebot

Cap de l'Àrea d'Internacionalització i Generació del Coneixement, d'AQU Catalunya

VIA UNIVERSITÀRIA ÉS UN ESTUDI QUE TÉ COM A OBJECTIU CONÈIXER EL PERFIL DE L'ESTUDIANTAT UNIVERSITARI, LES CONDICIONS D'ESTUDI I LA SATISFACCIÓ QUE TÉ AMB LA UNIVERSITAT I LA DOCÈNCIA. AQUEST ESTUDI TÉ L'AMBICIÓ D'ESDEVENIR UN INSTRUMENT ÚTIL ALS DIFERENTS NIVELLS DE GOVERNANÇA UNIVERSITÀRIA PER A ESTABLIR POLÍTIQUES D'EQUITAT I QUALITAT EN EL SISTEMA UNIVERSITARI. L'OBJECTIU FINAL ÉS PROMOURE ACTUACIONS QUE ASSEGURIN QUE TOTS ELS ESTUDIANTS, AMB DIFERENTS CONDICIONS SOCIALS, PUGUIN ACCEDIR ALS ESTUDIS D'EDUCACIÓ SUPERIOR, APROFITAR-NE L'EXPERIÈNCIA EDUCATIVA, FINALITZAR-LOS I TENIR UNA BONA INSERCIÓ LABORAL AMB INDEPENDÈNCIA DE FACTORS COM L'ORIGEN SOCIAL O EL SEXE.

D'on ve?

Via Universitària és l'hereva de l'ECoviPEU, enquesta de l'any 2011 dirigida per la Universitat de València amb l'objectiu d'impulsar un observatori de la vida i participació dels estudiants universitaris a l'Estat espanyol. La primera edició de Via Universitària sorgeix de la necessitat d'alinear-se amb la majoria de sistemes universitaris europeus que participen en Eurostudent, atès que l'Estat espanyol no hi participa des de l'edició 2008-2011. El projecte és impulsat per la Fundació Jaume Bofill i la Xarxa Vives d'Universitats, i desenvolupa el treball de camp l'any 2015.

Taula 1. Resultats del treball de camp de Via Universitària

	Població	Mostra	Resposta	Error
1a edició*	350,136	20,510	5.8 %	0.7 %
2a edició	344,851	41,502	12.0 %	0.5 %
3a edició	358,258	49,291	13.8 %	0.4 %

(*) Dades de població aproximades.

La segona edició de Via Universitària, que es desenvolupa entre 2017 i 2019, va incloure, per primera vegada, una secció de qüestionari destinada a conèixer l'experiència de l'estudiantat sobre el procés d'ensenyament aprenentatge. A més, es va reforçar la part tècnica, i va reorientar-ne l'estratègia de difusió. Pel que fa a la part tècnica, els dos principals canvis van ser la vinculació de les titulacions a un catàleg que permet agrupar-les a quatre nivells (ensenyament, subàmbit detallat, subàmbit ampliat i àmbit disciplinari), i l'homogeneïtzació de les variables fetes servir pels

diferents grups de recerca mitjançant un catàleg de variables. Pel que fa a la difusió, es va incloure com a grup d'interès a les unitats tècniques de qualitat, implicant-les en el llançament i la difusió de l'estudi, i oferint-los un informe de resultats per facilitar-los la inclusió dels resultats de l'estudi als seus processos d'avaluació de qualitat. Finalment, els informes de resultats es van redissenyar per a ser més *user-friendly*.

En aquesta tercera edició, la direcció científica va decidir que era pertinent adaptar el qüestionari per copsar com ha impactat la pandèmia en les condicions de vida de l'estudiantat, tot mantenint el corpus bàsic de les preguntes de l'estudi. Les preguntes específiques que s'han afegit són en relació amb els aspectes següents:

- «Adaptacions de matrícula i mobilitat al context actual» per «Adaptacions de la matrícula i la mobilitat dels estudiants a la situació generada per la pandèmia»
- Valoració de la resposta de la universitat
- Salut i benestar emocional
- Classes en línia. Assistència, dificultats i beneficis
- Impactes de la pandèmia en les condicions de vida dels estudiants

Amb gairebé un 14% de resposta, la tercera edició de Via Universitària s'ha convertit en l'edició amb major cobertura de les fetes fins ara, donant al sistema universitari no només una informació valuosíssima en si mateixa, sinó també comparable entre universitats i titulacions equivalents.

Temes que s'analitzen

La figura 1 il·lustra algunes de les qüestions a les quals es dona resposta en els capítols següents del present informe.

Figura 1. Informe Via Universitària 2020-2022

<p>I. Qui són? Per què van triar els estudis? Els han interromput? Per quins motius? Composició social i trajectòries d'accés i progrés</p>	<p>II. Quant de temps dediquen als estudis i a activitats d'oci?</p>	
	<p>III. Com financen el estudis? On viuen durant els estudis?</p>	<p>IV. Quines metodologies docents i d'avaluació experimenten i com les valoren?</p>
<p>V. Participen a la universitat? S'hi vinculen? N'estan satisfets?</p>	<p>VI. Hi ha diferències de gènere?</p>	<p>VII. I els màsters? Com funcionen?</p>

Via Universitària 2020-2022

Fins a vint universitats de la Xarxa Vives i més de 1,500 titulacions han participat en aquesta edició de l'estudi, realitat que l'ha convertit en un projecte de gestió complexa que no seria possible sense la implicació de l'alumnat que hi participa i el compromís de les universitats. Sens dubte, la característica més prominent del projecte és el caràcter col·laboratiu. L'alumnat aporta les dades, el personal investigador les analitza, la xarxa d'universitats i els organismes implicats en fan possible l'estudi i n'organitzen la difusió externa, i els responsables polítics, conjuntament amb les universitats, a través de les unitats tècniques de qualitat, es fan responsables de l'anàlisi en clau interna de les dades per al disseny dels processos de millora.

Les fases del projecte han estat les següents:

Figura 2. Fases del programa Via Universitària (2020-2022)



Cal subratllar que aquesta tercera edició que teniu entre mans presenta dues característiques que la fan única:

- a. D'una banda, és la segona edició de l'estudi sota una mateixa direcció tècnica amb una voluntat clara de consolidació i comparabilitat temporal. Aquests tipus d'estudis proporcionen una informació molt valuosa pels diferents agents d'interès però aquest valor és multiplicat si a més possibilita metodològicament i analíticament una anàlisi evolutiva de les realitats socials. Ens trobem doncs en una primera oportunitat d'avaluar tendències (a curt termini) dels resultats d'aquest estudi.
- b. A ningú se li escapa, però, que aquesta edició està fortament influenciada per un context de crisi sanitària derivada de la COVID-19. Les universitats han estat un dels molts àmbits socials que han tingut un repte majúscul per adaptar-se a les noves condicions que el context exigia. Concretament, en aquest estudi s'ha preguntat a l'estudiantat per la seva situació durant el primer semestre del curs 2020-2021: havíem superat la sobtada primera onada, i encaràvem el semestre amb un seguit de mesures per contenir les onades epidèmiques posteriors. Un context de docència en línia, confinaments, context econòmic incert, pèrdua de contacte social, etc. Sens dubte, aquest context fa complexa l'anàlisi evolutiva a la qual ens referíem en el primer punt per a molts aspectes, però també ofereix una oportunitat única d'avaluar la resposta de les universitats a aquesta emergència sanitària i l'impacte en la qualitat docent. Tant per poder mirar enrere i aprendre del passat, com, sobretot, per poder encarar el futur amb major coneixement.

Fitxa tècnica **Taula 2. Fitxa tècnica de Via Universitària (2020-2022)**

Coordinació	Xarxa Vives d'Universitats
Col·laboració i suport	Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) Agència de Qualitat de l'Ensenyament Superior d'Andorra (AQUA) Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP)
Direcció científica i tècnica	Antonio Ariño (UV), Miquel Martínez (UB), Ramon Llopis (UV), Ernest Pons (UB) i Anna Prades (direcció tècnica, AQU Catalunya)
Universitats participants ⁽¹⁾	UAO, UA, UdA, UAB, UB, UCH, UdG, UIB, UIC, UJI, UdL, UMH, UOC, UPC, UPV, UPF, URL, URV, UV i UVic-UCC

Continua...

(1) Universitat Abat Oliba CEU (UAO), Universitat d'Alacant (UA), Universitat d'Andorra (UdA), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Barcelona (UB), Universitat Cardenal Herrera CEU (UCH), Universitat de Girona (UdG), Universitat de les Illes Balears (UIB), Universitat Internacional de Catalunya (UIC), Universitat Jaume I (UJI), Universitat de Lleida (UdL), Universitat Miguel Hernández d'Elx (UMH), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Universitat Politècnica de València (UPV), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Universitat Ramon Llull (URL), Universitat Rovira i Virgili (URV), Universitat de València (UV) i Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC).

Taula 2. Fitxa tècnica de Via Universitària (2020-2022) (continuació)

Univers	Persones matriculades al curs 2020-2021 en els estudis oficials de grau/bàtxelor ⁽²⁾ o màster universitari de qualsevol curs i centre propis de les universitat (excepte títols d'inici gener/febrer)
Dates del treball de camp	Febrer i març del 2021 (el marc temporal de referència en el qüestionari és el primer semestre del curs 2020-2021)
Metodologia	Enquesta en línia, no estratificada, encarregada a ESAM Tecnologia SL
Anàlisi de resultats	L'anàlisi dels resultats l'han duta a terme sis grups de recerca, amb la implicació de personal acadèmic de diferents disciplines i universitats. Hi ha participat professorat docent i investigador de sis de les universitats participants (UdA, UAB, UB, UdL, UPF i UV).

(2) La paraula per a «grau» en el sistema educatiu andorrà és bàtxelor.

Taula 3. Resultats del treball de camp de Via Universitària (2020-2022)

	Població	Mostra	Resposta	Error
Graus/ bàtxelors	303,215	43,046	14.2 %	0.4 %
Màsters universitaris	55,043	6,245	11.3 %	1.2 %
Total	358,258	49,291	13.8 %	0.4 %

02

Accés a la universitat i trajectòries

Lidia Daza Pérez

Doctora en Sociologia i professora del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona

Marina Elías Andreu

Doctora en Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona i professora i investigadora del Departament de Sociologia de la Universitat de Barcelona

Albert Sánchez-Gelabert

Sociòleg de l'educació i investigador a la Universitat Autònoma de Barcelona i a la Universitat Oberta de Catalunya

Helena Troiano i Gomà

Sociòloga de l'educació, especialitzada en temes d'educació superior, doctora en Sociologia i professora del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona

L'ANY 2020 ÉS, SENS DUBTE, UN ANY EXCEPCIONAL, LA PANDÈMIA DE LA COVID-19, EL CONFINAMENT, LES RESTRICCIONS I ELS INNUMERABLES ASPECTES QUE VAN FER CANVIAR LES NOSTRES VIDES MARCARAN LA VIDA D'UNES QUANTES GENERACIONS. FINS AL MOMENT, DURANT TRES CURSOS (2019-2020, 2020-2021 I 2021-2022) S'HAN PRODUÏT ADAPTACIONS QUE HAN PROVOCAT CANVIS TANT PER A AQUELL ALUMNAT QUE JA ERA A LA UNIVERSITAT COM PER A QUI HI ACCEDIA. ÉS PER AQUEST FET QUE PODER ANALITZAR ELS CANVIS EN L'ACCÉS I LA TRAJECTÒRIA DE LA POBLACIÓ UNIVERSITÀRIA ÉS CABDAL PER ENTREVEURE'N POSSIBLES CANVIS DE TENDÈNCIA EN LA PRESA DE DECISIONS DE CONTINUÏTAT EDUCATIVA, I PER RECONSIDERAR LES POLÍTIQUES D'ACCÉS I PERMANÈNCIA A LA UNIVERSITAT DUTES A TERME FINS AL MOMENT.

Una de les dificultats principals per abordar aquest repte és la manera com acabà el curs acadèmic 2019-2020: de manera virtual en tots els nivells educatius. A aquest fet s'afegeix com s'inicia el curs acadèmic 2020-2021 en diferents formes i modalitats de docència en les etapes educatives, ja sigui models presencials, la combinació de docència presencial i virtual en etapes obligatòries i postobligatòries, o models mixtos o híbrids en etapes universitàries.

La importància d'aquesta anàlisi radica en les implicacions que pot tenir per a la població universitària les diferents decisions en relació a la tria dels estudis, el ritme d'estudi, el retard i la motivació cap als estudis.

En aquest primer capítol es manté respecte a les dues edicions anteriors copsar l'augment de la *diversitat del perfil* de l'estudiant que accedeix a la universitat i mantenir la perspectiva de *trajectòria*, incloent accés, recorregut i sortida, en l'anàlisi de les desigualtats d'oportunitats educatives.

Tenint en compte els esdeveniments de l'any 2020 i la tendència creixent d'accés de la població a universitats virtuals i privades, hem considerat convenient, tot i mantenir l'estructura de l'informe de Via Universitària II (2017-2019), afegir les anàlisis referides a diferents modalitats d'universitats. Ens hem centrat sobretot en la comparativa entre universitats presencials i virtuals (que han doblat el percentatge de presència en els darrers tres anys) i també s'esmenten algunes diferències amb la privada quan es considera oportú. De la mateixa manera, s'ha incorporat la comparativa amb l'onada anterior per tenir certa evolució entre les dades obtingudes el 2018 i el 2021. Finalment, s'ha procurat incorporar alguns aspectes que ens permetin treure conclusions sobre l'efecte de la COVID-19.

D'aquesta manera, el capítol s'estructura en tres apartats. En el primer apartat es fa una descripció general de com és l'alumnat universitari i què estudia. Així s'examina

el perfil acadèmic a partir de les notes obtingudes en el moment d'accedir a la universitat. En el segon apartat, s'exploren les trajectòries educatives de les persones que estudien a la universitat, tenint en compte la fase prèvia a accedir-hi (vies d'accés seguides per fer la transició), les interrupcions, els moments de l'itinerari en els quals es produeixen, els motius principals que al·leguen els individus per interrompre els estudis i, finalment, els retards produïts una vegada entren a la universitat. Finalment, en el tercer apartat, s'analitza el grau de coneixement que tenien les persones enquestades abans de començar els estudis de grau, i també les motivacions en el moment d'escollir-los. Tot plegat es fa tenint en compte les característiques sociodemogràfiques habituals; el sexe, l'edat, l'origen migratori, el nivell formatiu familiar i l'origen social. S'incorporen els matisos pertinents quan són destacables i interessants des del punt de vista analític en referència a la modalitat d'universitat, l'evolució respecte al projecte Via Universitària II (2017-2019) i els aspectes relacionats amb la pandèmia.

2.1 Els estudiants universitaris de grau: com són i què estudien

En aquest apartat es fa una primera descripció de la mostra entrevistada i la distribució en el sistema universitari de la regió Vives, en funció del tipus d'universitat on s'ha matriculat i el tipus d'estudis que cursa. Aquesta primera fotografia permet posar l'atenció en els canvis produïts respecte a l'enquesta de Via Universitària II (2017-2019). A continuació, es porta a terme una explicació més detallada de la mostra de Via Universitària III (2020-2022) per tal de caracteritzar el perfil social d'aquest alumnat.

Si bé en l'edició de Via Universitària II (2017-2019) la presència de l'alumnat en modalitat virtual era d'un 2.5%, en la d'aquesta edició és molt més present: assoleix una xifra de l'11%. Mentre que la representació del col·lectiu d'universitat privada es manté molt similar, un 9.3% (en l'edició anterior representaren el 9.8%).

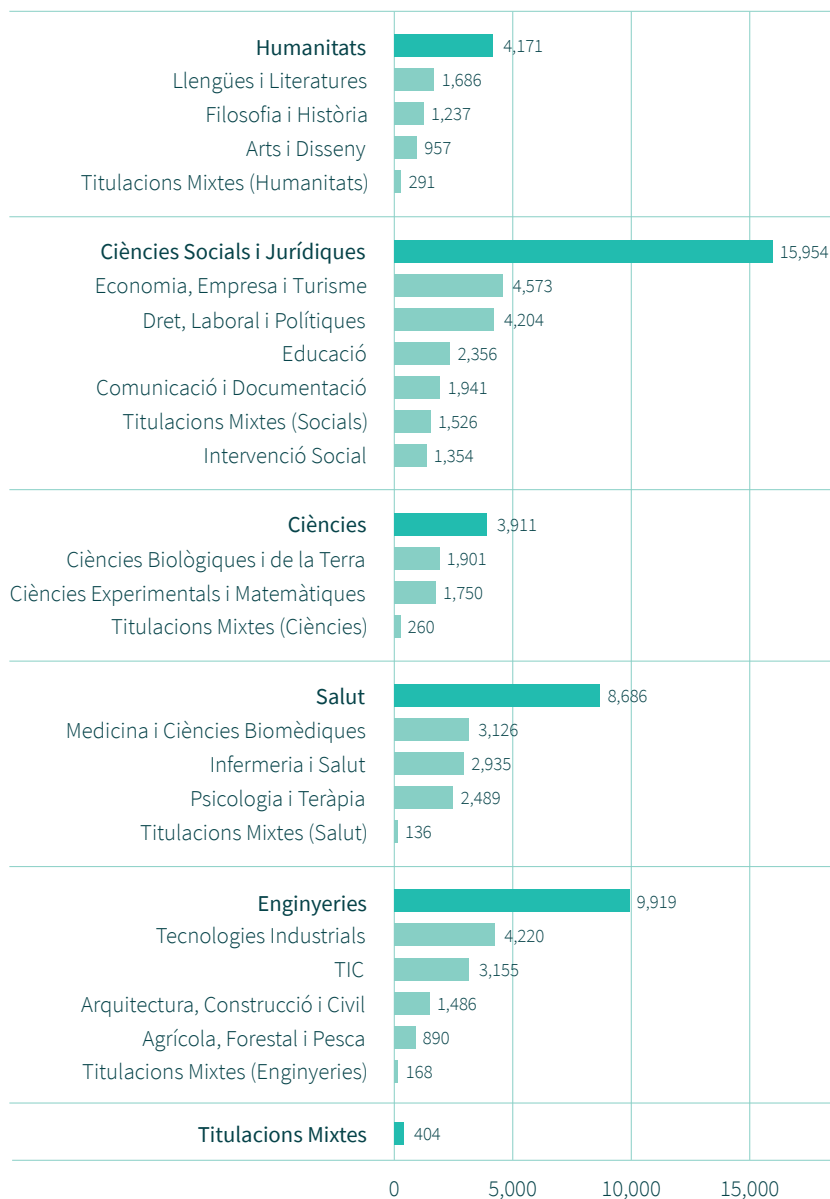
Això denota la importància que adquireix la universitat no presencial en la mostra de Via Universitària III (2020-2022) i, per tant, la necessitat de donar-li la rellevància que ocupa en el sistema d'educació superior de parla catalana. Tenint en compte el període de la pandèmia en què han estat analitzades les dades, es pot deduir que les circumstàncies del confinament, que ha portat moltes persones a aturar l'activitat professional, pot haver animat a fer créixer la demanda d'educació superior cap a una oferta alternativa a la universitat pública presencial, fins ara més minoritària, com és la universitat a distància.

A continuació, la figura 1 representa el volum d'estudiants per àrees i subàrees de la mostra entrevistada en Via Universitària III (2020-2022). La distribució no s'allunya gaire de la de l'univers de la població universitària, i presenta una gran similitud a l'obtinguda en la segona edició.

S'hi reflecteix un increment generalitzat en totes les àrees del nombre d'estudiants de grau que han respost. Això s'explica pel creixement de persones graduades registrat en els darrers anys en el sistema català, que ha vingut incrementant-se des del curs 2017-2018, especialment per l'augment de matrícula que s'ha produït en les universitats privades i virtuals (AQU, 2020). Medicina i Educació són els dos únics subàmbits on s'obté una nombre efectiu de resposta lleugerament inferior a l'obtingut en l'edició del 2018.

Si es parla de les àrees, Ciències Socials i Jurídiques segueix sent l'àrea més concorreguda, malgrat que en aquesta edició els estudiants d'Enginyeria passen per davant dels de Salut. Ciències i Humanitats tornen a aparèixer com a les àrees amb menys estudiants.

Figura 1. Àrees i subàrees en què s'inscriuen els estudiants de graus. Valors absoluts



Respecte a les subàrees, en la línia del que s'ha anat veient en la darrera dècada, els ensenyaments d'Economia, Empresa i Turisme, dins de l'àmbit de Ciències Socials i Jurídiques, és la que més estudiants acull, molt seguida en aquesta edició de Dret, Laboral i Polítiques. En ambdós casos el volum d'estudiants superen els estudiants de l'àrea sencera d'Humanitats o Ciències. Enguany, la subàrea de Tecnologies Industrials es situa en el mateix nivell d'efectius que les mencionades adés. A continuació se situen les TIC i Medicina i Ciències Biomèdiques.

A l'hora d'entendre els canvis produïts, s'ha considerat convenient fer una comparativa per àrees d'estudi entre el perfil de la població jove universitària enquesta en l'onada de Via universitària II (2018) i la de Via Universitària III (2021) segons la modalitat d'universitat (presencial *versus* virtual), respecte a diversos aspectes: perfil de dones, alumnat amb nivell formatiu familiar baix i joves amb progenitors estrangers.

Figura 2. Dones per àrees d'estudi i modalitat d'universitat al 2018 i al 2021. Percentatges

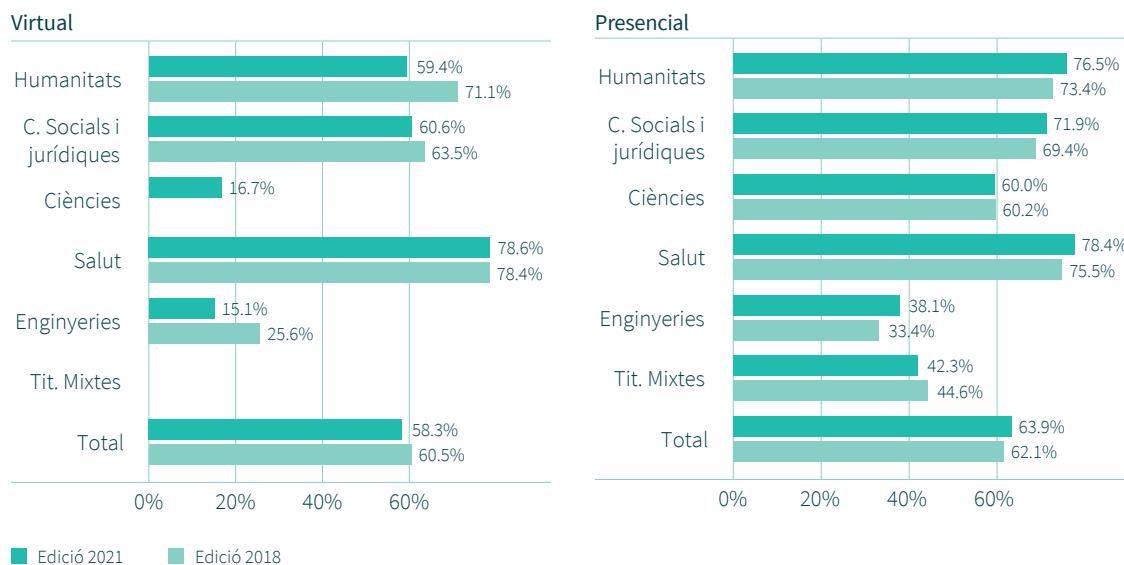


Figura 3. Estudiants amb nivell formatiu familiar baix per àrees d'estudi i modalitat d'universitat al 2018 i al 2021. Percentatges

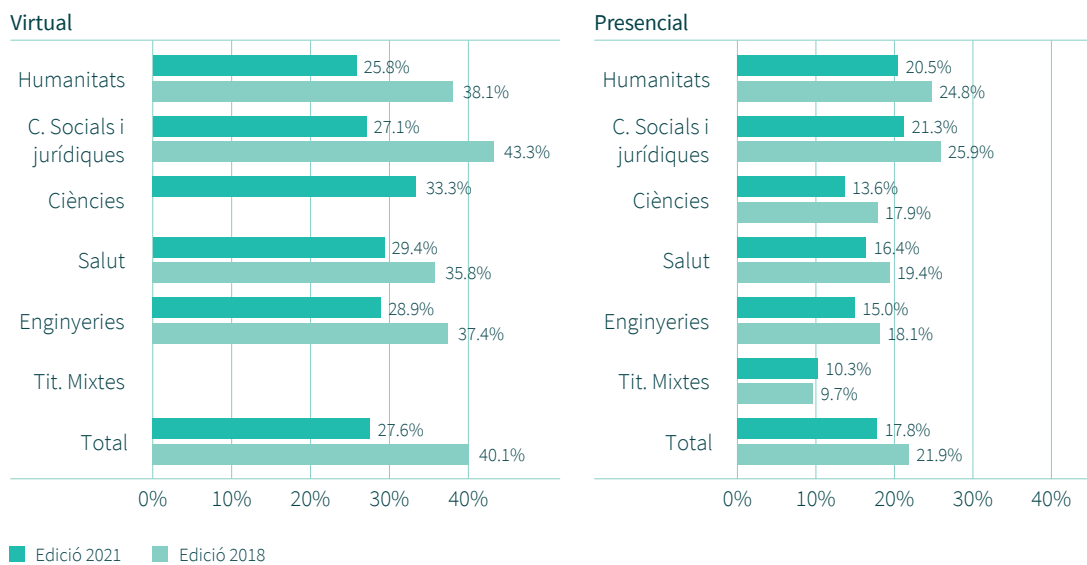
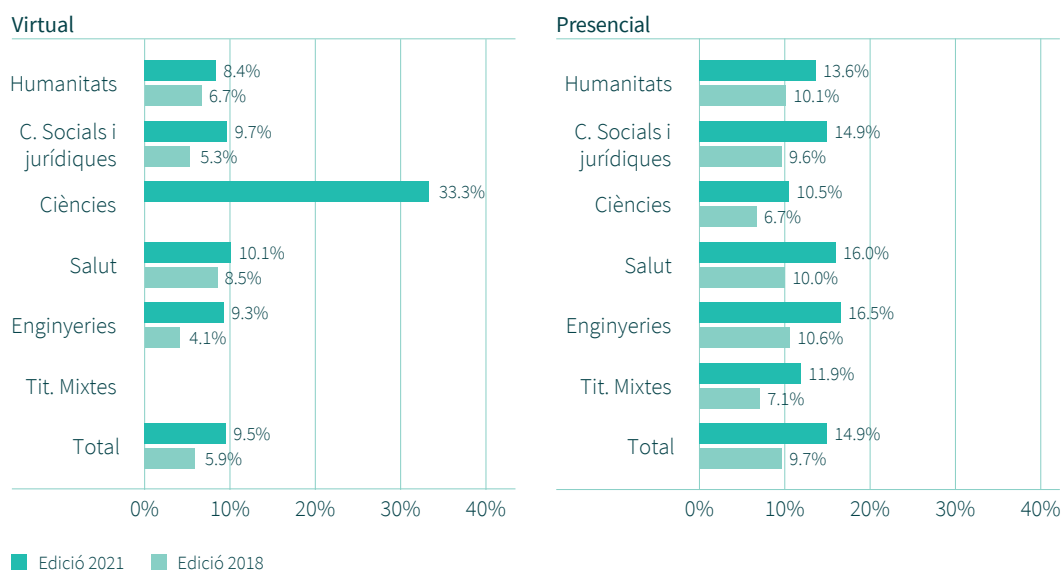


Figura 4. Estudiants amb progenitors estrangers per àrees d'estudi i modalitat d'universitat al 2018 i al 2021. Percentatges



El perfil social de l'alumnat segons àrees entre l'edició del 2018 i l'edició del 2021 mostra que l'evolució que ha tingut difereix entre les universitats presencials i les virtuals:

- Partint d'una universitat presencial lleugerament més feminitzada respecte a la virtual, el percentatge de dones s'ha incrementat en les presencials, precisament en els àmbits tradicionalment més feminitzats (Salut i Humanitats), i en Ciències Socials i Jurídiques, amb una situació més equilibrada. Mentre que en les universitats virtuals la presència femenina recula, excepte en Salut, que es manté.
- En canvi, la presència d'estudiants amb un nivell formatiu familiar baix, amb més pes en la universitat virtual, pateix una disminució general, independentment de la modalitat d'universitat, tot i que les diferències d'una edició a una altra són més marcades en la universitat virtual. Especialment succeeix en Humanitats i Ciències Socials i Jurídiques.
- Pel que fa a la nacionalitat dels progenitors, la universitat presencial segueix acollint un major percentatge d'estudiants amb progenitors estrangers. Tanmateix, és l'indicador que mostra clarament un creixement respecte les dades del 2018, independentment de l'àmbit i de la modalitat d'universitat.

Seguint el que s'ha observat amb l'indicador de nivell formatiu familiar dels estudiants entrevistats, és important analitzar amb deteniment aquestes dades des d'un punt de vista de l'equitat a la universitat. El que pot interpretar-se com una tendència a la baixa de la representació dels estudiants procedents de famílies amb nivells educatius més baixos, és important matisar-ho tenint en compte l'estructura social. Segons les dades estadístiques (Sánchez *et al.*, 2019), des del 2014 s'ha produït una davallada en el nombre d'efectius en edat d'entrar a estudiar a la universitat, concretament a la pública, que se suma al fet que s'ha produït una millora del nivell formatiu en la població general. És per tant necessari remarcar que l'accés a la universitat és minoritari entre persones que provenen de famílies amb nivell formatiu familiar baix i en els darrers anys hi ha hagut un manteniment d'aquesta proporció, i per tant no podem parlar encara d'un accés equitatiu, però tampoc d'un empitjorament d'aquesta situació.

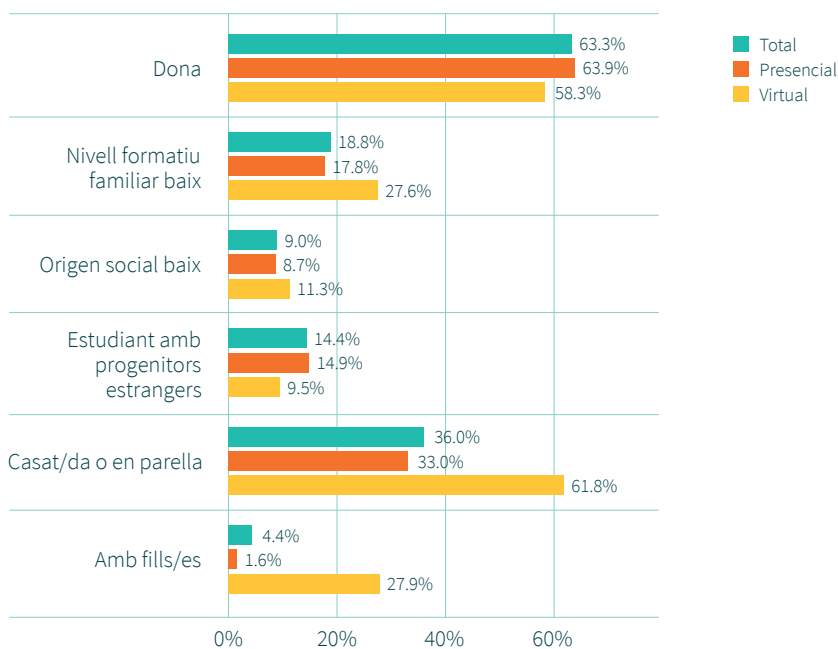
Una vegada comparat el col·lectiu amb els resultats del 2018, es descriu amb detall quina és la composició social dels estudiants universitaris que actualment formen

part del sistema. Partint de les evidències d'estudis previs que assenyalen diferències en el perfil en funció de la modalitat dels estudis (presencials *versus* virtuals), les anàlisis que es presenten estan segmentades sota aquest criteri.

Les dades evidencien com la universitat virtual rep un alumnat més gran, l'edat mitjana es dispara fins als 34 anys, davant dels 22 anys dels estudiants de les universitats no virtuals. El que comporta tenir un col·lectiu amb més responsabilitat familiar, tal com mostren els percentatges alts de persones amb descendència (gairebé inexistent a la universitat presencial), i que viuen en parella (la proporció és el doble que a la universitat presencial).

A més, com dibuixa la figura 5, els estudis a distància són menys feminitzats que la mitjana de l'educació superior, i amb un origen social i nivell educatiu clarament més baix. Finalment, en relació al país de naixement dels progenitors, a la universitat virtual hi ha 5 punts percentuals menys d'estudiants amb progenitors estrangers respecte als que es troben a la universitat no virtual.

Figura 5. Perfil social de l'estudiant segons modalitat d'ensenyament, presencial i virtual. Percentatges



S'ha fet també una anàlisi breu sobre la comparativa de perfils de l'alumnat en universitats presencials i virtuals segons àrees d'estudi. Les diferències més destacades són:

- Els estudiants de les universitats virtuals són més grans, especialment en Humanitats (quatre anys més respecte dels més joves).
- L'ensenyament virtual accentua més la segregació horitzontal. En tots els àmbits, excepte en Salut, la representació femenina a la universitat virtual és més baixa, i s'emfatitza en els àmbits més masculinitzats com són Ciències i Enginyeries.
- La universitat virtual és una opció clara per a les famílies amb menys recursos, indistintament de l'àmbit.
- L'ensenyament a distància rep també una menor proporció d'alumnat amb progenitors estrangers, que es reproduceix per a tots els àmbits disciplinaris.

Finalment, també s'ha fet una aproximació a les diferències entre universitats públiques i privades. Les dades de la universitat privada posen de manifest una realitat allunyada d'altres universitats, i és que acull un alumnat amb major presència

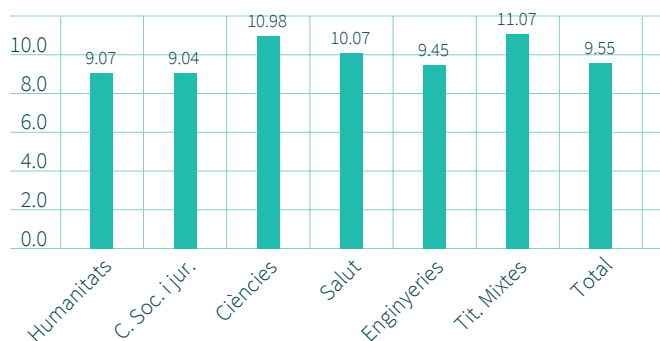
femenina que la mitjana del sistema (71.3%) i amb estudiants procedents de famílies amb més recursos educatius i econòmics (14.7% dels estudiants amb un nivell formatiu familiar baix, i només un 6.3% d'origen social baix). La presència d'estudiants amb progenitors estrangers també és un tret diferenciador de les universitats de titularitat privada en comparació amb la resta.

Amb l'objectiu de descriure ara el perfil acadèmic dels estudiants, ens centrem en les notes relacionades amb l'accés a la universitat.^[1]

En primer lloc, cal tenir en compte que la nota mitjana sobre 14 obtinguda per part del conjunt d'estudiants que cursen un grau és de 9.55. En diferents tipus d'universitat el conjunt d'estudiants obtenen notes d'accés amb mitjanes diferenciades, la qual cosa ens remet al paper social que juguen, en el sentit de perfil social que atenen principalment. La mitjana de la universitat pública és la més alta; es mostra en conjunt més competitiva. Un punt per davall se situa la mitjana de la universitat privada, la qual cosa ens remet a la idea que molts centres d'aquesta titularitat juguen un paper de segona oportunitat en les titulacions on no hi ha prou places a la pública. En darrer lloc, la universitat virtual mostra la mitjana més baixa, la qual cosa es vincula amb el fet que s'hi aplega alumnat que hi accedeix havent seguit itineraris més complexos i amb perfils més diversos.

En el diagrama de barres de la figura 6 veiem representades les notes d'accés mitjanes per a cada àrea d'estudi. Totes les àrees obtenen mitjanes que es concentren entre el 9 i entorn de l'11. Dins d'aquest rang relativament petit, els graus de Ciències i els que combinen diverses disciplines són els que obtenen puntuacions mitjanes més altes. Ara bé, també cal tenir en compte que la dispersió dins de cada àrea és important, de manera que hi ha subàrees que hi destaquen molt, com per exemple l'Enginyeria Aeronàutica, que assoleix un 11.91, la subàrea de Medicina i Odontologia (11.78), Farmàcia i Biomedicina (11.21) o Enginyeria Industrial i d'Organització (11.08).

Figura 6. Mitjana de nota d'accés sobre 14 punts segons àrea d'estudi



En les figures 7 i 8 es presenten les notes d'accés segons variables que remetent al perfil social dels estudiants i que han mostrat diferències significatives. La característica que dona major variabilitat a la nota d'accés és la de l'edat, de manera que, a mesura que s'incrementa l'edat, les puntuacions d'accés són cada vegada més baixes; s'hi arriba, en els extrems, a tres punts de diferència. La resta de variables presenten una certa regularitat, en el sentit que les notes més altes es registren entre estudiants autòctons, de nivell formatiu familiar alt i d'origen social alt, amb unes diferències al

[1] En informes anteriors s'havien transformat les notes que els estudiants havien obtingut per a accedir a la universitat, mesurades sobre 14 punts, a una nova escala calculada sobre 10. El motiu era que el referent de cultura acadèmica de llarga tradició havia puntuat sempre sobre 10; a més, es presenta també el problema del fet que els exàmens de fase específica són voluntaris, de manera que en realitat alguns estudiants obtenen una nota sobre 10 punts possibles, d'altres sobre 12 i encara uns altres sobre 14, segons a quants exàmens de fase específica s'han presentat. Però, precisament, el fet que alguns estudiants s'hi presentin i d'altres no, és en si mateix indicador dels diferents esforços acadèmics que l'accés a determinats estudis exigeixen degut a la major demanda que tenen. És per aquest motiu, i també perquè el costum de llegir i comprendre les puntuacions d'accés sobre 14 s'ha anat generalitzant, que en aquesta edició hem decidit oferir les dades sobre nota d'accés sense recalcular.

voltant d'un punt entre les categories extremes. Cal fer notar que la distància entre estudiants amb progenitors que han nascut o no a l'estranger és molt petita, el salt una mica més gran es produeix respecte dels estudiants que han nascut a l'estranger.

Figura 7. Mitjana de nota d'accés sobre 14 punts segons naixement a l'estranger i edat

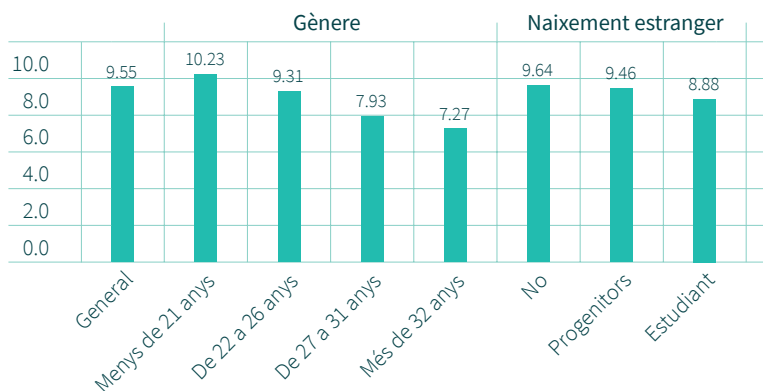
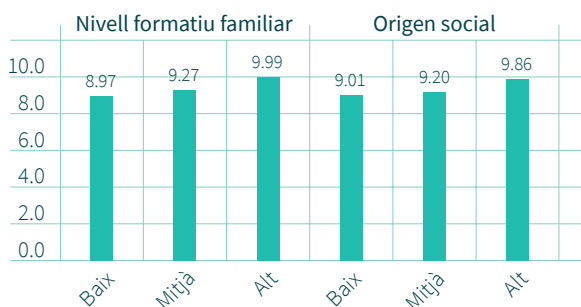


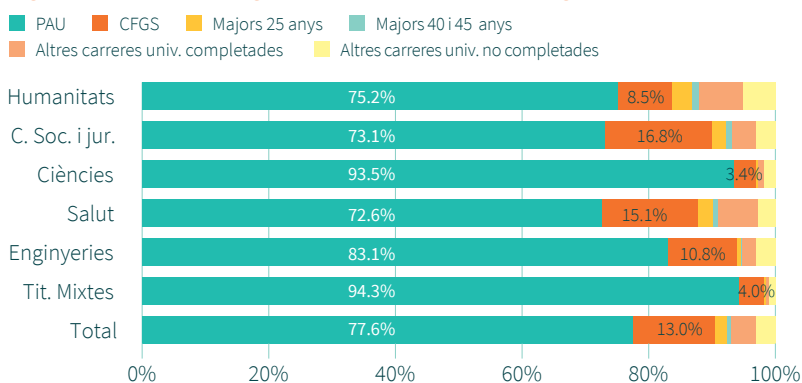
Figura 8. Mitjana de nota d'accés sobre 14 punts segons nivell formatiu familiar i origen social



2.2 Trajectòria prèvia i dins la universitat dels estudiants de grau

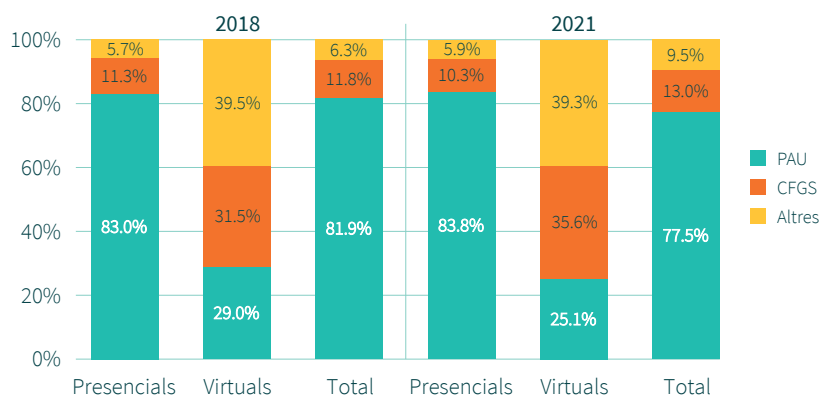
En aquest apartat s'examinen les trajectòries que segueixen els estudiants en la fase prèvia a l'accés, durant la transició i també dins la universitat. Respecte a l'accés, es pot veure en la figura 9 com es mantenen encara algunes formes majoritàries de trànsit pels diferents estadis acadèmics.

Figura 9. Vies d'accés segons l'àrea d'estudi. Percentatges



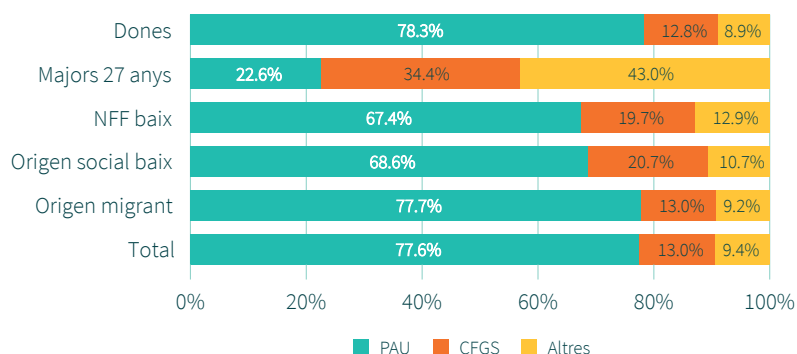
Si mirem els totals, pot semblar que globalment s'ha produït una reducció de l'alumnat a través de les PAU, i per tant una diversificació de les vies d'accés, però la separació entre la universitat presencial i la virtual ens permet veure com aquest fet es deu a l'augment de la universitat virtual en la mostra de Via Universitària III (2020-2022). Les presencials incrementen lleugerament el perfil jove i d'accés per PAU i en canvi en les virtuals hi ha una absorció d'estudiants d'altres perfils, que accedeixen cada vegada més per CFGS (del 31.5% el 2018 al 35.6% el 2021). L'accés per carrera finalitzada també és molt més present en les virtuals.

Figura 10. Principals vies d'accés segons modalitat d'universitat, 2018 i 2021. Percentatges



S'ha fet també una anàlisi del perfil d'alumnat en cada una de les trajectòries d'accés tenint en compte variables sociodemogràfiques com el sexe, l'edat, el nivell formatiu familiar, l'origen familiar i l'origen migratori dels progenitors.

Figura 11. Principals vies d'accés segons variables sociodemogràfiques. Percentatges



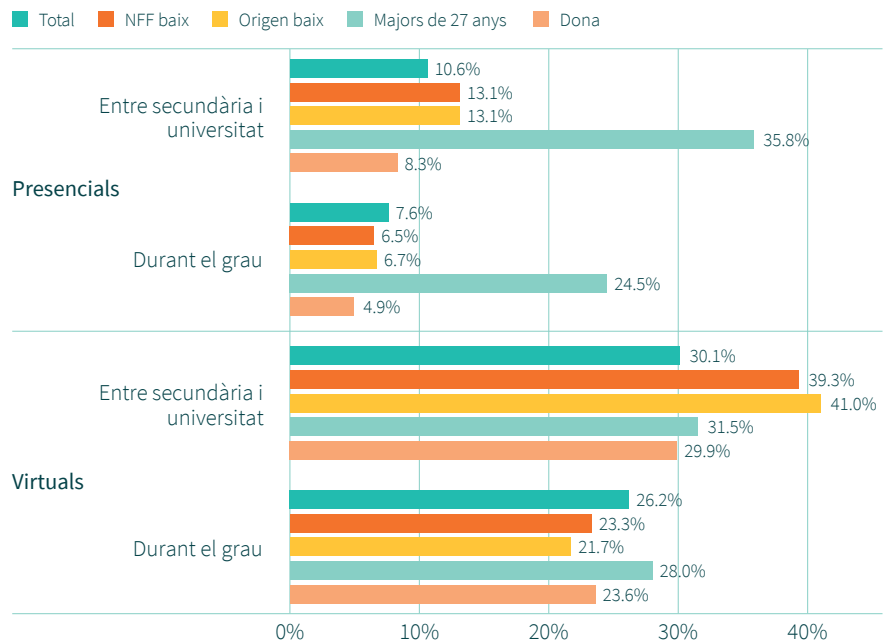
En la figura 11 es pot veure com les dones són més presents en l'accés via PAU, i en canvi els que tenen més de 27 anys, i els de famílies més vulnerables (nivell formatiu familiar i origen familiar baix) en el CFGS. Hem esmentat més amunt que, respecte a Via Universitària II (2017-2019), s'ha produït un augment de població jove que accedeix a la universitat per CFGS. Amb tot, atenent a les dades sociodemogràfiques podem extreure que l'augment és proporcional entre tots els col·lectius.

Respecte a la interrupció (figura 12), un 20.6% de les persones universitàries han interromput els estudis sigui entre els estudis secundaris i la universitat, que és la interrupció més freqüent, entre els estudis universitaris i l'obtenció del títol, o entre els estudis universitaris i altres estudis reglats. Si fem la comparativa amb qui cursa els estudis en una universitat virtual, veurem que el percentatge és molt més alt,

s'enfila fins al 67.5%, on la interrupció més freqüent continua sent entre els estudis secundaris i la universitat.

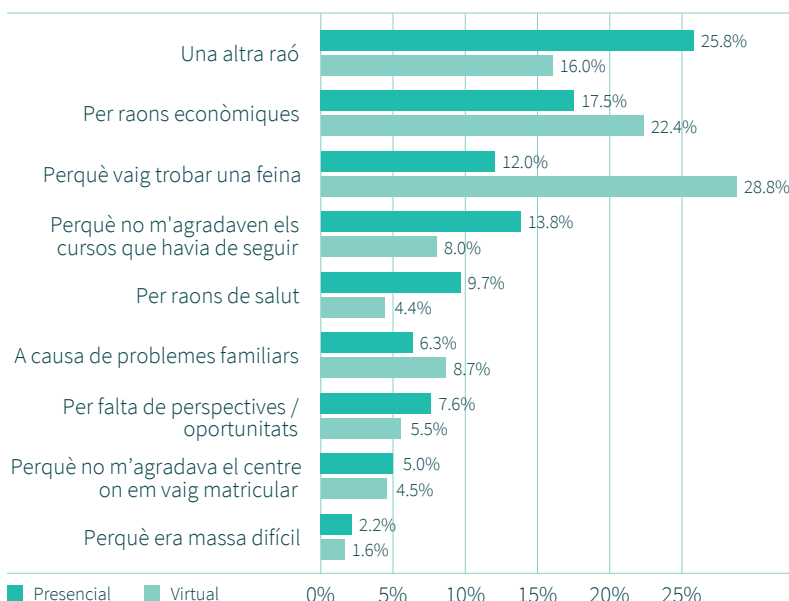
Si es fa la comparativa amb els resultats obtinguts en Via Universitària II (2017-2019), es constata un augment d'un parell de punts en les interrupcions. D'aquesta manera podem afirmar que les trajectòries de les persones joves a la universitat són cada vegada més complexes.

Figura 12. Tipus d'interrupció per variables sociodemogràfiques segons modalitat d'universitat, presencial i virtual. Percentatges



Analitzant el perfil sociodemogràfic, podem veure a partir de la figura 12 que qui destaquen en les universitats presencials realitzant una interrupció, tant sigui entre la secundària i la universitat com durant el grau, són els majors de 27 anys. Recordem

Figura 13. Raons d'interrupció segons modalitat d'estudi, universitats presencials i virtuals. Percentatges



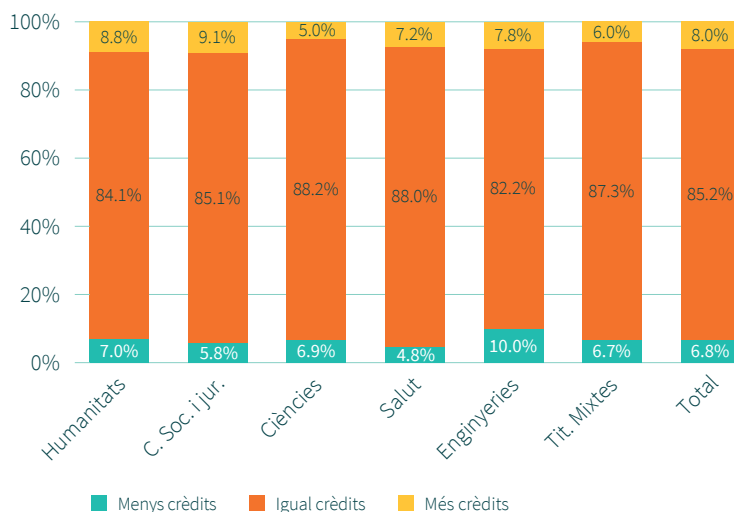
que és un perfil clarament minoritari en les presencials en comparativa a les virtuals. En canvi, a les virtuals, el perfil que interromp els seus estudis més sovint en l'accés a la universitat és qui prové de famílies amb menys recursos, per tant, la universitat virtual jugaria un paper destacable de segona oportunitat per a aquella població que d'entrada no va poder accedir a la universitat perquè no tenien els recursos suficients o no gaudien d'un moment vital òptim per poder-ho fer.

De fet, si es fa un cop d'ull a les raons d'interrupció (figura 13), ja es pot veure com les raons econòmiques a la universitat virtual són una de les que destaquen. Assenyalem també que el motiu d'interrompre els estudis perquè no els hi agraden els cursos a seguir és més present a la universitat presencial que a la virtual.

Finalment, en aquesta tercera onada de Via Universitària s'ha afegit una pregunta específica per copsar l'impacte de la COVID-19. Es preguntava als estudiants si havien fet canvis en la matrícula respecte a les previsions inicials.

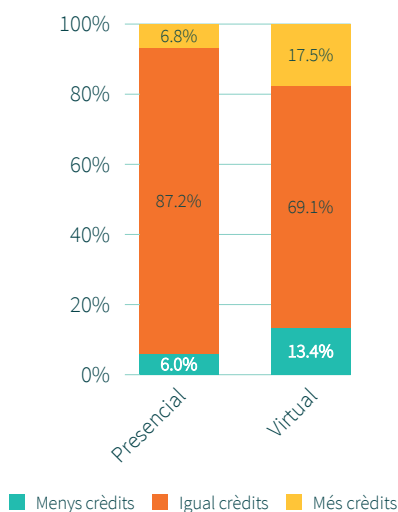
Amb tres opcions de resposta, «m'he matriculat a menys crèdits (per desmotivació, dificultat de seguir les classes en línia, etc.)», «m'he matriculat dels crèdits que tenia previst» i «m'he matriculat de més crèdits dels que tenia previst».

Figura 14. Canvis de matrícula degut a situació COVID-19 per àrees d'estudi. Percentatges



Cal destacar que entre qui es matricula de menys crèdits destaquen les Enginyeries, possiblement per la dificultat de seguir els estudis en modalitat virtual quan la complexitat és alta i no es poden fer pràctiques a l'aula.

Figura 15. Canvis de matrícula degut a situació COVID-19 per modalitat d'universitat. Percentatges

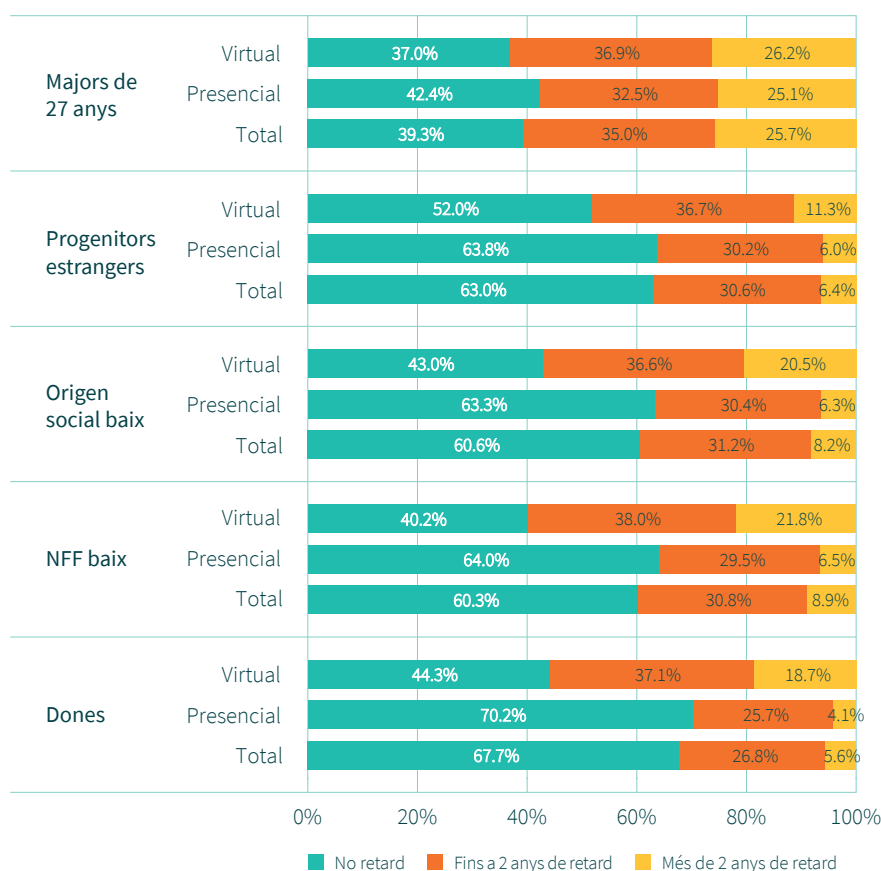


Les universitats presencials presenten menys afectació que les virtuals en canvis de matrícula, ja que prop del 90% es matricula dels mateixos crèdits. En canvi, en el cas de les virtuals s'observa major variabilitat tant pels que augmenten els crèdits com pels que els disminueixen. Aquestes variacions es poden explicar perquè a les universitats virtuals acostumen a conèixer diferents perfils d'alumnat, tant els que tenen una alta motivació pels estudis i s'hi dediquen de manera intensiva, com els que tenen situacions de vida més vulnerables de cara a l'estudi, com poden ser responsabilitats personals, familiars o laborals, i la variabilitat de les condicions de la feina o el fet d'haver-la perduda, que poden tenir incidència en els canvis de la matrícula pel que fa al nombre de crèdits.

Un últim indicador que fem servir per parlar de la trajectòria de l'estudiant és el retard que porta la persona en els estudis. En aquest sentit, seguint l'anàlisi feta a Via Universitària II (2017-2019), tenim en compte l'any de matriculació i els crèdits superats, identificant així qui va sense retard, qui porta fins a dos anys de retard, i qui supera els dos anys.

Enguany s'observen uns percentatges de retard molt similars a l'edició anterior, on l'edat novament és el factor que més marca l'itinerari d'endarreriment respecte del ritme previst, i alhora més varia respecte de l'edició anterior. El retard per als majors de 27 anys pren major rellevància, doncs el percentatge de qui segueix el ritme previst està sis punts percentuals per davall de les dades de la segona edició, on assolia el 45.2%. Però en distingir entre la universitat virtual i la presencial (figura 16), es poden afegir matisos. S'observa que la prolongació dels estudis es produeix principalment en la universitat virtual, però quan analitzem en concret els estudiants de més edat, és un factor de risc que també s'estén a qui es troba a la universitat presencial.

Figura 16. Perfil sociodemogràfic del retard en els estudis segons modalitat d'universitat. Percentatges



En analitzar què passa a la universitat virtual, clarament el retard és un fenomen de la trajectòria de les persones matriculades en els ensenyaments a distància en gairebé sis de cada deu casos, enfront els tres de cada deu a la presencial.

2.3 Els motius de l'elecció dels estudis de grau

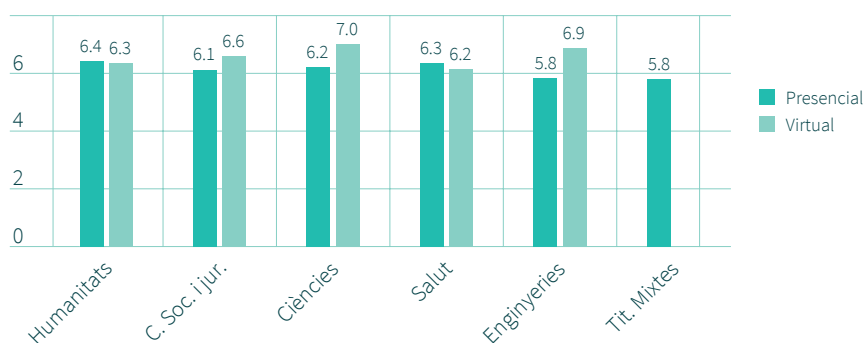
En aquest apartat sobre els motius de l'elecció del grau ens centrem a descriure el nivell de coneixement dels estudiants en accedir a la universitat i també les motivacions al·legades en el moment de la tria.

La comparativa amb Via Universitària II (2017-2019) ens permet veure que de manera general el nivell de coneixement en accedir a un grau ha augmentat respecte del 2018. En aquell moment la mitjana era de 5.45 i el 2021 és de 6.18. Les anàlisis fetes

ens permeten veure només diferències lleus segons variables sociodemogràfiques, així el nivell de coneixement és més alt a mesura que augmenta el nivell formatiu familiar, més alt entre els nadius i qui té més edat. També destaca un major coneixement entre qui accedeix per altres vies que no són les PAU.

També es detecten diferències per àrees d'estudi, en aquesta ocasió hem separat qui cursa els estudis en universitats presencials i virtuals. Tenint en compte ambdós aspectes destaca un major coneixement en les virtuals, sobretot en les àrees d'Enginyeries i Ciències, segurament perquè són àrees on la definició del perfil professional és més clara. Les anàlisis fetes tenint en compte les universitats privades ens permeten comentar que el nivell de coneixement també és més alt en les privades, tot i que no arriba al mateix nivell que en les virtuals. En l'àrea de Salut i en les Titulacions Mixtes és on de mitjana els estudiants de la privada al·leguen tenir un nivell de coneixement més alt.

Figura 17. Nivell de coneixement dels estudis en triar la titulació actual segons àrees de coneixement (escala 0-10)

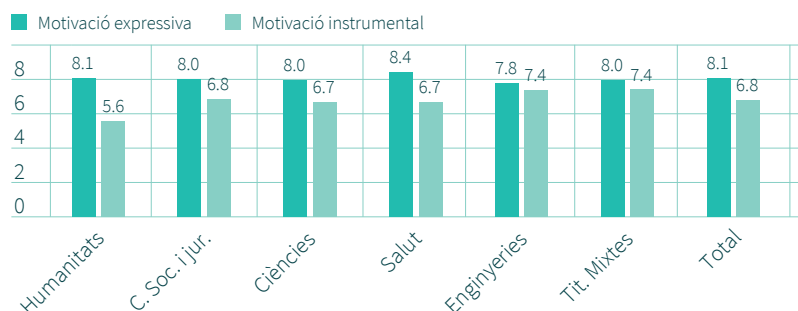


Si ens centrem en les motivacions dels estudiants quan accedeixen als graus, com en edicions anteriors, hem separat les motivacions expressives, centrades en el gust per l'estudi i el coneixement, i les motivacions instrumentals, que es focalitzen en el futur professional i la utilitat del títol. Globalment, la mitjana de motivació instrumental és d'un 6.08 i les expressives d'un 8.05. Són tendències que ja veïem en Via Universitària II (2017-2019), i en aquest cas no veïem necessari separar entre modalitat d'universitats, ja que no hi hem trobat diferències destacables.

Hi hem trobat diferències lleus segons variables sociodemogràfiques. Les motivacions expressives presenten una puntuació més elevada en les dones, qui accedeix per CFGS o altres vies, i les persones majors de 27 anys. D'altra banda, entre les instrumentals hi destaquen els homes, accés via les PAU, els més joves, i els de nivell formatiu familiar alt.

Respecte a la distribució per àrees d'estudi (figura 18), la motivació expressiva és més present en l'àrea de Salut, i la motivació instrumental en Enginyeries i Titulacions Mixtes.

Figura 18. Mitjana de motivacions instrumentals i expressives a partir de la pregunta sobre els motius de tria de la titulació segons àrees de coneixement (escala 0-10)



2.4 Els condicionants del retard

Com en el cas de l'edició anterior, realitzem un model de regressió per veure els elements que incideixen en el retard dels estudis. En aquest cas, s'han introduït les variables que s'han anat comentant al llarg d'aquest capítol i que creiem que tenen una afectació interessant en el context de Via Universitària III (2020-2022), com és el col·lectiu d'estudiants de més edat o l'augment del pes de la universitat virtual en la mostra.^[2]

La taula 1 descriu els resultats d'aquesta anàlisi, amb un model que aconseguix explicar el 26 % de la variància total. En aquesta ocasió, ni el sexe ni el nivell formatiu familiar es mostren com a variables significatives en el model.

Taula 1. Regressió logística binària de retard durant els estudis (versus no retard)

	B	Error estàndard	Exp (B)
Sexe: home	0.043	0.030	1.044
Nivell formatiu familiar (Ref. alt)			
Baix	0.049	0.038	1.050
Mitjà	-0.030	0.031	0.971
Progenitors estrangers	0.193***	0.040	1.213
Àrea (ref.: Titulacions Mixtes)			
Humanitats	0.163	0.165	1.177
C. Socials i jurídiques	0.055	0.159	1.057
Experimentals	0.714***	0.163	2.042
Salut	0.280	0.161	1.324
Enginyeries	0.737***	0.160	2.090
Via CFGS	0.025	0.047	1.025
Via lenta	1.267***	0.046	3.560
Nota d'accés	-0.280***	0.008	0.751
Motivacions instrumentals	0.063***	0.008	1.065
Motivacions expressives	-0.139***	0.011	0.756
Interrupcions (ref. No interrupcions)			
Interrupció abans d'accés	0.052	0.053	1.054
Interrupció durant grau	0.726***	0.060	2.066
Majors de vint-i-set anys	0.501***	0.063	1.650
Estudis virtuals	0.499***	0.073	1.647
Constant	2.524***	0.203	12.473
Total casos	30,546		

R² Nagelkerke 0.26

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Nota: Estudiants de grau a partir del segon any que s'han matriculat a la titulació

Els resultats mostren novament la importància de les variables acadèmiques, com la modalitat de cursar els estudis, concretament la via lenta —per la mateixa definició d'aquesta opció—, el fet de tenir algun tipus d'interrupció durant el grau, i el fet d'optar per estudis virtuals, en l'explicació del retard. Precisament en aquesta edició, quan

[2] No s'hi ha inclòs la variable sobre l'impacte de la COVID-19 per no tenir impacte en el model.

s'ha incrementat la resposta d'estudiants que opten per estudis a distància, s'observa com la virtualitat apareix com un factor de risc rellevant en el retard. Juntament amb aquest grup de variables més vinculades a com passen per la universitat i quina dedicació tenen, el fet d'estudiar Enginyeries o Ciències Experimentals també apareix com una condició que explica un major retard. Finalment, en aquest bloc, la nota d'accés a la titulació també resulta explicativa i mostra una relació negativa amb la variable dependent. Per cada punt de més en la nota, la persona rebaixa en un 25% la probabilitat de retardar els estudis.

A continuació cal mencionar les variables de caràcter social. S'observa que el nivell formatiu familiar no té incidència, però sí que en té tenir progenitors estrangers, que incrementa la probabilitat de retard. I especialment el fet de ser un estudiant madur (tenir més de 27 anys) incrementa en 1.7 vegades aquesta probabilitat.

De manera semblant al que apareixia en Via Universitària II (2017-2019), el fet d'accedir a la universitat per un CFGS no explica el fet de portar un ritme més lent a la resta d'estudiants. Per la qual cosa es pot afirmar que el major retard que es dona en els estudiants que han accedit per aquesta via està relacionat amb altres variables que presenten una probabilitat més alta de retard.

Finalment, les variables associades amb la motivació amb què accedeixen els joves als estudis mostren que les motivacions més expressives es vinculen amb un retard menor, mentre les instrumentals l'incrementen lleugerament.

De l'anàlisi multivariada es conclou, per tant, com les persones de més edat i amb progenitors estrangers tenen més dificultats per tal de progressar en els seus estudis universitaris al ritme de la resta. Però és especialment important tenir en compte les variables acadèmiques, ja que les persones que dibuixen trajectòries discontinües caracteritzades per un ritme més lent i les interrupcions, juntament al fet de fer estudis a distància, són les circumstàncies associades a un major risc de retard, sense oblidar que la problemàtica s'accentua per alguns àmbits com s'ha pogut comprovar en el cas d'Enginyeries i Ciències Experimentals.

2.5 Conclusions

La separació feta en aquest informe respecte a la universitat virtual i la presencial ens permet ser curiosos respecte als discursos que asseguren que hi ha una diversificació del perfil de les persones que accedeixen a la universitat.

Veiem que **la universitat presencial es manté, i fins i tot augmenta, com a pol d'atracció d'un perfil d'universitari tradicional, jove i que accedeix per les PAU. En canvi, en la universitat virtual augmenta el perfil d'estudiants més grans, amb altres vies d'accés i amb responsabilitats laborals i familiars.** D'aquesta manera, la distribució és desigual segons la modalitat d'universitat. Per tant, es trenquen certes barreres pel que fa a la segregació vertical, sense per això haver-se superat del tot. L'accés a la universitat està clarament estès entre els joves, però la desigualtat apareix a altres nivells.

N'és un el que ve donat pel model d'universitat. Doncs als centres virtuals trobem una concentració més gran de persones procedents de famílies amb origen social baix o nivell formatiu baix. Mentre que a la universitat privada es concentren perfils amb un nivell educatiu i socioeconòmic clarament superior. Alhora, el fenomen de la segregació horitzontal no només es dona en l'elecció dels estudis, sinó que ara també es reflecteix entre universitats. **El creixement del sistema universitari, amb una ampliació considerable d'oferta privada i virtual, ha suposat canvis en la composició social de l'alumnat universitari.** S'observa que, així com la universitat virtual actua com a dispositiu de segona oportunitat per a perfils amb trajectòries més complexes i d'origen social més baix, la distribució per gènere en els diferents ensenyaments mostra una segregació més elevada que en la presencial.

De cara al futur seria interessant estudiar si en els propers anys s'observa un increment encara més gran de la tendència que s'observava fins al moment. És possible que a la llarga es produeixi un rejuveniment del perfil d'estudiants en la virtual, ja que són generacions cada vegada més avesades a aquestes tecnologies i que han viscut algun any de la seva formació en la virtualitat degut a la COVID-19. A més, també es pot apuntar respecte a quines conseqüències això pot tenir per la virtualitat, ja que hauran de respondre a una major diversitat en termes d'edat i classe social, de vies i lògiques d'accés.

La major representació que adquireixen les diferents vies d'accés a la universitat, així com una major presència de les interrupcions, denoten com **el sistema d'educació superior s'enfronta al repte d'acollir persones amb necessitats, expectatives i perfils molt diversos que obliguen a repensar la institució com a tal i la seva funció formadora.**

2.6 Propostes

La dimensió social de l'educació superior, idea que va venir de la mà del procés de Bolonya, del qual ja ens sentim molt lluny, cobra actualment més rellevància que mai. D'una banda, perquè es reafirma com les institucions d'educació superior són acollidores d'una diversitat d'estudiants cada vegada major que busquen formar-se i adquirir les competències necessàries per a inserir-se en el mercat de treball. I de l'altra, perquè tal com hem pogut veure, hi ha una distribució diferent de perfils segons àmbits d'ensenyaments o modalitat d'universitat. Aquest fet requereix una anàlisi amb deteniment de les necessitats i expectatives de cada col·lectiu, per dissenyar un acompanyament a mida i tan personalitzat com sigui possible, de tal manera que puguin assolir els seus objectius. Per tant, les persones que estudien a la universitat són un col·lectiu altament heterogeni amb unes trajectòries cada vegada més complexes a les quals cal donar resposta des de les institucions educatives, i això només passa per crear els espais de diàleg i coneixença que faciliten aquest intercanvi, i permetin assolir els objectius que persegueixen.

Plantegem a continuació diverses recomanacions dividides segons les temàtiques que hi ha tot seguit.

Informació i orientació

Cal seguir insistint en un **augment de la informació sobre el sistema educatiu i en la millora de l'orientació** per part dels centres educatius. De fet, l'AQU disposa d'una nova plataforma amb dades dels diferents ensenyaments (dades d'UNEIX d'accés, d'inserció, de satisfacció) que pot complir aquesta part d'informació. Ara cal que arribi als centres i se'n faci més difusió i ús per tal que pugui ser una eina per prendre decisions. La decisió que pren l'alumnat després de l'educació obligatòria no és la definitiva, ja que l'estudiant inicia un camí on pot trobar diferents bifurcacions i variar la ruta pensada inicialment. Quan això es planteja és important disposar d'un servei d'orientació i acompanyament que ajudi les persones a adoptar el seu camí d'acord amb els seus interessos i circumstàncies.

Plans d'acompanyament a l'estudiant

Acompanyament que ha d'aparèixer en el moment de canvi o abandonament d'estudis, i també quan hi ha mostres de retard o interrupcions que sabem que són la situació prèvia de l'abandonament. A més a més de ser un acompanyament des d'abans d'arribar (als instituts), i una vegada en surten (orientació al mercat), cal cobrir el *durant*. Per tant, també s'hauria d'implicar en les transicions, no només en la seva finalitat d'acompanyament sinó també com una forma d'estar en contacte i recollir informació de la resta d'agents socials (des dels instituts i el seu professorat, fins al mateix teixit empresarial).

Finançament Insistir en el fet que els recursos econòmics no siguin un element de segregació, i per tant una major dotació de beques, etc. Les dades mostren una vegada més la influència de l'origen social i la formació familiar en el progrés i èxit acadèmic. **És per tant imprescindible que l'equitat sigui l'eix de les polítiques d'educació superior.**

Metodologies docents **Reflexionar i crear espais de renovació i actualització de les metodologies docents per tal que estiguin al servei d'un aprenentatge més significatiu i adaptat al perfil dels estudiants.** Cal fer-ne una bona anàlisi perquè no siguin un element de segregació. Veiem el risc que la universitat presencial sigui la que capta els estudiants presencials perquè té metodologies que requereixen la presencialitat a l'aula i el seguiment continuat dels estudis i les virtuals siguin només per a un alumnat més divers i amb factors de major risc d'abandonament.

2.7 Referències

AQU (2020). *La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes*. Barcelona: AQU.

SÀNCHEZ-GELABERT, Albert; TROIANO, Helena; ELIAS, Marina; TORRENTS, Dani i DAZA, Lidia (2019). *¿Qui estudia a la universitat? Anàlisi de 15 anys d'evolució de l'accés a la universitat pública a Catalunya (2002-2017)*. Observatori del Sistema Universitari.

03

Condicions d'estudi

Montserrat Casalprim Ramonet

Directora del Centre d'Estudis Virtuals i d'Extensió Universitària, professora d'Economia i investigadora del GRIE (Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació) de la Universitat d'Andorra

Betlem Sabrià Bernadó

Professora de Matemàtiques i investigadora del GRIE (Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació) de la Universitat d'Andorra

EN AQUEST CAPÍTOL S'ANALITZA EL GRAU D'ASSISTÈNCIA A CLASSE I EL TEMPS DE DEDICACIÓ A L'ESTUDI PERSONAL O A ALTRES ACTIVITATS, DELS ESTUDIANTS DE FORMACIONS REGLADES DE PRIMER CICLE (GRAU/BÀTIXELOR) A LES UNIVERSITATS DE LA XARXA VIVES PARTICIPANTS. TAMBÉ ES VOL OBTENIR INFORMACIÓ SOBRE ELS MOTIUS QUE OCASIONEN LA NO ASSISTÈNCIA A LES CLASSES DELS ESTUDIANTS QUE MANIFESTEN AQUEST COMPORAMENT. EN AQUELLS CASOS EN ELS QUALS COMPAGINEN ELS ESTUDIS AMB LA FEINA, S'ANALITZA EL TIPUS DE FEINA QUE FAN PEL QUE FA A HORES DE DEDICACIÓ.

A l'hora d'analitzar aquestes variables també es té en compte l'impacte que hi pot haver ocasionat la pandèmia de la COVID-19, que pot explicar alguns dels canvis que s'observen en el comportament d'aquestes variables respecte de l'informe Via Universitària II (2017-2019). A banda d'analitzar les dades obtingudes en aquestes variables per al conjunt d'estudiants a qui s'ha enquestat, també s'estudien les possibles relacions entre cadascuna i el sexe dels estudiants, l'edat, l'àmbit d'estudis que cursen, la qualificació mitjana de l'expedient i la classe social.

3.1 Dedicació dels estudiants

Els estudiants universitaris dediquen, de mitjana, la major part del seu temps (36.85 hores setmanals) a l'estudi, incloses les hores d'assistència a classe. Cal tenir en compte, però, que s'observa una desviació molt elevada en totes les variables que mesuren la dedicació setmanal en hores dels estudiants. Per tal de donar una xifra més representativa, tenint en compte aquesta elevada desviació, es presenten els resultats d'aquesta variable amb la mediana. La mediana de la dedicació als estudis és de 35 hores setmanals, mentre que la mediana de dedicació a la feina remunerada és 0, perquè el 50.8% de les persones enquestades tenen dedicació exclusiva a l'estudi i només el 26.1% compaginen la feina amb els estudis de manera continuada.

S'observa una lleugera reducció de la dedicació setmanal als estudis, sent la de l'any 2018 de 37.72 hores setmanals.

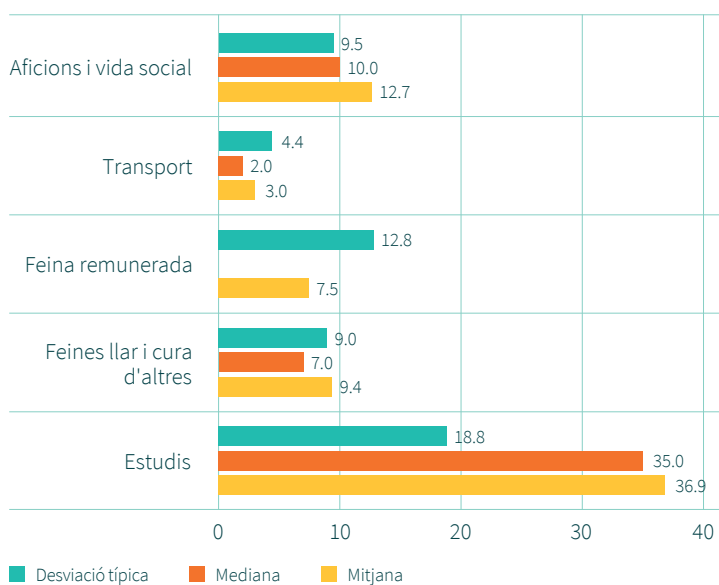
Pel que fa a la segona activitat que més temps ocupa als estudiants d'universitat són les aficions i la vida social, en què el punt del mig (mediana) és de 10, amb una reducció important respecte de l'estudi de l'any 2018, on la variable era de 15 hores setmanals. Una possible raó que podria explicar aquesta reducció és el confinament

que ha patit la societat durant bona part del curs, per causa de la COVID-19, que ha obligat a mantenir la població tancada a casa i ha reduït, per tant, la vida social.

Però en la variable en la qual s'ha reduït més el temps de dedicació setmanal respecte a l'any 2018 és en el transport (5 hores al 2018 i 2 hores al 2021). Novament l'origen d'aquesta variació segurament es troba en l'impacte de la COVID-19, que ha impedit la presencialitat a les universitats durant un període de temps important, i ha reduït, per tant, els desplaçaments i el temps dedicat al transport dels estudiants universitaris.

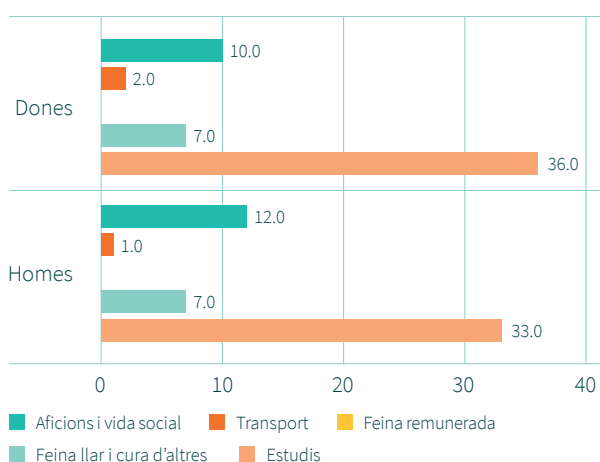
La figura 1 presenta la mitjana, la mediana i la desviació típica d'aquesta variable.

Figura 1. Dedicació setmanal en hores



Pel que fa a la dedicació setmanal en hores, segons el sexe, s'observa que les dones dediquen més hores als estudis i al transport, i són els homes qui dediquen més temps a les aficions i la vida social. Sorprenentment, s'observa una paritat pel que fa a les hores de dedicació a les feines de la llar i cura d'altres.

Figura 2. Mediana de la dedicació setmanal en hores per sexe

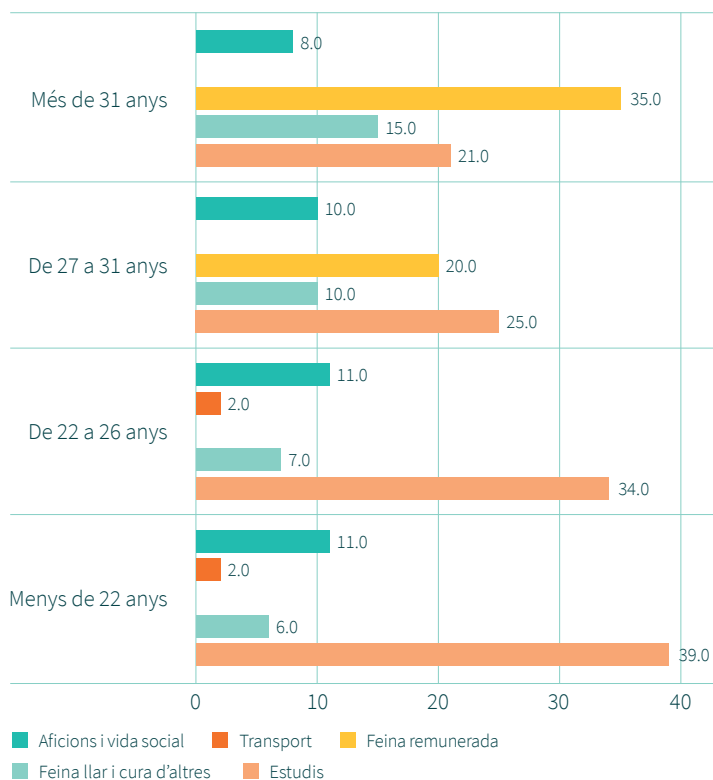


Si s'analitza la dedicació setmanal en hores en funció de l'edat (figura 3), s'observa que els estudiants majors de 26 anys són qui dediquen més hores a la setmana a una

feina remunerada i a les feines de casa, i en canvi dediquen menys hores setmanals a la resta d'activitats (estudis, oci i sobretot, transport).

Els més joves poden dedicar més hores als estudis. Per una banda podem suposar que els més grans són qui han de compaginar més la feina amb els estudis, així com també es pot observar, per la diferència d'hores de transport, que els més grans s'han mogut molt menys, segurament per la pandèmia de la COVID-19.

Figura 3. Mediana de la dedicació setmanal en hores per edat



Tal com es representa en la figura 4, els estudis on els estudiants dediquen més hores a l'estudi són els de l'àmbit de Ciències i Titulacions Mixtes, amb una mediana de 42 hores setmanals, seguits dels estudis d'Enginyeries i de l'àmbit de la Salut (amb una mediana de 38 hores setmanals). Els estudis on la dedicació a l'estudi és més baixa són els de l'àmbit de les Ciències Socials i Jurídiques (amb una mediana de 30 hores setmanals).

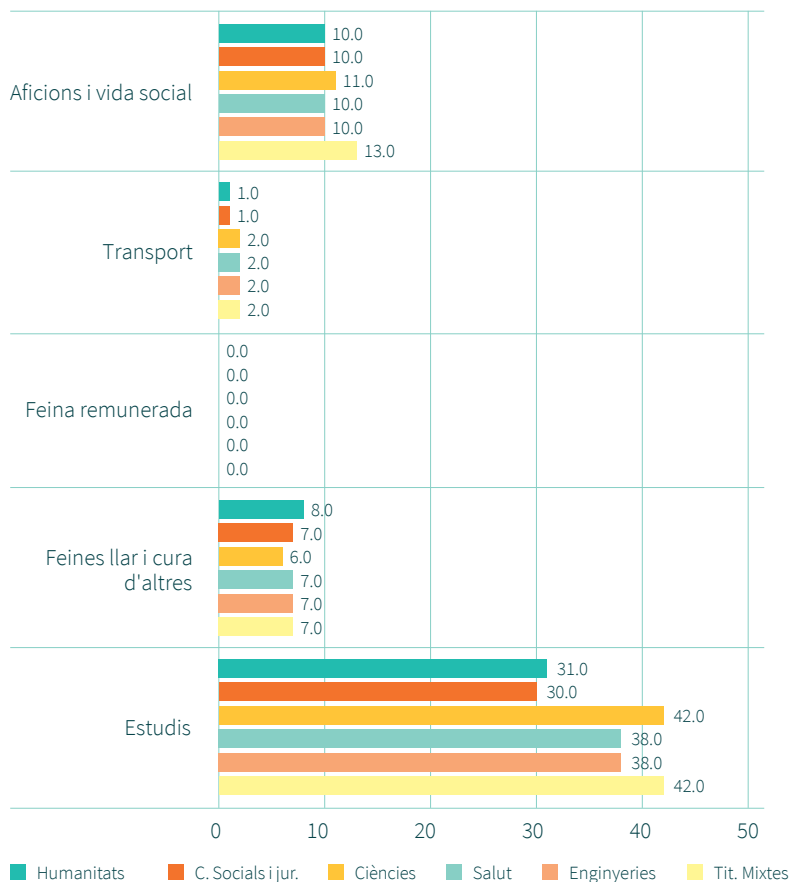
La mediana de dedicació a la feina remunerada és 0, independentment dels estudis.

No s'observa una relació important entre les hores setmanals dedicades a diferents activitats i la qualificació mitjana de l'expedient acadèmic universitari, tal com mostra la taula 1.

Taula 1. Correlació lineal de Rho de Spearman entre les hores setmanals dedicades a diferents activitats i la nota mitjana d'expedient acadèmic universitari

	Estudis	Feines llar i cura d'altres	Feina remunerada	Transport	Aficions i vida social
Rho de Spearman	0.043	0.049	0.054	-0.099	0.044

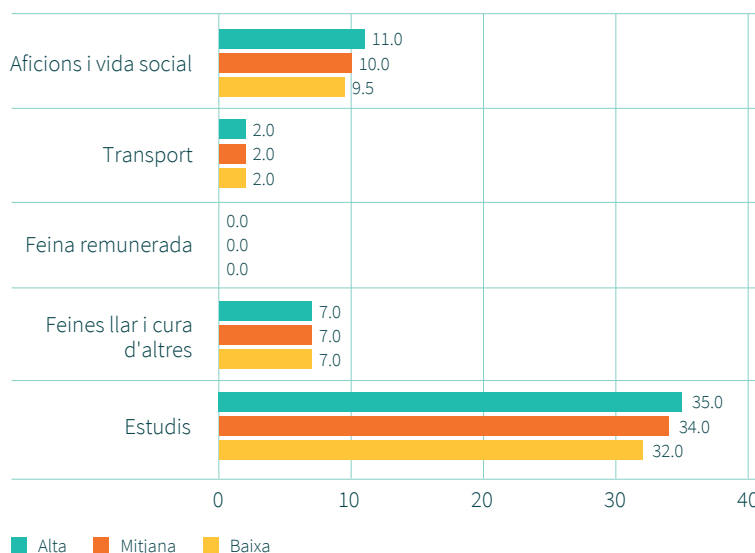
Figura 4. Mediana de la dedicació setmanal en hores per estudis



Finalment, s'analitza la relació entre la dedicació setmanal en diferents activitats i la classe social i es troba que novament la mediana de dedicació setmanal a feina remunerada és 0, independentment de la classe social.

També s'observa que qui pot dedicar més hores tant als estudis com a les aficions i la vida social és qui és de classe social alta, seguit de qui és de classe social mitjana.

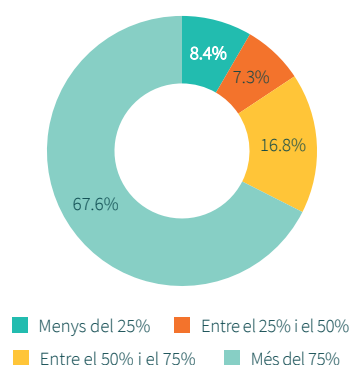
Figura 5. Mediana de la dedicació setmanal en hores per classe social



3.2 Assistència a classe

Pel que fa a l'assistència a classe, que inclou tant les classes presencials com les classes en línia que es van dur a terme en resposta a les restriccions ocasionades per la COVID-19, la majoria d'estudiants (un 67.6%) assisteixen a la major part de les classes (més del 75% d'assistència), tal com mostra la figura 6. Aquesta dada confirma novament l'elevat grau de dedicació als estudis que s'ha observat anteriorment. Tot i això, s'observa una reducció d'aquesta assistència respecte de l'any 2018 (un 71.9% dels estudiants manifestaven assistir a més del 75% de les classes).

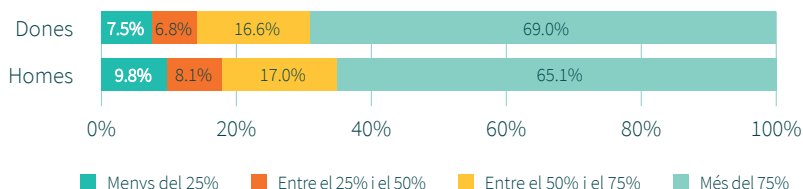
Figura 6. Percentatge d'assistència a classe



S'observa una diferència significativa ($p < 0,000$ al fer la prova de khi quadrat) en l'assistència a classe per sexe. Les dones assisteixen més a classe, ja que superen en quatre punts els homes (69% vers el 65%) en una taxa d'assistència a classe major al 75%. Per contra, en taxes d'assistències menors a aquesta xifra els percentatges entre els homes són superiors (9.8 dels homes a l'interval de més del 25% contra un 7.5% de les dones, per exemple). Les dones assisteixen més a les classes, ja que en l'interval en el qual la diferència és més

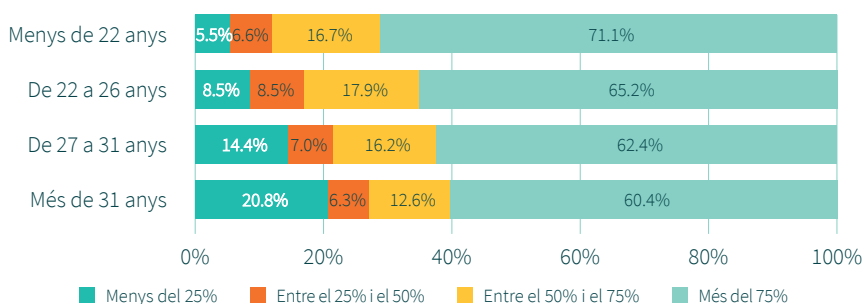
important, és el superior, on hi ha un 69% de les dones i un 65% dels homes, i en els intervals inferiors els percentatges d'homes són superiors (9.8% dels homes a l'interval de menys del 25% i un 7.5% de les dones). La figura 7 il·lustra aquests resultats.

Figura 7. Percentatge d'assistència a classe per sexe



Quant a la relació entre l'edat i l'assistència a classe es confirma que tot i que continuen sent una majoria qui assisteix a més del 75% de les classes, aquesta majoria és més reduïda (60.4%) per a qui té més de 31 anys. On s'observa una diferència més important és en el percentatge de qui assisteix menys del 25% de les classes, on es troba un 20.8% de les persones més grans de 31 anys i només un 5.5% de qui en té menys de 22.

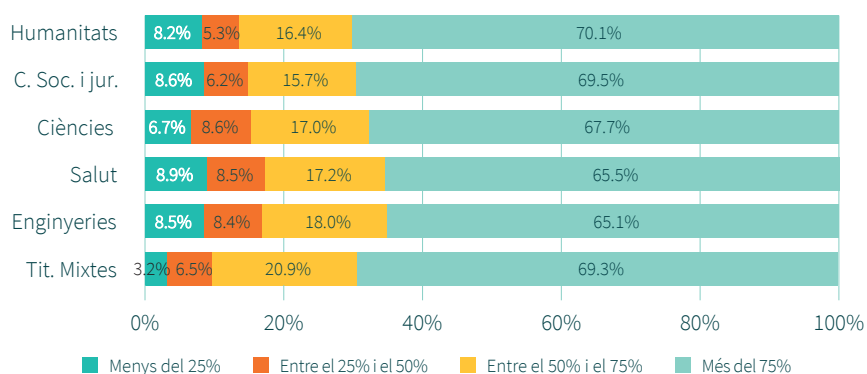
Figura 8. Percentatge d'assistència a classe per edat



L'assistència a classe per estudis, a diferència dels resultats obtinguts el 2018, no és equivalent a la dedicació, tal com es pot observar en la figura 9. Els estudis amb més assistència a classe són els d'Humanitats, seguits dels de l'àmbit de les Ciències Socials i Jurídiques, mentre que els estudis amb menys assistència a classe són els de les Enginyeries.

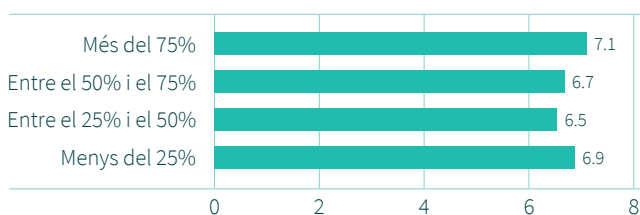
Probablement aquest canvi de comportament és ocasionat també com a conseqüència de la COVID-19. Podria ser que les classes en línia siguin menys atractives per als estudis d'enginyeria, i que la menor assistència a classe hagi provocat una necessitat de dedicació als estudis addicional en aquests àmbits.

Figura 9: Percentatge d'assistència a classe per estudis



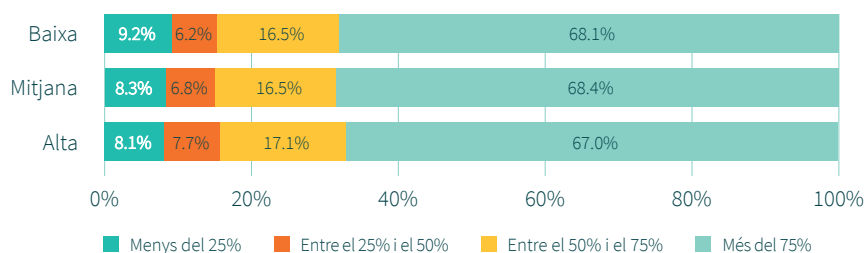
Pel que fa a la relació entre l'assistència a classe i la qualificació mitjana d'expedient acadèmic, s'observa que els estudiants amb un percentatge d'assistència a classe superior al 75% obtenen una qualificació mitjana d'expedient més alta (7.1). Sorpren, però, que la qualificació mitjana d'expedient és més alta en qui assisteix menys a classe que en qui assisteix entre el 25 i el 75%, tal com s'observa en la figura 10.

Figura 10. Percentatge d'assistència a classe i qualificació mitjana d'expedient



No s'observen diferències importants en el percentatge d'assistència a classe en funció de la classe social, tal com mostra la figura següent.

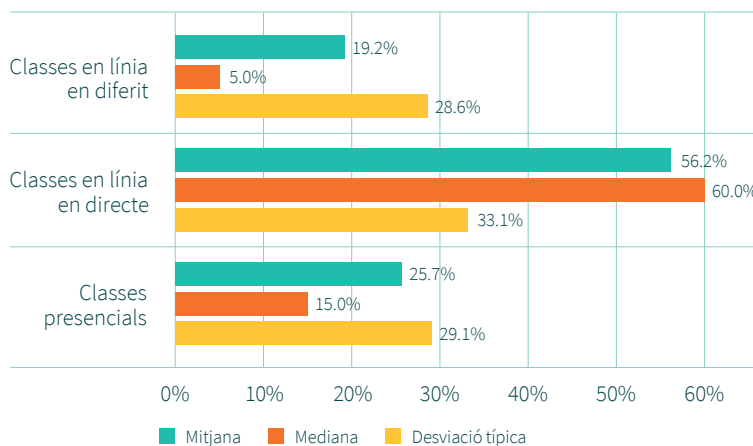
Figura 11. Percentatge d'assistència a classe per classe social



Per acabar l'anàlisi de l'assistència a classe es relaciona la variable amb el tipus de classe (presencial, en línia en directe o en línia en diferit). Aquesta variable s'ha

introduït per primera vegada en l'estudi de Via Universitària en aquesta edició atès l'augment d'altres modalitats de classe, a banda de les presencials, que s'han produït en resposta al confinament que ha representat la pandèmia de la COVID-19. Una vegada més, la desviació típica és molt elevada i es pren la mediana com a mesura de la tendència central d'aquestes variables. S'observa, tal com il·lustra la figura 12, que, de l'assistència que han manifestat els estudiants, el percentatge més elevat correspon a les classes en línia en directe.

Figura 12. Percentatge d'assistència a classe per modalitat de classe



S'observen diferències significatives en la mediana del percentatge d'assistència a classe per modalitat de classe segons el sexe: les dones assisteixen menys a les classes presencials (10% de mediana) i a les classes en línia en diferit (5% de mediana) que els homes (15% i 10%, respectivament) i assisteixen més a les classes en línia en directe (65%, mentre que per als homes és el 60%).

També per classe social hi ha diferència: el percentatge d'assistència a les classes presencials més baixa és en el perfil d'estudiant de classe alta (10%), seguit de la mitjana (15%) i de la baixa (18%). No hi ha diferències per classe social en el percentatge d'assistència a les classes en línia i en directe. Pel que fa a l'assistència a les classes en línia en diferit, la mediana és més alta per a la classe alta (10%), que per a les altres dues (5% en la classe social mitjana i baixa).

Pel que fa a les diferències en el percentatge d'assistència a cadascuna de les modalitats de classe per edat, les diferències són molt importants i s'il·lustren en la figura 13. S'observa que la mediana de l'assistència a les classes presencials per a qui té més de 26 anys és 0, cosa que vol dir que el 50% dels més grans de 26 anys no assisteixen a les classes presencials que s'han fet, en canvi la seva assistència a les classes en línia en diferit és la més alta per als més grans (10% entre 27 i 31 anys i un 50% per als de més de 31 anys, enfront del 5% per als menors de 27 anys).

En el cas de l'àmbit d'estudi, s'observa que en els estudis de Ciències, Salut, Enginyeries i Titulacions Mixtes, la mediana d'assistència a les classes presencials és el doble que per a la resta d'estudis (20%, respecte el 10%), igual que l'assistència a les classes en línia en diferit (10%, respecte el 5%). En el cas de l'assistència a les classes en línia en directe, el percentatge d'assistència dels estudis d'Humanitats i Ciències Socials i Jurídiques és més elevat (un 70% respecte entre el 50 i 60% per a la resta de titulacions). Aquestes diferències les podrien ocasionar les diferències en la modalitat de classes ofertes per estudis.

El motiu principal que exposen els estudiants per no assistir a classe és perquè consideren que aprofiten més el temps estudiant pel seu compte. També exposen com a un motiu important que no els agrada la manera d'impartir les classes. Aquests

resultats, que s'il·lustren en la figura 14, no han variat respecte dels obtinguts el 2018. Per tant, podem dir que en aquest cas la COVID-19 no ha tingut gens d'impacte pel que fa als motius per no assistir a classe.

Figura 13. Mediana de l'assistència a classe per modalitat de classe i per edat

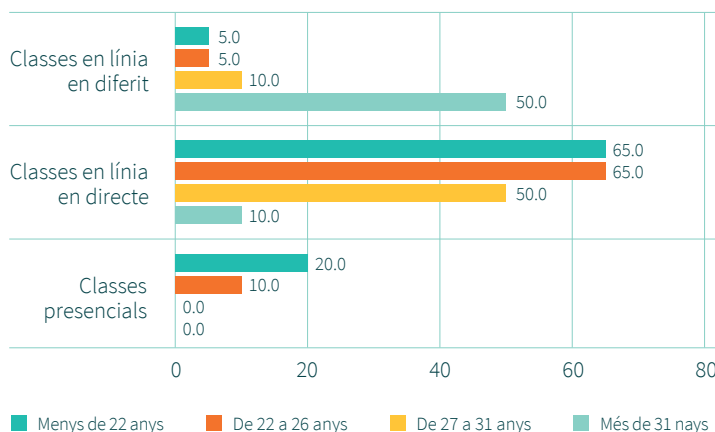
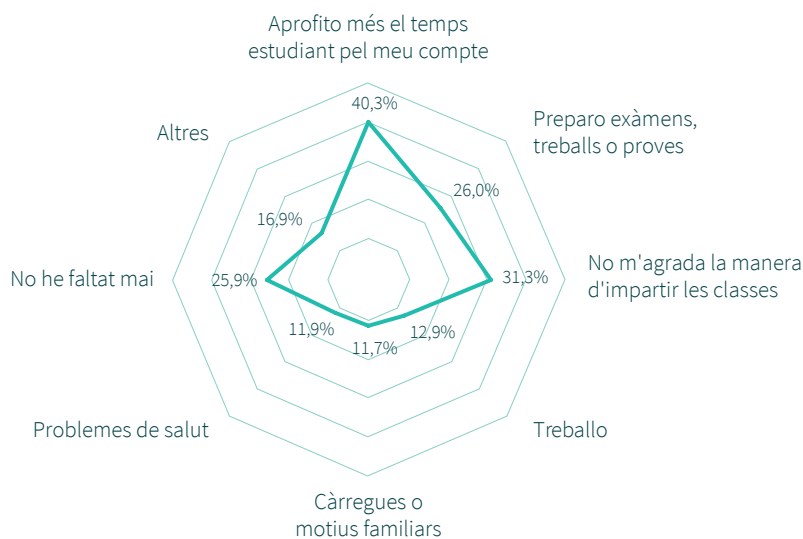


Figura 14. Motius per no assistir a classe



La nota mitjana de l'expedient acadèmic dels estudiants és de 6.89 amb una desviació típica d'1.06 i mediana de 7.

S'observen diferències significatives entre la qualificació mitjana de l'expedient i les variables següents:

- Sexe: les dones obtenen una qualificació mitjana més alta, 7.04 enfront al 6.87 dels homes.
- Classe social: els estudiants de classe social alta obtenen una qualificació mitjana de l'expedient més alta (7.02) que els de classe mitjana (6.94) i baixa (6.95).
- Edat: els estudiants més grans de 31 anys són qui tenen una qualificació mitjana més alta (7.39) mentre que els més joves, de menys de 22 anys, obtenen una qualificació mitjana més baixa (6.91).
- Estudis: els estudiants de l'àmbit de les Humanitats són qui tenen una qualificació mitjana de l'expedient més alta (7.31) i els d'Enginyeries són qui la tenen més baixa (6.53).

Aquestes diferències s'il·lustren en la figura següent:

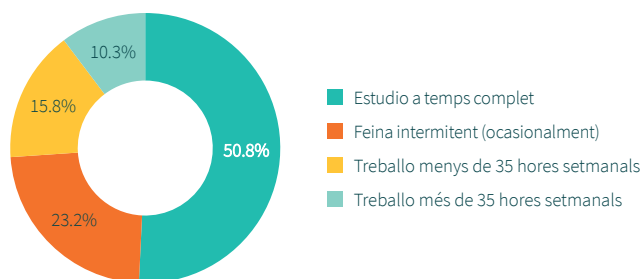
Figura 15. Qualificació mitjana d'expedient acadèmic



3.3 Compaginació

La majoria dels estudiants universitaris no treballen o bé ho fan de manera ocasional: un 50.8% no treballen i un 23.2% ho fan ocasionalment, dades que representen que un 74% dels estudiants es dediquen de forma gairebé exclusiva als estudis. Només un 10.3% dels estudiants treballen a temps complet. Aquestes dades es troben en la figura 16.

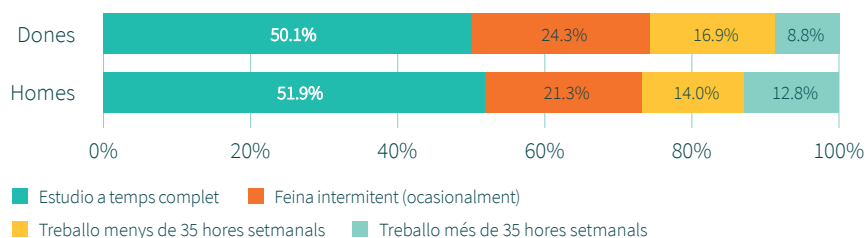
Figura 16. Compaginació d'estudis i feina remunerada



Dels estudiants que treballen, un 60.6% han respost a la pregunta sobre la relació dels estudis amb la feina que fan. Dels quals, un 41.2% confirma que tenen una feina relacionada amb els estudis que cursa.

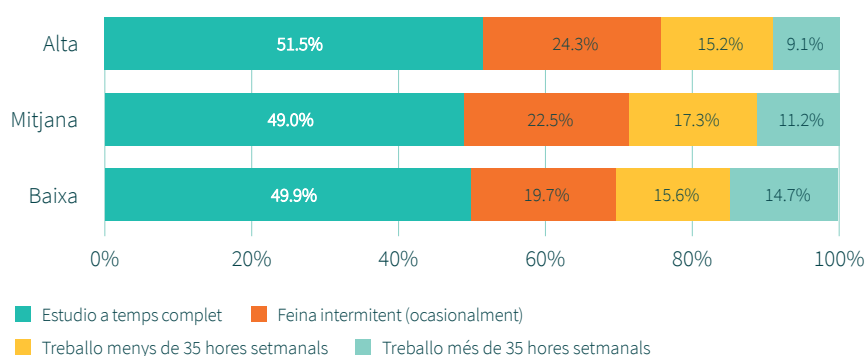
S'observen diferències en la compaginació d'estudis i feina segons el sexe: un 25.7% de les dones treballen a temps parcial o complet, mentre que el percentatge és més elevat en el cas dels homes (un 26.9%).

Figura 17. Compaginació d'estudis i feina segons el sexe



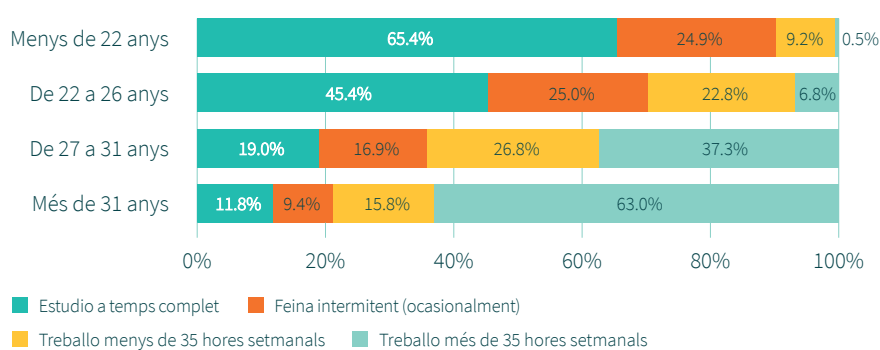
També s'observen diferències en la compaginació dels estudis i la feina segons la classe social, sent un percentatge més elevat (30.3%) dels estudiants de classe social baixa qui treballen a temps parcial o complet, respecte de la resta de classes socials (un 28.5% de la classe social mitjana i un 24.3% de la classe social alta). Aquesta relació s'observa en la figura següent:

Figura 18. Compaginació d'estudis i feina segons la classe social



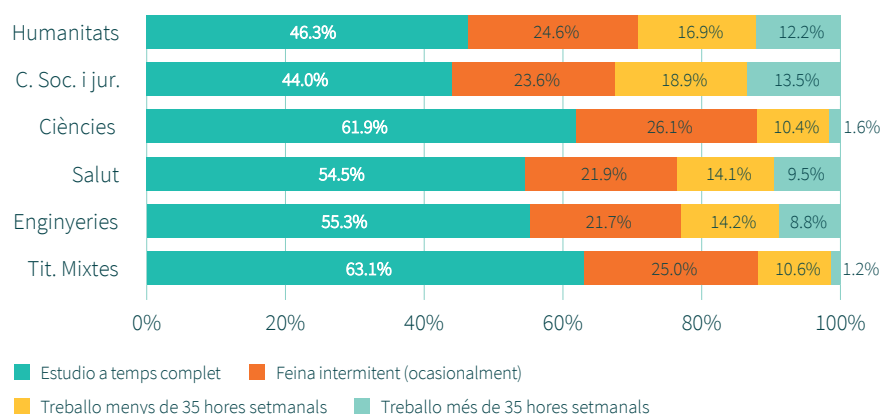
S'observen diferències importants en la compaginació d'estudis i feina segons l'edat. El 65.4% dels estudiants joves estudien a temps complet, la resta fan feines intermitents o treballen a temps parcial i només un 0.5% treballen més de 35 hores setmanals, mentre que aquest percentatge és el més alt de qui té més de 31 anys (un 63% treballa més de 35 hores setmanals), tal com mostra la figura 19.

Figura 19. Compaginació d'estudis i feina remunerada segons l'edat



Pel que fa a la relació entre la compaginació d'estudis i feina i l'àmbit d'estudi també s'observen diferències significatives. Tal com il·lustra la figura 20, els estudis amb un percentatge més alt d'estudiants que treballen més de 35 hores setmanals són els de les Ciències Socials i Jurídiques, amb un 13.5% i els estudis amb un percentatge més baix d'estudiants que treballen més de 35 hores setmanals són els de Titulacions Mixtes, amb un 1.2%. Pel que fa als estudiants que estudien a temps complet també es concentren més en l'àmbit de les Titulacions Mixtes, amb un 63.1%, i on n'hi ha menys és en els estudis de l'àmbit de Ciències Socials i Jurídiques amb un 44%.

Figura 20. Compaginació d'estudis i feina remunerada per estudis



La qualificació mitjana de l'expedient acadèmic dels estudiants universitaris és de 6.98 i s'observa una diferència significativa en aquesta variable en funció del temps que es dedica als estudis. Contràriament al que podria semblar, els estudiants que treballen més hores són els que obtenen una qualificació mitjana d'expedient més alta (7.21) i qui estudia a temps complet és qui té la qualificació mitjana d'expedient més baixa (6.93).

Pel que fa als estudiants universitaris que compaginen els estudis amb alguna feina remunerada, el motiu principal pel qual treballen ha estat poder fer una vida independent, amb una puntuació mitjana més alta (4.03 sobre 5), seguit de poder pagar-se les despeses pròpies d'oci, viatges... (3.95). En darrer lloc ha quedat el motiu de contribuir a l'economia familiar, amb un 3.34 de puntuació mitjana. De les diferències més importants que s'han identificat entre aquestes variables i la resta, es podrien destacar les següents:

- Els estudiants de més edat són qui puntuen més alt el motiu de fer una vida independent, però per als més joves, el motiu principal de treballar és guanyar diners per pagar-se despeses pròpies.
- Els estudiants de classe social baixa i mitjana són qui puntuen més alt en el motiu de dur una vida independent, en canvi, per a la classe social alta, el motiu principal de treballar és guanyar diners per pagar-se despeses pròpies.

Finalment, s'ha analitzat la ràtio d'hores d'estudi setmanal per previsió de crèdits ECTS matriculats, que obté una mitjana de 0.82 amb una elevada desviació típica (1.07), per tant prendrem la mediana com a representació d'aquesta variable. La mediana d'aquesta variable és 0.67 hores setmanals per ECTS. Aquest valor representaria, si considerem 40 setmanes anuals, una dedicació d'hores d'estudi de 26.8 hores d'estudi per ECTS. No s'observen diferències d'aquesta variable en funció del sexe ni de la classe social, però sí que se n'observen per edat, sent més baixa la ràtio d'hores d'estudi setmanal per crèdit matriculat dels estudiants més grans de 31 anys, amb una mediana de 0,65 i més alta per als més joves (menys de 22 anys) amb 0.67. També s'observen diferències d'aquesta variable en funció dels estudis, on els que

tenen una ràtio més elevada (0.69) són les Titulacions Mixtes mentre que la resta d'estudis presenten una ràtio de 0.67.

3.4 Conclusions

El resultat principal que cal destacar en aquest capítol és l'elevada dedicació als estudis dels estudiants universitaris. Aquesta activitat, que inclou l'assistència a classe i el temps personal dedicat als estudis, és a la que destinen la major part del temps, amb diferència, independentment del sexe, la classe social o l'àmbit d'estudi, però no és així en el cas dels estudiants de més de 31 anys, que dediquen més hores a la feina remunerada que als estudis. Aquesta dedicació elevada ja s'observava en l'anterior estudi de Via Universitària (2017-2019) i per tant sembla que la COVID-19 no hi ha afectat.

També s'observa que **les dones dediquen més hores als estudis i menys a les aficions i la vida social** que els homes. D'altra banda, a diferència dels resultats obtinguts el 2018, s'observa una paritat entre homes i dones pel que fa a les hores de dedicació a les feines de casa i la cura d'altres.

Pel que fa a l'àmbit d'estudi, com ja s'ha dit, en tots els casos la dedicació que representa més hores són els estudis, però s'observa que **els àmbits en els quals es dedica més hores als estudis són el de les Ciències i les Titulacions Mixtes i el que hi dediquen menys hores, el de les Ciències Socials i Jurídiques.**

A l'hora d'analitzar l'assistència a classe, cal tenir present que aquesta variable inclou tant les classes presencials com les classes en línia, dutes a terme en resposta a les restriccions ocasionades per la COVID-19. En aquest cas, en comparació amb els resultats obtinguts en el treball fet l'any 2018, s'observa que tot i que es manté un grau elevat d'assistència a classe, s'ha vist reduïda: el 67.6%, en comparació al 71.9% el 2018, assisteixen a la major part de les classes (més del 75% d'assistència). Segurament la causa principal que ha provocat aquesta disminució de l'assistència és conseqüència de la COVID-19 per diferents possibles motius que podrien ser:

- Les classes en línia són menys atractives i costen més de seguir.
- Les classes presencials, quan s'han pogut fer, poden haver estat menys atractives per por de contagis o pot ser que no s'hagin pogut seguir per temes de confinaments individuals.

Igual que el 2018, també s'observa que **els estudiants més grans són qui tenen un percentatge més alt a la franja d'assistència més baixa**, fet que ens porta a suposar que els estudiants més grans seleccionen més el temps d'assistència, o bé treuen més profit utilitzant aquest temps estudiant pel seu compte, atès que és el principal motiu que exposen per no assistir a classe. En aquest sentit caldria estudiar polítiques universitàries que millorin l'interès en l'assistència a classe, potser mitjançant eines de millora de la metodologia docent. Una altra opció, veient el major percentatge d'assistència a les classes en línia en diferit dels estudiants més grans, podria ser oferir aquesta modalitat de classe amb l'objectiu d'augmentar la seva assistència.

Quan s'analitza l'assistència a classe per àmbit d'estudi (figura 9) s'observa, a diferència dels resultats obtinguts el 2018, que el comportament no és equivalent a la dedicació als estudis, sent els estudis d'Humanitats els que tenen un percentatge més alt d'assistència elevada a classe, seguit dels de l'àmbit de les Ciències Socials i Jurídiques, mentre que els estudis amb menys assistència a classe són els de les Enginyeries, que havien aparegut com els que tenien una dedicació més alta als estudis. Una possible explicació d'aquest canvi de comportament és la virtualització de les classes presencials durant bona part del curs, metodologia que probablement

resulti ser menys adequada per als estudis de l'àmbit de la Enginyeria i les Ciències. La menor assistència a classe d'aquests àmbits deu haver requerit una dedicació addicional als estudis.

Un altre resultat important d'aquest estudi és la relació d'algunes variables amb **la qualificació mitjana d'expedient, que és més elevada en el cas de les dones, dels estudiants que assisteixen a més del 75 % de les classes, dels estudiants de classe social alta, dels estudiants de més edat i dels estudiants d'estudis de l'àmbit de les Humanitats.**

D'aquests resultats es podria desprendre la necessitat de treballar en polítiques que promoguin l'assistència a classe, en termes de millorar el rendiment acadèmic, que compensin les diferències de classe social i que donin eines als estudiants per millorar l'organització i optimització del seu temps, tenint en compte que tot i que els estudiants més grans de 31 anys són qui assisteixen menys a classe, dediquen menys temps a l'estudi i més temps al treball, també són qui obtenen una puntuació mitjana d'expedient més elevada.

Pel que fa a la compaginació dels estudis amb la feina, s'observa que **la majoria dels estudiants (74 %) es dediquen de forma gairebé exclusiva als estudis** (en cas que treballin, ho fan de manera ocasional —un 23.2 %). Aquesta xifra concorda amb l'elevada dedicació setmanal als estudis que s'ha obtingut a l'inici del capítol i també concorda pel que fa al sexe (treballen més els homes), la classe social (treballen més els de classe social baixa), l'edat (treballen més els més grans de 31 anys) i els estudis (treballen més els de Ciències Socials i Jurídiques i menys els de Titulacions Mixtes).

D'altra banda, el que sembla un resultat contradictori és que els estudiants que treballen més hores són qui obtenen una qualificació mitjana d'expedient més elevada i qui estudien a temps complet són qui la tenen més baixa. Aquest resultat ens pot portar a pensar novament que hi ha una necessitat de dotar d'eines d'organització i optimització del temps els estudiants universitaris, especialment els més joves.

Per acabar, el motiu principal de treballar és per fer una vida independent (els majors de 31 anys i els de classe social baixa) o guanyar diners per pagar-se les despeses pròpies d'oci... (els més joves i els de classe social alta).

3.5 Propostes

Propostes i recomanacions d'actuació.

Estudiants Qui assisteix més a classe té una qualificació mitjana d'expedient més elevada, per tant es recomana **assistir a les classes malgrat pugui semblar que s'aprofita més el temps estudiant per compte propi**. Es recomana participar en els òrgans de govern de les universitats per exigir millores en la manera d'impartir les classes, si es considera motiu de no assistir-hi, o bé per transmetre qualsevol altre neguit a la Universitat.

Universitats Tenint en compte que el motiu principal que valoren els estudiants per no assistir a classe és que consideren que poden aprofitar més el temps treballant pel seu compte o perquè no els hi agrada, es recomana a la Universitat que **s'hi promogui l'ús de noves metodologies que puguin ajudar en aquest sentit, a fer les classes més atractives i profitoses per als estudiants**. Diverses accions que s'hi podrien dur a terme són: la formació del professorat en metodologies docents, la creació de grups de treball entre professors, l'establiment de premis docents, la valoració de la docència en la carrera professional...

Tenint en compte el millor rendiment del temps dedicat als estudis que obtenen els estudiants més grans de 31 anys, es podrien **organitzar formacions d'organització i optimització del temps** als estudiants més joves.

També es podria **augmentar l'oferta de classes en línia en diferit** atès que és la modalitat a la qual més assisteixen els estudiants més grans.

Administració

D'acord amb les recomanacions anteriors, seria responsabilitat de l'Administració abastir les eines i els recursos necessaris a les universitats per introduir les propostes descrites en aquest apartat.

Atès que s'observen diferències per classe social i per edat en la importància de fer una vida independent, com a motiu de treballar durant els estudis, una mesura que podria anar en la línia de l'equitat dels estudiants seria una **política de beques, que permetés, als estudiants de classe social baixa i als de més de 31 anys, accedir-hi fàcilment.**

04

Finançament dels estudis: ingressos i habitatge

Luis Ortiz Gervasi

Professor agregat del Departament de Ciències Polítiques i Socials de la Universitat Pompeu Fabra

AQUEST CAPÍTOL S'OCUPA DE LA COBERTURA DE DESPESES DIRECTES I INDIRECTES RELACIONADES AMB LA TRAJEKTÒRIA EDUCATIVA DE LA POBLACIÓ D'ESTUDI. TRACTA TAMBÉ DE L'HABITATGE, QUE POT CONSTITUIR UNA DE LES DESPESES INDIRECTES PRINCIPALS. D'UN TEMA I ALTRE, FINANÇAMENT I HABITATGE, ES CONSIDEREN DIFERENTS EIXOS D'EQUITAT: ORIGEN DE L'ESTUDIANT, MÀXIM NIVELL OCUPACIONAL DELS PARES, CLASSE SOCIAL I EDUCACIÓ DELS PROGENITORS. TOT I QUE EL GÈNERE ES ÒBVIAMENT UN EIX ADDICIONAL DE POSSIBLE DESIGUALTAT, ATÈS QUE REP UNA ATENCIÓ ESPECÍFICA EN UN ALTRE CAPÍTOL DE L'INFORME, ES DEIXA FORA DE L'ANÀLISI. APROFITANT EL PRECEDENT DE VIA UNIVERSITÀRIA II (2017-2019), S'EXPLOREN DIFERÈNCIES AL LLARG DEL TEMPS, DE VIA UNIVERSITÀRIA II A VIA UNIVERSITÀRIA III (2020-2022). FINALMENT, ES CONSIDEREN LES POSSIBLES IMPLICACIONS DE LA PANDÈMIA DE LA COVID-19 PER A LA IMPORTÀNCIA RELATIVA DE LES DIFERENTS FONTS DE FINANÇAMENT DELS ESTUDIS.

Com en Via Universitària II (2017-2019), a qui ha participat en l'enquesta de Via Universitària III (2020-2022) se li ha preguntat «en quina mesura contribueixen» un seguit de fonts d'ingressos a pagar les seves despeses «mentre estudies a la universitat». Les fonts possibles en la resposta, les següents: «ingressos dels pares/tutors», «ingressos de la meua parella», «una beca», «un préstec bancari», «un treball durant el curs», «un treball durant vacances» i «altres fonts d'ingressos». Es demana una estimació de la seva distribució percentual, relativa al total d'ingressos. Tal com la pregunta es planteja en el qüestionari, les despeses cobertes per tals fonts d'ingressos implícitament inclouen tant les taxes universitàries i altres despeses directes com les despeses indirectes (allotjament, manutenció, etc.).

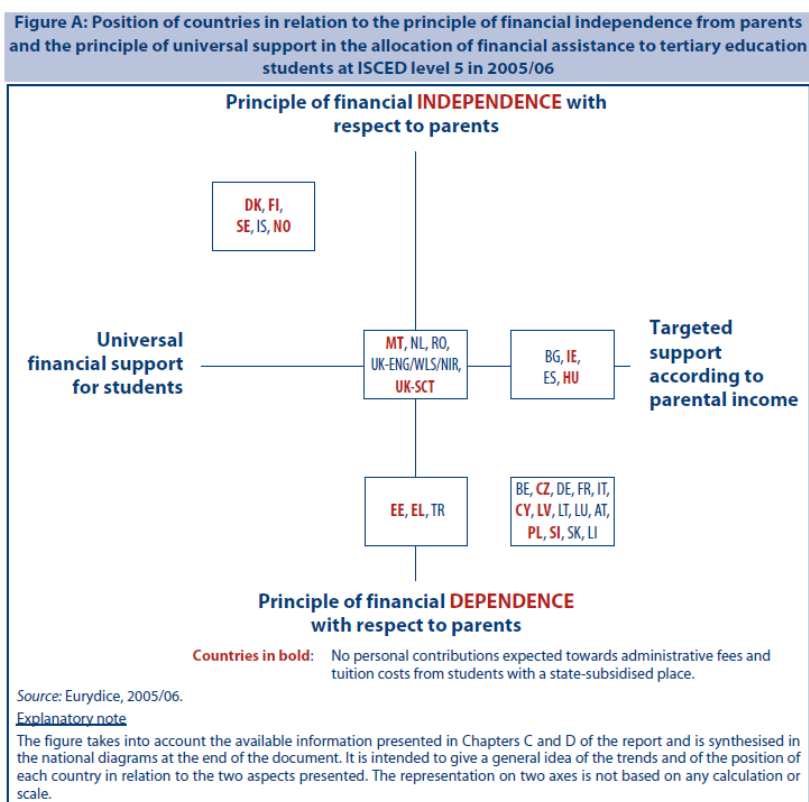
Pel que fa a l'habitatge, Via Universitària III (2020-2022) torna a demanar als participants que diguen on viuen durant el curs acadèmic (dies lectius), amb les opcions de resposta següents: «Visc amb els pares o tutors en un habitatge dels pares/tutors», «En l'habitatge d'un altre membre de la família», «En una residència universitària o col·legi major», «En un habitatge llogat amb diverses persones», «En un habitatge llogat sol», «En un habitatge de la meua propietat» o en «Altres» opcions d'habitatge no esmentades abans. A més de poc informativa, l'última opció és molt marginal en la mostra (només un 2.8% de la mostra efectiva tria aquesta opció), raó per la qual es deixa fora de l'anàlisi. La segona resposta («habitatge d'un altre membre de la família») és infreqüent però informativa de l'origen socioeconòmic de l'estudiant, en un sentit semblant a l'habitatge «amb els pares o tutors», raó per la qual aquestes dues categories han sigut fusionades en una. La resta de categories han sigut respectades

tal com hi sortien en el qüestionari, atès que corresponen a opcions que comporten una despesa major que l'habitatge amb un familiar, sigui progenitor o no.

4.1 Finançament: visió de conjunt

Hi ha diferents maneres d'entendre en perspectiva comparada el model de finançament dels estudis universitaris en què encaixen els territoris de la regió Vives, inclosos en la mostra de Via Universitària. En la figura 1 tenim un creuament de nivell d'emancipació que s'espera de l'estudiant en l'ingrés a la universitat ('principi d'independència financera') i la intensitat de l'ajuda financera pública ('principi de suport financer universal o condicional').

Figura 1



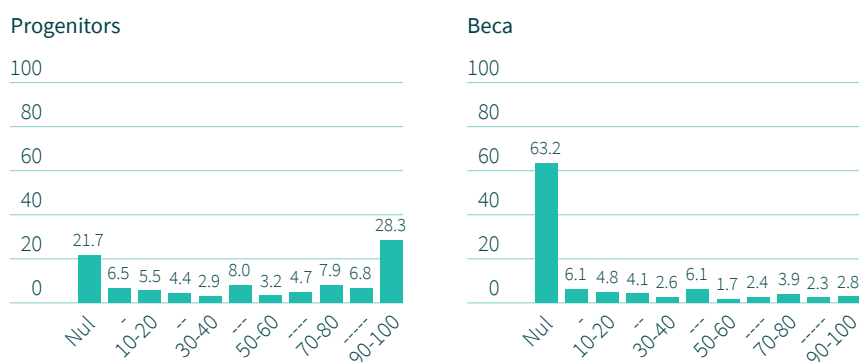
Als països nòrdics s'entén que la incorporació a la universitat va associada a l'emancipació de la casa parental (fortalesa del 'principi d'independència financera'), raó per la qual l'Estat dona suport als estudiants que se suposen emancipats ('suport financer universal'). Aquest suport financer és independent del nivell d'ingressos de la família i arriba en forma de beques o préstecs que són gairebé universals. Tan important com això és la virtual absència de taxes universitàries o despeses fixes que l'estudiant hagi d'afrontar al llarg de la seva trajectòria acadèmica. L'educació universitària és gairebé gratuïta, la qual cosa està sens dubte positivament associada amb una igualtat d'oportunitats d'accés a la universitat per origen socioeconòmic. A mitges entre aquest model i el que representa el quadrant inferior dret del diagrama, trobem sistemes universitaris com l'holandès o el britànic, guiats també per un fort principi d'independència financera, però on el pes econòmic d'aquesta emancipació cau més sobre la llar d'origen dels estudiants.

En el quadrant inferior dret, hi apareixen països on s'assumeix que els estudiants probablement viuen encara amb els progenitors amb estalvi de costos d'allotjament. En conseqüència, el suport financer de l'Estat arriba bé en forma d'ajudes a la casa familiar (deduccions fiscals, per exemple) o de beques per als estudiants, que, no obstant, no són tan generoses com en el model nòrdic, es concentren entre estudiants d'origen social menys afavorit (no són universals) i no arriben a cobrir costos d'allotjament.

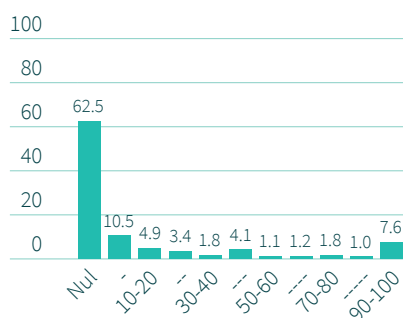
Aquesta classificació dels models de finançament de l'educació superior (universitària) és semblant a la que més recentment s'ha derivat de l'anàlisi de conglomerats de Harry Garritzmann amb sèries de dades temporals de dotze variables rellevants en trenta-tres països de l'OCDE (Garritzmann, 2016). De l'anàlisi, Garritzmann va derivar quatre règims de finançament de l'educació superior: *Low tuition / High Subsidies* (LTHS), *Low Tuition / Low Subsidies* (LTLS), *High Tuition / Low Subsidies* (HTLS) i, finalment, *High Tuition / High Subsidies*. Els règims més generosos i igualitaris són els que corresponen al clúster LTHS. Coincideixen amb el model nòrdic vist adés. Els menys generosos són els que corresponen al tipus HTLS. Espanya resulta classificada en el clúster LTLS; és a dir, com un model mixt, amb taxes universitàries relativament baixes (almenys per comparació amb altres països), però ajudes financeres o beques procedents de les administracions públiques que també són relativament baixes; entre altres coses, com s'ha dit més amunt, perquè no s'espera que cobreixin totes les despeses de l'estudiant o, almenys, no les derivades d'un habitatge emancipat.

L'anàlisi de les dades de Via Universitària III (2020-2022) (figura 2) dona una imatge general que encaixa bé amb el model de finançament del quadrant inferior dret de la figura 1 i repeteix el patró que ja es va deduir de l'anàlisi de les dades de Via Universitària II (2017-2019). Hi ha un percentatge molt alt d'estudiants que declara nuls els ingressos procedents de beques, préstecs o treball durant el curs o vacances; és a dir, de fonts d'ingressos que en facilitarien l'emancipació. En sentit contrari, hi ha un percentatge d'estudiants que no es pot menystenir (28.3%) per als quals els progenitors o familiars són l'única font d'ingressos. Tot i així, és precisament aquesta font la que té una importància més variable, en relació amb la resta de fonts d'ingressos. Això està possiblement relacionat amb el paper *complementari* que tenen, i apunta al caràcter fonamental dels progenitors o familiars com a pilar fonamental del sosteniment econòmic de la trajectòria de l'estudiant.

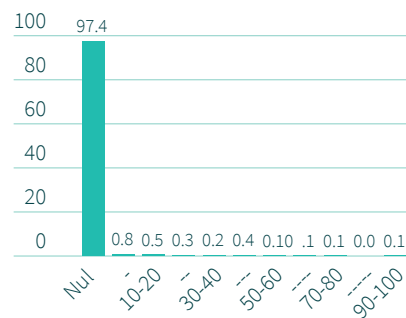
Figura 2. Distribució de la mostra segons importància assignada a diferents fonts d'ingressos. Percentatge del total de ingressos.



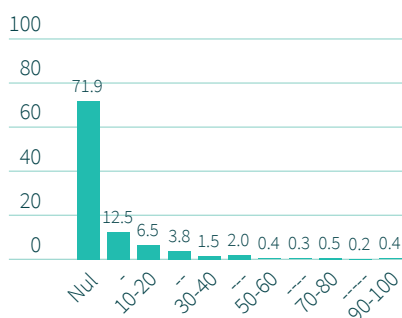
Treball durant el curs



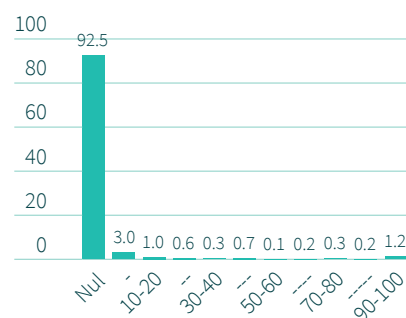
Préstec



Treball durant vacances



Altres fonts d'ingressos



En termes d'importància relativa, hi ha altres dues fonts d'ingressos que s'han de considerar: beques i treball durant el curs. Són les altres dues fonts, a banda dels ingressos procedents dels progenitors, on el percentatge d'estudiants que declara *nul·la* la importància és menor. Tot i la importància que tenen, cal prestar atenció al fet que el 63.2% de les persones entrevistades declara no rebre cap ingrés per aquest concepte. Això connecta amb la part de baix finançament (*low subsidies*) del regim de finançament de Garritzmann on encaixaria la regió Vives. La importància de les beques resulta, com la dels ingressos per treball durant el curs, molt variable entre la resta d'entrevistats; és a dir, entre les persones entrevistades per a les quals no és nul·la.

En funció de la seva importància, l'apartat següent, dedicat a l'anàlisi més detallada de diferents fonts d'ingressos, es fixa en aquestes tres fonts esmentades fins ara: ingressos procedents dels progenitors, de beques o de treball durant el curs. Són les fonts per les quals s'estudiarà més en detall la influència dels diferents eixos d'equitat en el pes percentual estimat per l'estudiant dins de la totalitat dels seus ingressos.

4.2 Importància de diferents fonts de finançament

Ingressos familiars

Com es pot apreciar en la figura 3, el suport financer de la família d'origen és sempre menys decisiu per a les persones immigrants que per a les natives, i entre les immigrants, menys decisiu per a les de primera generació que per a les de segona generació. Les de segona generació segurament han pogut gaudir d'un procés d'assimilació econòmica (apropament al nivell mitjà d'ingressos de las famílies natives) que fa les seves famílies financerament més fortes que les de les de primera generació, i llavors més capaces de donar suport financerament a la trajectòria universitària de fills i filles (Izquierdo *et al.*, 2009). Aquesta tònica general de desigualtat s'accentua en àrees d'estudi que poden ser més costoses (taxes més altes, major durada o

major risc de repetició) o en les que es produeix una concentració de fills i filles de nadius *de nivell socioeconòmic alt*, amb finances familiars més capaces d'assumir un percentatge més alt del cost de la trajectòria acadèmica de l'estudiant (Ciències o Titulacions Mixtes) (Lucas, 2001).

Si mirem a continuació com es distribueix la importància relativa dels ingressos familiars per àrea d'estudi i màxim nivell ocupacional dels progenitors (figura 4), observem una associació gairebé perfecta entre màxim prestigi ocupacional de la llar parental i importància dels ingressos dels progenitors en la cobertura de despeses dels estudiants.^[3] De nou, com passava amb l'origen dels estudiants (immigrants/nadius), les diferències entre àrees d'estudi en la importància dels ingressos dels progenitors entre estudiants de màxim nivell ocupacional de la llar parental poden capturar subtils diferències o variació en termes d'ingressos dins de la categoria ocupacional més alta, bé perquè les titulacions d'algunes àrees requereixen despeses més altes o, més probable, perquè, fins i tot dins de la categoria ocupacional d'origen més alta, hi pot haver una selecció d'estudiants amb més avantatge socioeconòmic en certes titulacions (p. e. Ciències, Enginyeries o Titulacions Mixtes). En sentit contrari, és perceptible que la desigualtat en aquest sentit (capacitat financera de la llar parental) és més reduïda en Ciències Socials i Jurídiques o Humanitats.

Figura 3. Percentatge d'ingressos procedents dels progenitors per àrea d'estudi i origen dels progenitors (versió ampliada)

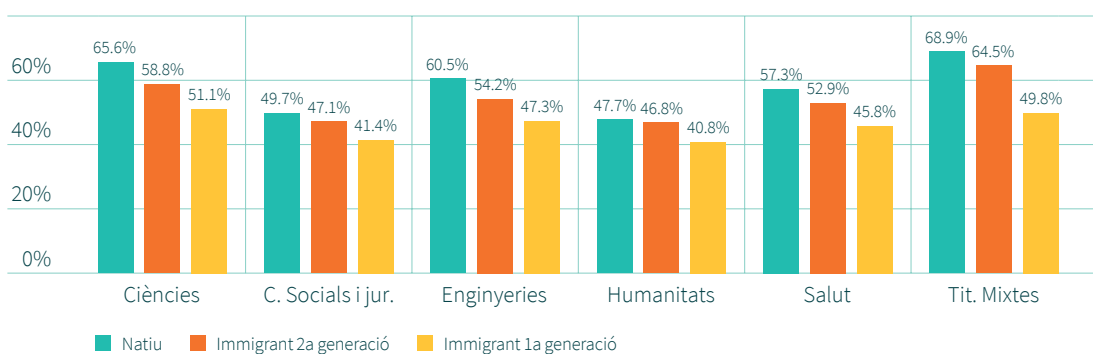
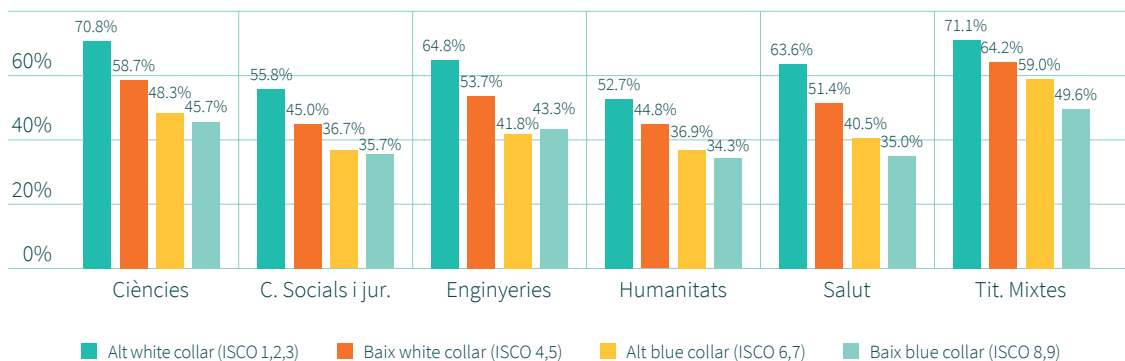


Figura 4. Percentatge d'ingressos procedents dels progenitors per àrea d'estudi i nivell ocupacional màxim de la llar parental



[3] Algunes diferències entre categories no són estadísticament significatives perquè la mostra és molt petita, com molt significativament passa amb els fills i filles de persones que treballen en la indústria de baix nivell de qualificació en les Titulacions Mixtes.

La gradació és fins i tot més clara quan mirem la classe social (figura 5). En totes les àrees d'estudi, la mitjana del percentatge estimat del total d'ingressos que suposen els ingressos dels progenitors és més alta a mesura que ens movem de la classe baixa a la mitjana, i de la mitjana a l'alta. Les diferències en aquest sentit són més notables en algunes àrees d'estudi i més reduïdes en d'altres, possiblement per les dues raons que han sigut esmentades adés: menor necessitat de suport financer en certes àrees d'estudi i possibilitat que, dins de cadascuna de les classes socials, els individus més afavorits s'autoseleccionen en certes àrees d'estudi.

Els últims dos eixos d'equitat són l'educació del pare i de la mare. Per raons d'espai, només mostrem la distribució dels ingressos parentals segons l'educació de la mare^[4] (figura 6). De nou, observem que els estudiants amb mares de nivell educatiu més alt declaren de mitjana un percentatge d'ingressos parentals més alt, i aquesta tònica es manté per a totes les àrees d'estudi amb matisos subtils, que fan que la gradació sigui més marcada en Ciències o Enginyeries que en Humanitats o Ciències Jurídiques i Socials. És clar que la complementarietat d'algunes fonts d'ingressos pot ser més decisiva en certes titulacions, amb l'objectiu d'assolir una major igualtat d'oportunitats entre estudiants de diferent origen social, ja sigui entre classe social, màxim nivell ocupacional de la llar parental o educació del pare o la mare.

Figura 5. Percentatge d'ingressos procedents dels progenitors per àrea d'estudi i classe social d'origen

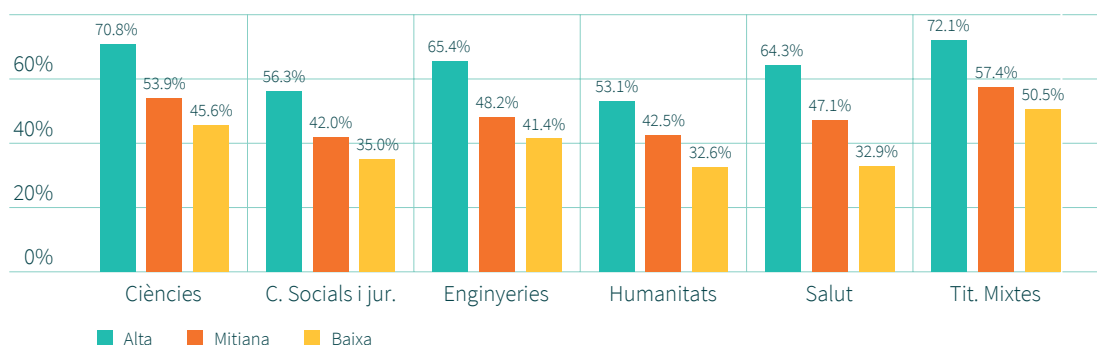
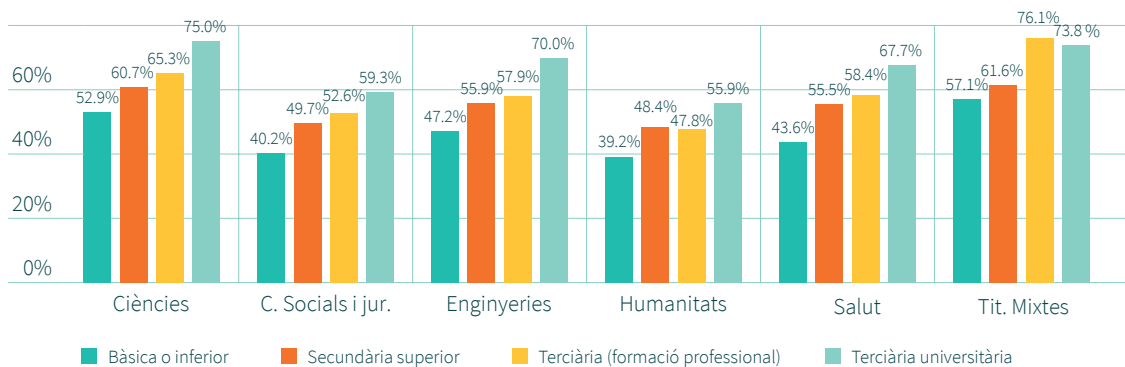


Figura 6. Percentatge d'ingressos procedents dels progenitors per àrea d'estudi i nivell educatiu de la mare



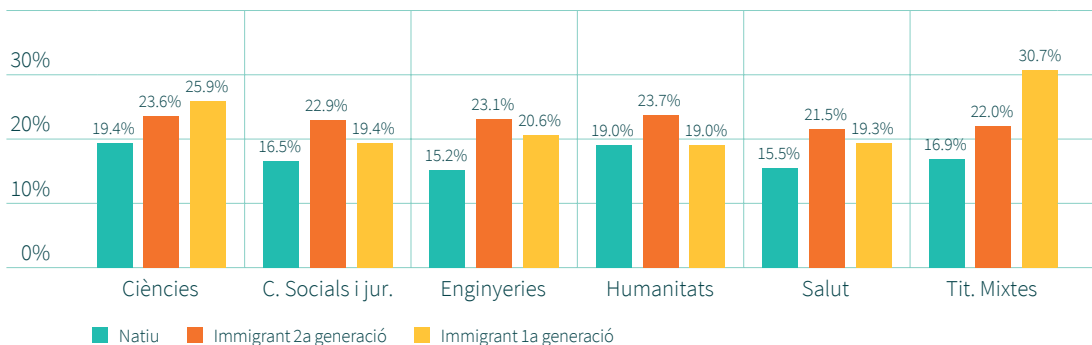
[4] Les diferències no són notables si prenem l'educació del pare. Resultats disponibles en cas de sol·licitud.

Ingressos procedents de beca

L'ordre d'importància de les fonts d'ingressos que poden complementar la capacitat financera de la llar parental és naturalment inversa a la que hem trobat pels ingressos dels progenitors. Així, si mirem l'origen de l'estudiant, les beques suposen generalment un percentatge mitjà més alt del total d'ingressos pels immigrants que pels nadius (figura 7).

Si mirem al màxim nivell ocupacional de la llar parental (figura 8), l'ordre s'ajusta encara més a la idea que les beques funcionen com a complement o substitut d'una capacitat financera més baixa de la llar parental. Les beques suposen un percentatge mitjà del total d'ingressos més alt a mesura que baixem en l'escala de prestigi ocupacional. Per als estudiants que procedeixen de famílies el màxim nivell ocupacional de les quals és Alt White Collar, les beques no arriben a un 15% del total d'ingressos. El salt és important quan passem al nivell ocupacional següent, possiblement perquè el llindar d'elegibilitat sovint cau entre la categoria més alta de màxim nivell ocupacional dels progenitors i les següents.

Figura 7. Percentatge d'ingressos procedents de beca per àrea d'estudi i origen dels pares (versió ampliada)



El mateix salt s'observa entre la classe baixa i les dues més altes (figura 9). La gradació és més progressiva, si mirem l'educació de la mare o del pare (figura 10). Tant en el cas de la classe social com en el de l'educació de la mare, les diferències per àrea d'estudi no són notables. La relació entre importància de les beques i origen socioeconòmic és força transversal entre aquests eixos d'equitat o origen socioeconòmic.

Figura 8. Percentatge d'ingressos per beca per àrea d'estudi i nivell ocupacional màxim de la llar parental

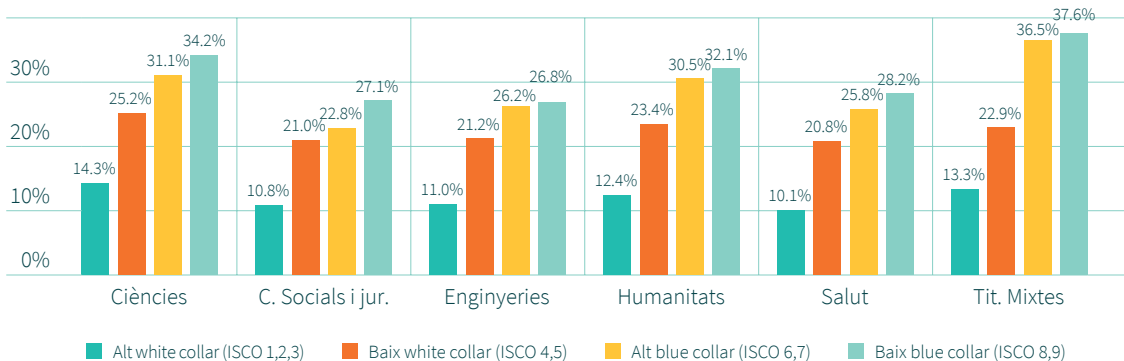


Figura 9. Percentatge d'ingressos per beca per àrea d'estudi i classe social

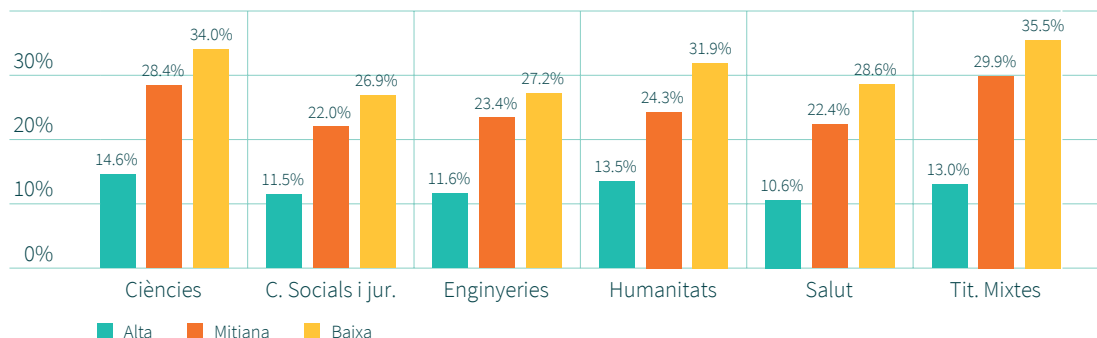
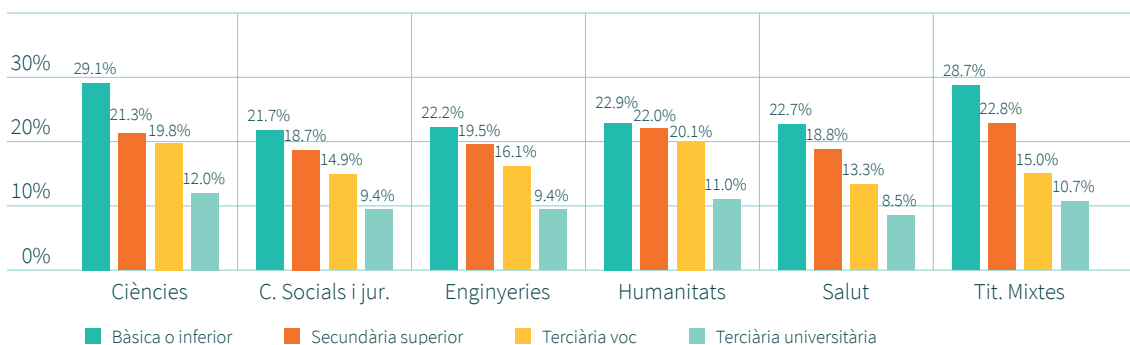


Figura 10. Percentatge d'ingressos procedents dels progenitors per àrea d'estudi i nivell educatiu de la mare



Ingressos per treball durant el curs acadèmic

La tercera font d'ingressos en importància, si considerem el percentatge d'estudiants que informen d'alguna quantitat d'ingressos per aquest concepte (figura 2), la constitueixen els ingressos per treball durant el curs. Com en el cas dels ingressos per beques, els ingressos per treball durant el curs acadèmic semblen funcionar com a complement o substitut dels ingressos dels progenitors en llars amb capacitat relativament baixa per a subvenir les necessitats financeres dels estudiants. No hi considerem la distribució per àrees d'estudi, perquè no són destacables.

Curiosament, la importància dels ingressos per treball durant el curs no és estadísticament diferent entre nadius i immigrants de primera generació, i és lleugerament inferior entre els immigrants de segona generació, tot i que possiblement tinguin majors necessitats financeres.^[5] Si mirem la importància del treball durant el curs com a font d'ingressos en virtut del màxim nivell ocupacional de la llar parental, però, ja resulta més òbvia la necessitat d'aquesta font entre estudiants que procedeixen de les dues categories de nivell ocupacional parental més baixes (figura 11). De fet, la diferència és notable entre aquestes dues categories i les restants.

Per classe social d'origen, la gradació entre la classe social d'origen és encara més clara i progressiva (figura 12). Són els fills i filles de classe social mitjana, i sobretot de classe baixa, per a qui els ingressos per treball durant el curs arriben a tenir alguna importància.

[5] Resultats no mostrats per raons d'espai. Disponibles prèvia petició a l'autor.

Figura 11. Percentatge d'ingressos per treball durant el curs. Segon nivell ocupacional màxim de la llar parental

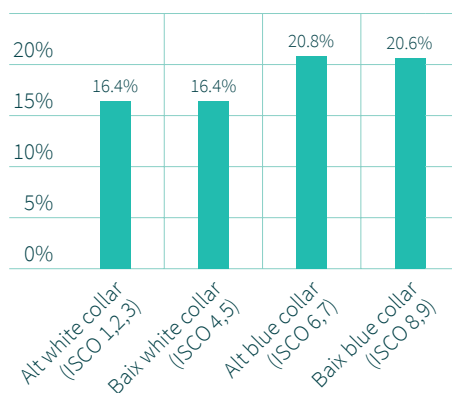


Figura 12. Percentatge sobre el total d'ingressos per treball durant el curs segons classe social d'origen

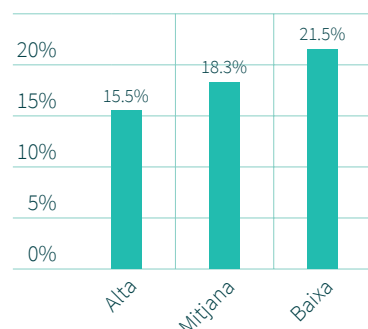
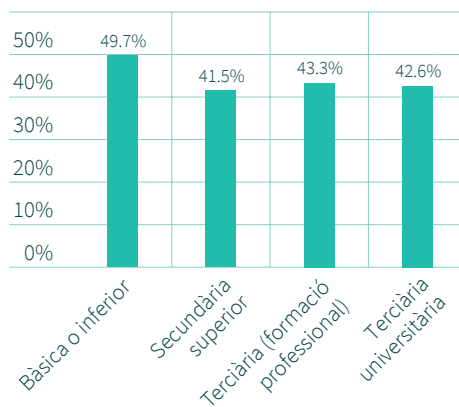


Figura 13. Ingressos per treball durant el curs segons educació de la mare. Individus amb algun ingrès per treball durant el curs



Quant al nivell educatiu de la mare, si només considerem els individus que declaren alguna importància d'aquesta font d'ingressos (és a dir, per a qui els ingressos per aquest concepte no són nuls) és notable la forta importància que el treball durant el curs té per a fills i filles de mares de nivell educatiu més baix (figura 13). A diferència de Via Universitària II (2017-2019), aquesta importància no pot ser atribuïda a la relativa falta de recursos entre famílies monoparentals (grup en el qual és més freqüent que hi hagi mares amb nivell educatiu baix) perquè les distribucions percentuals són molt semblants quan considerem l'educació del pare.

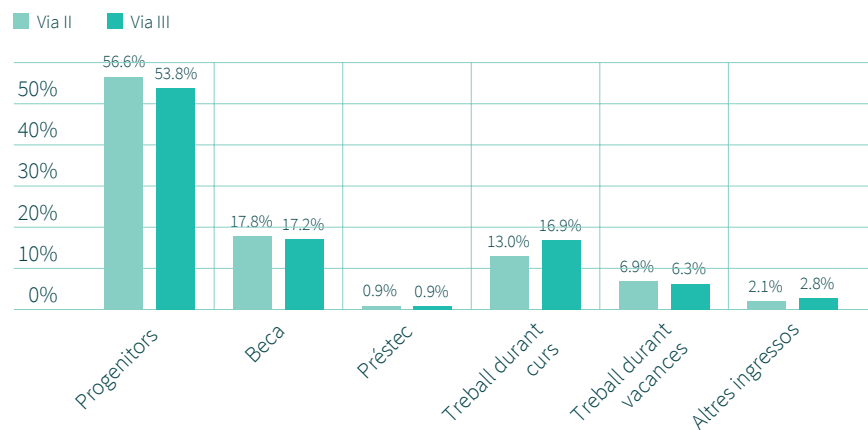
Anàlisi evolutiva

Les diferències en la importància de les diverses fonts d'ingressos entre Via Universitària II (treball de camp durant febrer i març del 2018) i Via Universitària III (treball de camp durant febrer i març del 2021) són molt escasses (figura 14). Això porta a concloure la robustesa de les diferències ja trobades en Via Universitària II. Corresponen a un patró de finançament dels estudis molt estable, que gairebé canvia amb el cicle econòmic, on el pes del finançament cau fonamentalment en les famílies dels estudiants.

La davallada econòmica provocada per la pandèmia sanitària de la COVID-19 produeix notables pèrdues d'activitat econòmica i ingressos que segurament afecten la capacitat de les famílies de donar suport financer a la trajectòria educativa universitària de fills i filles. L'any 2021, però, s'ha experimentat una recuperació de l'activitat econòmica i l'activitat laboral, que ha fet que els indicadors principals (taxa d'activitat laboral, atur i taxa d'ocupació) no es diferenciïn massa entre el 2018 (any del treball de camp per a Via Universitària II) i el 2021 (any del treball de camp per a Via Universitària III) (Observatori Català de la Joventut, 2021). Pot ser una raó addicional per la qual no s'observen diferències notables en la figura 14. Les úniques

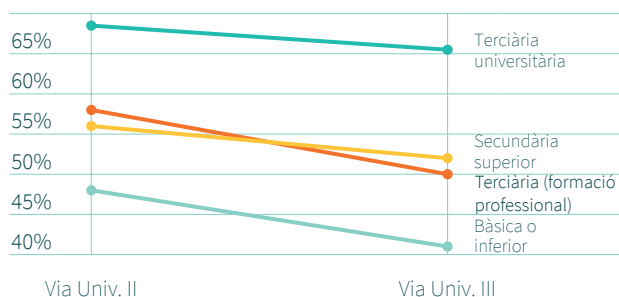
diferències perceptibles són una baixada lleugera de la importància dels ingressos dels progenitors i l'augment equivalent del pes dels ingressos per treball durant el curs. La importància de la resta de fonts d'ingressos roman gairebé constant de Via Universitària II (2017-2019) a Via Universitària III (2020-2022).

Figura 14. Pes relatiu de diferents fonts d'ingressos (percentatge mitjà del total)



Seria raonable pensar que la reducció de la importància dels ingressos dels pares i l'augment dels ingressos per treball durant el curs s'han produït més en la part baixa de l'escala socioeconòmica d'origen on, per exemple, els pares o mares han pogut patir més els efectes d'uns ingressos minvats degut a la COVID-19. No obstant, l'anàlisi comparativa de Via Universitària II i Via Universitària III no confirma del tot aquesta expectativa. En els dos gràfics que hi ha a continuació, on es pren l'educació del pare com a eix de comparació, es pot veure que els ingressos dels progenitors baixen en paral·lel per a les diferents categories educatives del pare, sense que puguem dir que la pèrdua de la seva importància és relativament major per als fills i filles de progenitors amb menys educació (figura 15).

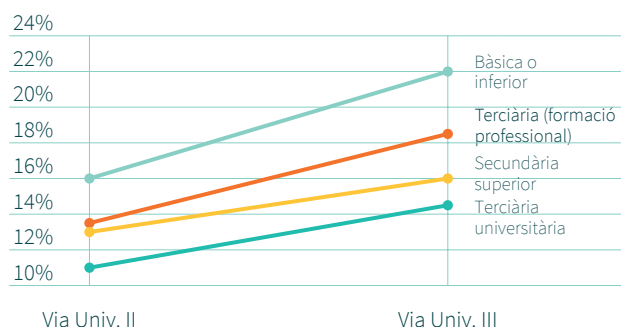
Figura 15. Ingressos dels progenitors segons nivell educatiu del pare. Percentatge total d'ingressos



Quant als ingressos per treball durant el curs, però, es produeix algun canvi significatiu de la diferència entre categories educatives del pare (figura 16). Puja la importància d'aquesta font d'ingressos per als fills i filles de pares menys educats (del 15.7% del total d'ingressos al 21%) i per als fills i filles de pares amb terciària vocacional (del 12,5% al 18,8%) en major mesura que per als fills i fills de pares amb secundària superior (del 12.1% al 15.4%) i amb educació universitària (del 10.3% al 14.5%). Aquests canvis no reflecteixen del tot bé una influència de l'educació del

pare en un increment de la importància dels ingressos per treball durant el curs de Via Universitària II (2017-2019) a Via Universitària III (2020-2022).

Figura 16. Ingressos per treball durant el curs segons nivell educatiu del pare. Percentatge total d'ingressos.

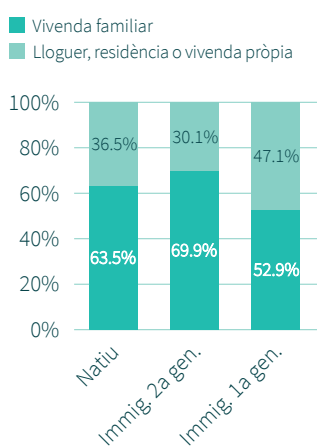


4.3 Habitatge

Tipus i distribució de tipus d'habitatge per eixos de desigualtat

L'accés a la universitat a la regió Vives, representada en Via Universitària III (2020-2022), no comporta una emancipació de la casa parental, com és comú en països on el sistema de beques i les taxes universitàries reduïdes així ho permeten (països del règim de finançament LTHS (*low tuition / high subsidies*) o, en menor mesura, en països del règim de finançament HTHS (*high tuition / high subsidies*). Aquests últims són majorment països de l'àmbit anglosaxó, amb un sistema de crèdits (préstec) pensat també per a facilitar, almenys parcialment, aquesta emancipació.

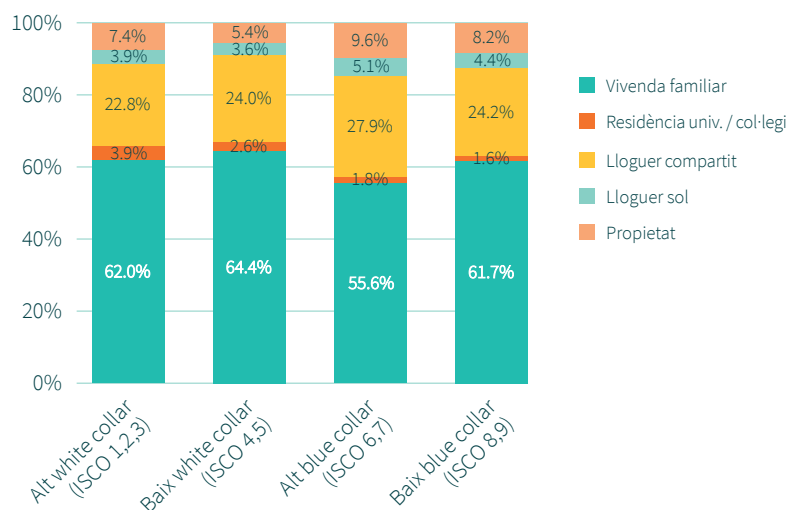
Figura 17. Distribució per tipus de residència segons origen de l'estudiant



Aquesta secció està destinada a explorar diferències per origen socioeconòmic o nacionalitat a la probabilitat d'emancipació dels estudiants que participen en Via Universitària III (2020-2022). Començant per l'origen de l'estudiant, la figura 17 mostra diferències lleugeres entre estudiants nadius i immigrants a la probabilitat de viure fora de la casa parental. El percentatge de qui viu fora és més alt entre persones immigrants de primera generació que, en general, han tingut menys oportunitat d'integració que entre les de segona generació. Però ja en les de segona generació observem que el percentatge de qui viu amb els pares (o algun familiar) és fins i tot més alt que el de les natives.

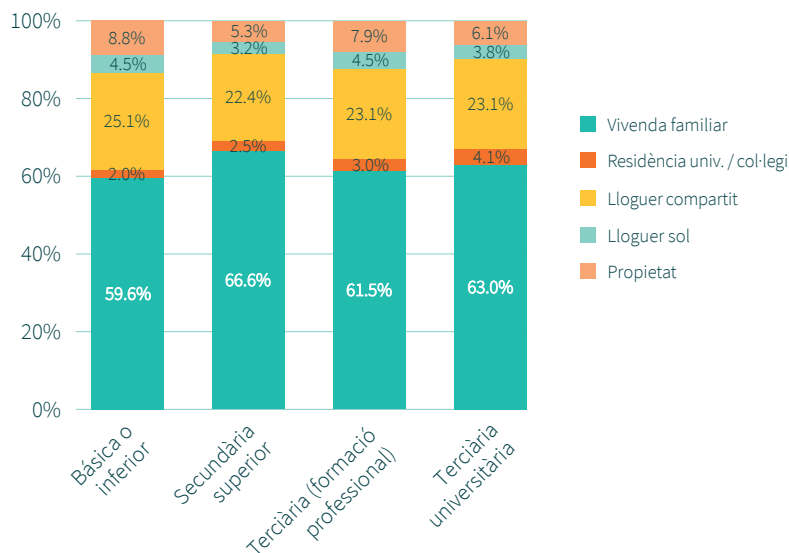
Si considerem el màxim nivell ocupacional dels progenitors (figura 18), observem que, com ja passava en Via Universitària II (2017-2019), l'opció majoritària (viure amb els progenitors o algun familiar) ho és de forma gairebé transversal per a totes les categories ocupacionals dels progenitors. En tot cas, el grau d'emancipació (viure fora de la casa parental) sembla lleugerament major entre els fills i filles de treballadors industrials qualificats.

Figura 18. Distribució per tipus de residència. Màxim nivell ocupacional dels progenitors



La distribució del tipus d'habitatge per educació del pare o classe social ofereix un panorama semblant (figura 19). La distribució per classe social, però, ofereix una imatge més nítida (figura 20) d'una certa gradació per origen social d'algunes preferències d'habitatge. L'allotjament amb progenitors o familiars continua sent l'opció preferent de totes les classes, però s'observen dues opcions que presenten una gradació per origen social. En primer lloc, l'opció de propietat augmenta sorprenentment a mesura que ens movem de la classe alta a la baixa: 6,6% per cent dels primers viuen en habitatge de la seva propietat; 9,5% dels segons ho fan. En segon lloc, tot i ser una opció minoritària, les residències universitàries o col·legis majors constitueixen una opció més probable a mesura que pugem de classe social.

Figura 19. Distribució per tipus de residència segons nivell educatiu del pare



Una regressió logística multinomial, controlant per edat, prenent tot el ventall de possibilitats d'habitatge com a variable dependent i el màxim nivell ocupacional dels progenitors com a variable independent, confirma aquesta desigualtat. L'eix vertical de la figura 21 informa que, tot i ser la probabilitat de viure en una residència d'estudiants molt baixa (en comparació amb viure amb els progenitors) encara és

menys probable a mesura que baixem de classe social d'origen. Quan fem el mateix exercici amb la propietat (de nou, controlant per edat, figura 22), observem que la probabilitat relativa de viure en un habitatge en propietat és també més alta a mesura que pugem de classe social.

Figura 20. Distribució per tipus de residència segons classe social d'origen

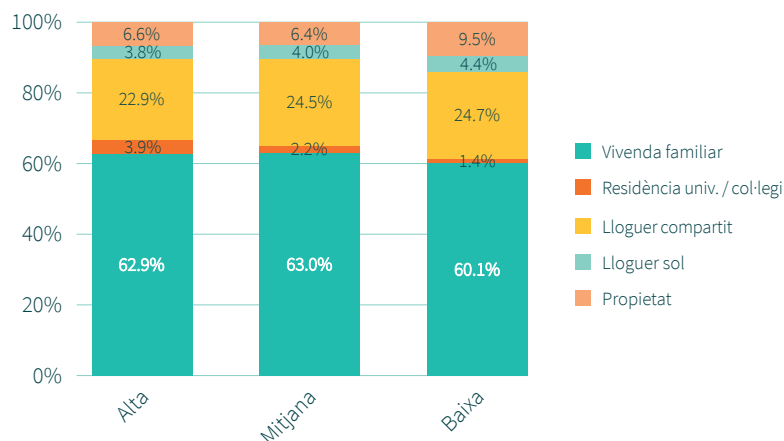


Figura 21. Probabilitat d'allotjament a residència universitària per classe social en relació a viure amb progenitors o familiars (controlant per edat)

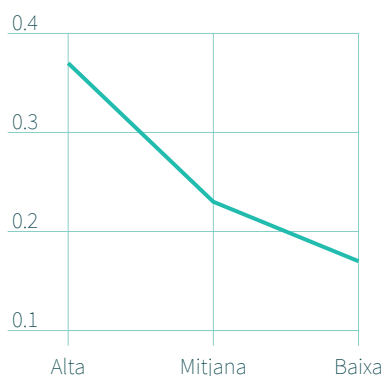


Figura 22. Probabilitat d'allotjament en vivenda pròpia per classe social en relació a viure amb progenitors o familiars (controlant per edat)

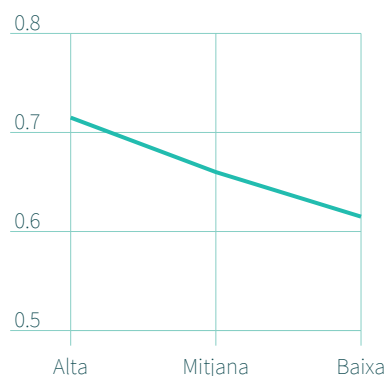
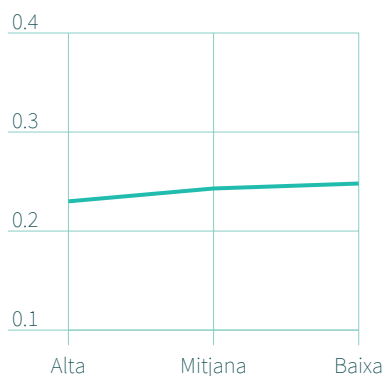


Figura 23. Probabilitat d'allotjament a lloguer compartit per classe social en relació a viure amb progenitors o familiars (controlant per edat)



Finalment, si fem el mateix exercici prenent el lloguer compartit, observem (figura 23) que la probabilitat d'aquesta opció, en comparació amb la de viure amb pares o familiars, puja a mesura que baixem de classe social. És una associació que ja es va constatar amb dades de Via Universitària II (2017-2019). Les ajudes per a lloguer o per a residència universitària són, en definitiva, les que podrien afavorir més qui procedeix de mitjans socials menys afavorits. Són qui amb una freqüència relativament més alta depenen d'aquestes opcions d'habitatge.

Anàlisi evolutiva

La figura 24 (a sota) permet constatar que, com ja es va observar per al finançament, els patrons d'habitatge es mantenen força estables de Via Universitària II (2017-2019) a Via Universitària III (2020-2022). L'habitatge amb progenitors i familiars és predominant tant en una enquesta com en l'altra. Els únics canvis observats són una certa pujada de la importància de la propietat i del lloguer compartit, i una reducció de la importància del lloguer en solitari.

Figura 24. Importància relativa de tipus d'habitatge. Percentatge del total

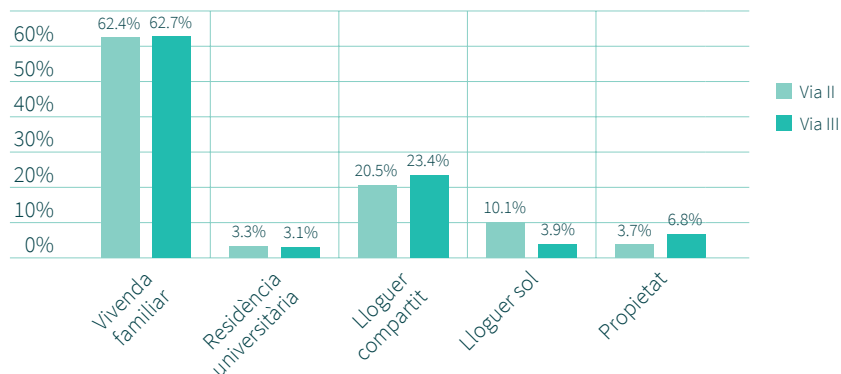
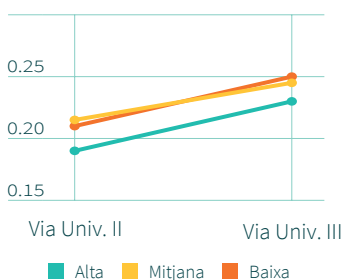


Figura 25. Probabilitat de lloguer compartit per classe social



Els gràfics subsegüents exploren si aquests tres canvis tenen alguna relació amb l'origen socioeconòmic. De nou, s'ha triat la classe social com a l'indicador més sintètic d'origen socioeconòmic. Començant pel lloguer compartit, en la figura 25 observem que la pujada de la seva importància ha sigut lleugerament més forta per a la classe baixa (que ha passat d'un 20.7% en Via Universitària II a un 25.1% en Via Universitària III) que no per a la classe alta (que ha passat d'un 19.7% a un 23%).

L'associació entre origen socioeconòmic i canvi en la importància és més perceptible per a l'habitatge en propietat (figura 26). En Via Universitària III (2020-2022) es produeix una diferenciació per classe social que gairebé apareixia en Via Universitària II (2017-2019). Ha pujat la probabilitat d'habitatges en propietat entre els estudiants de classe alta i ha disminuït per als de classe baixa. Finalment, s'observa també un augment de la desigualtat pel que fa a la residència universitària (figura 27). Tot i ser una opció marginal, ja hem vist més amunt que és l'alternativa més clarament esbiaixada per origen social. Més avall podem veure com aquest biaix s'ha aprofundit en Via Universitària III (2020-2022).

Figura 26. Probabilitat de residir en vivenda en propietat per classe social

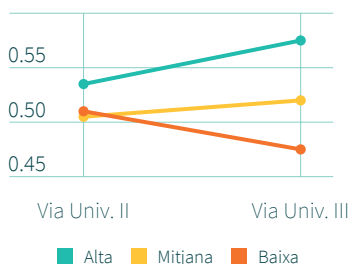
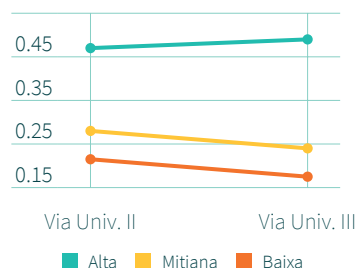


Figura 27. Probabilitat d'allotjament a residència universitària per classe social

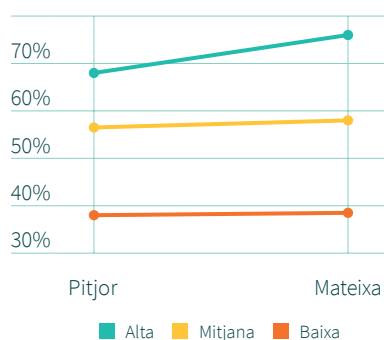


Impacte COVID-19

La pandèmia de la COVID-19 i les mesures introduïdes per a controlar-la afecten l'activitat econòmica i, per això, l'activitat laboral i els ingressos de la ciutadania. És raonable pensar que una possible pèrdua d'ingressos per part dels progenitors d'alguna part de l'estudiantat universitari hagi sigut més forta a la part baixa dels diversos eixos d'equitat considerats en el capítol.

L'enquesta de Via Universitària III (2020-2022) inclou una pregunta mitjançant la qual es demana pel «canvi de la situació financera familiar [de l'estudiant] degut a la COVID-19». Les possibles respostes són que la situació «havia empitjorat», «que no havia canviat» o que «havia millorat». Només un 2.5% de la mostra va declarar que havia millorat; la resta es va distribuir proporcionalment entre qui declara que havia empitjorat (46.3%) i qui declara que s'havia mantingut igual (51.1%). Les anàlisis següents s'enfoquen en aquestes dues opcions. De nou es pren la classe social com a indicador sintètic d'origen socioeconòmic, i es consideren les tres fonts d'ingressos que s'han prioritzat al principi del capítol.

Figura 28. Percentatge d'ingressos familiars segons classe social i canvi de la situació financera degut al COVID



Quant als ingressos dels progenitors (figura 28), observem que l'avantatge de la classe alta pel que fa a percentatge d'ingressos procedents dels progenitors es redueix entre qui declara que la situació financera familiar havia empitjorat degut a la COVID-19. Hi ha dues possibles explicacions d'aquest resultat, una mica contrària a allò que caldria esperar: primer, dins de la possible variabilitat de recursos dels estudiants de classe alta, pot ser que qui ha percebut la situació financera com a pitjor és qui ha vist una reducció major dels ingressos d'aquesta font. En el cas de

la classe mitjana i baixa, hi hauria un efecte terra pel qual el percentatge de suport financer procedent de les famílies d'origen no es pot reduir més. Una segona explicació és que els estudiants de classe alta que ja declaraven un percentatge relativament menor d'ingressos són qui han patit més les conseqüències financeres de la COVID-19. La causalitat en aquestes dues explicacions és inversa: en la primera explicació, la COVID-19 ha produït una reducció dels ingressos; en la segona explicació, la declaració d'empitjorament financer degut a la COVID-19 senyala qui ja abans veïen les seves despeses cobertes en menor mesura pels ingressos familiars.

Seguint amb aquest raonament, observem que els estudiants que declaren un empitjorament de la situació financera familiar degut a la COVID-19 depenen en general més dels ingressos per beca (figura 29), sense que hi hagi un augment perceptible del gradient social (classe social) entre ells, en relació amb els estudiants que declaren que la situació financera familiar és la mateixa que abans de la COVID-19.

On sí que es percep un canvi notable en el gradient per classe social és en els ingressos per treball durant el curs (figura 30). Aquesta font d'ingressos està notablement relacionada amb l'origen socioeconòmic en general. Amb tot, aquesta associació es veu reduïda entre els estudiants que declaren la seva situació familiar empitjorada com a conseqüència de la COVID-19. De nou, com a l'anàlisi dels ingressos dels progenitors, dues explicacions són possibles: o bé els estudiants de classe social més baixa han patit més les conseqüències econòmiques de la pandèmia, amb pèrdues d'activitat laboral pròpia o dels progenitors, que deriven en un empitjorament de la situació financera «familiar»; o bé són els estudiants de classe baixa, i mitjana, que ja disposaven de menys ingressos per treball durant el curs, qui pateixen més les conseqüències econòmiques de la pandèmia. Cal notar que la dependència d'aquesta

font d'ingressos entre l'estudiantat de classe alta és igual de baixa entre qui declara que la seva situació financera familiar s'ha mantingut o ha empitjorat.

Finalment, en l'anàlisi corresponent dels canvis en la importància dels ingressos per beca no s'observa un canvi substancial de la importància de la classe social; és a dir, es percep la mateixa influència de la classe social en la importància dels ingressos per beca en Via Universitària II (2017-2019) i en Via Universitària III (2020-2022).

Figura 29. Percentatge d'ingressos per beca segons classe social i canvi de la situació financera degut al COVID

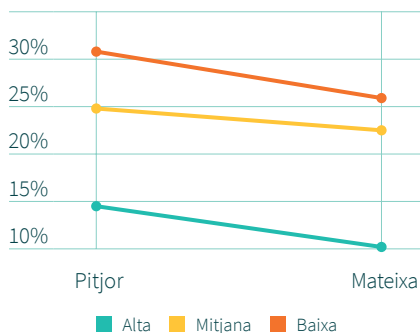
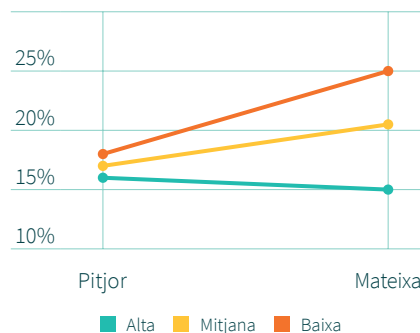


Figura 30. Percentatge d'ingressos per treball durant el curs segons classe social i canvi de la situació financera degut al COVID



4.4 Conclusions

L'anàlisi de les dades sobre finançament de Via Universitària III (2020-2022) confirma **la importància de l'economia familiar per al sosteniment de la trajectòria universitària** en la població de la regió Vives. Cal notar la desigualtat d'oportunitats educatives que això comporta, sobretot en un context com l'actual, on la desigualtat d'ingressos familiars va en ascens. La major desigualtat en la capacitat de les famílies per subvenir el cost directe i indirecte de la trajectòria educativa universitària pot haver-se vist agreujada per la reducció de la intensitat del mecanisme compensatori que suposen les beques (García-Montalvo, 2018).

Les anàlisis inicials mostren la **forta relació positiva entre la importància dels ingressos familiars i diferents indicadors d'origen socioeconòmic** (màxim nivell ocupacional dels progenitors, educació del pare i de la mare i classe social). En sentit contrari, s'observa que la importància d'altres fonts d'ingressos (en particular, beques i ingressos per treball durant el curs) està inversament associada a l'origen socioeconòmic. **Totes les fonts d'ingressos diferents dels ingressos familiars semblen compensar la menor capacitat de finançament de les famílies a mesura que baixem en l'escala social, educativa o ocupacional dels progenitors.**

Hi ha implicacions importants que es deriven de la importància dels ingressos familiars per a la tria de titulació o àrea d'estudi. L'anàlisi revela, primer, la major importància dels ingressos de les famílies en àrees d'estudi que poden ser més costoses o on es produeix una sobrerrepresentació d'estudiants d'origen social més avantatjat. Segon, el gradient social en la importància dels ingressos dels progenitors (la diferència d'importància entre nivells dels diferents indicadors d'origen socioeconòmic considerats) és més pronunciat en les esmentades àrees d'estudi. Això possiblement confirma una desigualtat d'oportunitats en la tria de camp d'estudi o titulació. **Els estudiants amb més recursos econòmics d'origen podrien triar titulacions més costoses**, teòricament o efectivament més llargues o més arriscades (major probabilitat de repetició), **però que alhora són les que produeixen millors rendiments**

en l'ingrés al mercat de treball. Per contra, els estudiants que declaren menys ingressos familiars poden estar limitats en el seu ventall d'opcions de titulació.

Quant al tipus de residència, l'anàlisi de les dades de Via Universitària III (2020-2022) confirma la importància de la residència familiar com a forma d'estalviar despeses corresponents a allotjament. **El pes de la residència familiar encaixa amb un model de finançament dels estudis universitaris propi de països del sud d'Europa i continentals, amb un suport a l'emancipació dels estudiants universitaris relativament limitat** (baixes taxes i beques que no permeten tal emancipació). No s'espera que l'estudiant universitari s'hagi emancipat de la residència familiar, raó per la qual les ajudes públiques són precisament febles, i no sensibles a la cobertura de despeses d'allotjament i manutenció, com sí que passa als països nòrdics. La importància de la residència familiar és transversal en diferents orígens socioeconòmics, però hi ha alternatives residencials que són relativament més freqüents segons l'origen socioeconòmic. En particular, l'allotjament en residències universitàries o col·legis majors sembla més freqüent entre els grups socials més afavorits i, en sentit contrari, el lloguer compartit, més freqüent entre estudiants d'origen social menys afavorit.

En relació amb el capítol corresponent de l'informe d'explotació de dades de Via Universitària II (2017-2019), aquest capítol ha sondejat possibles canvis en la importància de fonts de finançament o d'allotjament de Via Universitària II a Via Universitària III (2020-2022). No s'observen diferències notables d'una enquesta a l'altra. Al contrari, Via Universitària III confirma les conclusions de Via Universitària II quant a la importància de les fonts de finançament. Només s'observa una lleugera pèrdua d'importància dels ingressos familiars i, com caldria esperar, un lleuger augment paral·lel d'una de les fonts compensatòries, els ingressos per treball durant el curs. Quant a l'habitatge, les conclusions de Via Universitària II també es mantenen, amb els únics matisos d'un augment del lloguer compartit i una reducció del lloguer en solitari.

Finalment, el capítol ha explorat la relació entre la importància de fonts de finançament i la percepció de la vulnerabilitat financera de la residència familiar a les conseqüències econòmiques de la crisi sanitària produïda per la pandèmia de la COVID-19. Observem que **els estudiants que declaren la situació financera familiar com a «empitjorada» degut a la pandèmia són els estudiants per a qui els ingressos familiars i per treball durant el curs són menys importants, i per a qui les beques són més importants**. En general, s'observa una reducció de la desigualtat o gradient social entre qui es declara més negativament afectat o afectada per la COVID-19. S'ha d'anar en compte, però, amb la causalitat a treure d'aquesta associació, ja que pot ser deguda al fet que són els individus a la part inferior de les categories superiors d'educació o ocupació qui han patit més aquesta situació, apropant-se llavors a les categories inferiors; en particular, en termes d'importància dels ingressos per treball durant el curs.

4.5 Propostes

Model nòrdic de finançament

Les recomanacions derivades de les anàlisis de les dades de Via Universitària III (2020-2022) són molt semblants a les derivades de l'anàlisi de Via Universitària II (2017-2019). Com llavors, una recomanació òbvia de cara a l'assoliment d'una major igualtat d'oportunitats educatives seria **la transició a un model nòrdic de finançament, on la societat i l'Administració assumeixin l'emancipació que comporta l'ingrés a la universitat** i actuessin en conseqüència, cobrint despeses d'allotjament i manutenció. Si no puja la dotació pressupostària dels sistemes universitaris considerats en Via Universitària III (2020-2022), però, això podria derivar en una reducció de la mida de

les cohorts d'accés a la universitat. Atesos els coneguts efectes primaris i secundaris de l'origen social en les transicions educatives (Jackson *et al.*, 2007), això plantejaria al seu torn reptes pel manteniment de l'equitat d'accés. Comportaria també un debat sobre el pes que volem conferir a l'educació universitària en l'assoliment educatiu de cada cohort d'accés al mercat de treball. Seria, en definitiva, un canvi de gran calat, que requeriria un ampli debat públic i polític.

Més enllà de l'equitat d'accés, **el patró de finançament té implicacions per a l'equitat en la llibertat de tria de titulació per origen socioeconòmic**. La variació en la importància dels ingressos familiars entre camp d'estudi fa pensar que els estudiants d'origen socioeconòmic més baix, amb una situació financera familiar d'origen més feble, poden tenir un ventall d'opcions més reduït que els estudiants d'origen social més afavorit. El risc d'aquests últims a l'hora de triar camps d'estudi amb taxes més altes, més durada teòrica o efectiva o més probabilitat de repetició, és possiblement considerat més assumible, i és possiblement la raó per la qual es troba que el percentatge d'ingressos familiars és més alt en certes titulacions.

Milliores incrementals d'equitat

A mitjan camí del *statu quo* i l'escenari ideal esmentat en el primer paràgraf d'aquest epígraf, les recomanacions següents podrien suposar millores incrementals d'equitat, amb implicacions tant per a l'accés com per a la tria de titulació:

- **Modular el sistema de beques perquè la seva importància en relació a la totalitat de fonts de finançament dels estudis universitaris s'ajusti** més bé a les diferències d'origen socioeconòmic dels estudiants.
- **Modular el sistema de beques i taxes universitàries per ajustar-se al major esforç o risc que per a famílies d'origen social menys afavorit suposa donar suport a la tria de certs camps d'estudi**. Contribuir així a reduir la segregació de camps d'estudi per origen social, que és un dels riscos que comporta la creixent estratificació horitzontal dels sistemes universitaris (Triventi *et al.*, 2017; Van der Werfhorst *et al.*, 2003).
- Atesa la major importància relativa que entre estudiants d'origen social menys afavorit tenen els ingressos per treball durant el curs, **reforçar les mesures de flexibilització curricular**, de calendari acadèmic i vinculació amb la universitat que acomodin aquestes circumstàncies.
- La recomanació anterior pot ser encara més important en titulacions percebudes com a més costoses o arriscades, que poden ser rebutjades com a opcions inicials d'accés a la universitat, degut al major esforç econòmic que poden suposar. **Facilitar especialment la compatibilització de treball durant el curs i estudis en aquestes titulacions**.
- Atès que els individus d'origen menys afavorit viuen relativament menys amb altres familiars, **afavorir** en el seu cas alternatives d'allotjament; en particular, **lloguer compartit i l'accés a residències universitàries**.
- **Dissenyar mesures de suport econòmic específiques per als estudiants a qui més ha perjudicat financerament la pandèmia de la COVID-19**, atès que compten amb menys suport de les famílies d'origen o menys ingressos per treball durant el curs. I prevenir així l'abandonament de la trajectòria educativa.

4.6 Referències

GARCÍA-MONTALVO, José (2018). “The Impact of Progressive Tuition Fees on Drooping Out of Higher Education: A Regression Discontinuity Design”. Barcelona: GSE Working Paper: 1017, gener del 2018.

GARRITZMANN, Harry (2016). *The political economy of higher education finance: The politics of tuition fees and subsidies in OECD countries, 1945-2015*. Palgrave Macmillan.

COMISSIÓ EUROPEA - EACEA - EURYDICE (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

IZQUIERDO, Mario i altres (2009). “Assimilation of immigrants in Spain: A longitudinal analysis”, *Labour Economics*, 16(6), p. 669-678.

JACKSON, M. i altres (2007). “Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to A-level courses in England and Wales”, *Acta Sociològica*, 50(3), p. 211-229.

LUCAS, Samuel R. (2001). “Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects”. *American journal of sociology*, 106(6), p. 1642-1690.

OBSERVATORI CATALÀ DE LA JOVENTUT (2021). *Situació laboral de la joventut. Informe trimestral elaborat a partir de les darreres dades de l'Enquesta de Població Activa. Tercer trimestre del 2021*. Agència Catalana de la Joventut, Generalitat de Catalunya.

TRIVENTI, M. i altres (2017). “Do Individuals with High Social Background Graduate from More Rewarding Fields of Study?”, *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 51, p. 28-40.

VAN DER WERFHORST, H. i altres (2003). “Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain”, *British Educational Research Journal* 29(1): p. 41-62.

05

Característiques del procés d'ensenyament i aprenentatge

Ernest Pons Fanals

Professor titular d'Economia de la Universitat de Barcelona

Ingrid Noguera Fructuoso

Professora lectora Serra Húnter al Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona

Miquel Martínez Martín

Catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona

EN AQUEST CAPÍTOL S'ABORDA L'ANÀLISI DE LES RESPOSTES QUE HAN DONAT ELS ESTUDIANTS DE GRAU EN RELACIÓ AMB ELS ASPECTES METODOLÒGICS DEL PROCÉS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE. EL PUNT DE PARTIDA PER A AQUESTA ANÀLISI SÓN LES CONCLUSIONS QUE ES VAN EXTREURE A PARTIR DELS RESULTATS DE L'ENQUESTA DE VIA UNIVERSITÀRIA II (2018) ON ES VAN INTRODUIR, PER PRIMERA VEGADA, PREGUNTES EN RELACIÓ AMB EL PROCÉS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE. EN AQUELLA EDICIÓ, LA CONCLUSIÓ PRINCIPAL FOU QUE A LES UNIVERSITATS ANALITZADES, MAJORITÀRIAMENT, S'EMPRAVEN METODOLOGIES TRADICIONALS.

En aquesta tercera enquesta, per valorar les respostes donades és molt important tenir en compte que s'ha passat l'enquesta durant els primers mesos de l'any 2021, encara sota l'impacte de la pandèmia, i amb un escenari de docència que ha estat qualificat d'emergència i sense pràcticament activitat presencial. I, en aquest sentit, el qüestionari feia constar, de manera explícita que «El semestre de referència sobre el que s'han de respondre les preguntes és el primer semestre del curs acadèmic 2020-2021».

Per aquesta raó s'ha preguntat també als estudiants sobre quines han estat les dificultats i els beneficis que els ha generat aquesta situació excepcional d'aprenentatge a distància durant el curs 20-21.

Per facilitar la interpretació i valoració de les respostes, en aquest capítol s'han considerat només les respostes d'estudiants d'ensenyaments de grau presencials (o sigui, «transformats» en no presencials per la pandèmia). Tenint en compte, igual que en l'onada anterior, que només s'ha preguntat sobre aspectes metodològics a estudiants que tenien un mínim de 120 crèdits ECTS superats en començar el curs.

5.1 Metodologies docents

A tot l'estudiantat dit es demana que classifiquen les assignatures segons tres grans grups que s'han etiquetat com a metodologies tradicionals, actives i innovadores, i s'ha comptabilitzat a partir de les seves respostes una proporció estimada de cada grup d'assignatures.

Les metodologies tradicionals fan referència a la manera d'ensenyar en que es posa èmfasi en l'exposició de continguts i on té un paper rellevant l'avaluació sumativa,

normalment, en format d'examen. Les metodologies actives estan relacionades amb una major participació de l'alumnat, n'és el protagonista del seu aprenentatge i participant d'un procés constructiu i d'una avaluació, generalment, continuada. Les metodologies innovadores són les que posen en pràctica maneres creatives d'ensenyar per a oferir millors experiències d'aprenentatge. Algunes són l'aula invertida o la ludificació.

En la taula 1 es presenta la comparació dels resultats en aquesta darrera enquesta, comparant amb els resultats de fa tres anys. El 2021 els estudiants han reportat que un 48.4% de les assignatures segueixen metodologies tradicionals, mentre que el 39.4% metodologies actives i el 12.2% metodologies innovadores. I la primera conclusió que se n'extreu és que aquesta distribució reflecteix un canvi molt important respecte del 2018. Amb una forta reducció en la preponderància de les metodologies tradicionals.

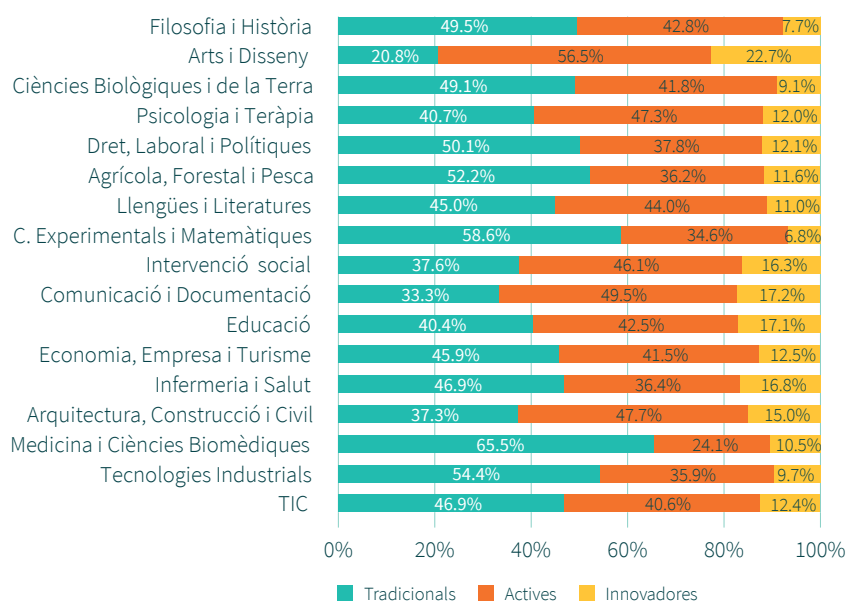
Taula 1. Comparació de la distribució de les assignatures segons metodologies (2018 i 2021)

	Tradicionals	Actives	Innovadores
Any 2018	59.8%	34.0%	5.3%
Any 2021	48.4%	39.4%	12.2%

Ara bé, amb la informació que recull l'enquesta no es pot assegurar quin és el motiu dels canvis. D'una banda, és clar que la pandèmia ha incidit en aquesta evolució. Però no es pot descartar que no hi hagi un efecte fruit de l'evolució al marge de la pandèmia. D'altra banda, també és important recordar que l'enquesta recull la percepció dels estudiants. I, per tant, en un context alterat per la pandèmia, és possible que la valoració dels estudiants sobre què és una activitat tradicional, activa o innovadora, es pot haver vist alterada. Per saber en quina mesura podem atribuir el canvi a uns o altres factors caldrà esperar a la propera enquesta.

Un altre aspecte important que cal destacar és que continua havent-hi moltes diferències segons les titulacions, com es pot veure en la figura 1. La figura mostra com es distribueixen per a cadascun dels diversos subàmbits acadèmics les assignatures entre aquests tres grups. Així, entre el 20.8% de les titulacions del subàmbit Arts i Disseny i el 65.5% de Medicina i Ciències Biomèdiques hi ha una diferència enorme. Però si comparem els resultats amb els del 2018 per cada titulació, es constata que aquesta reducció de les metodologies tradicionals és totalment transversal.

Figura 1. Metodologies segons titulació (2021)



En general, el percentatge de metodologies tradicionals és superior en Filosofia i Història, Medicina i Ciències Biomèdiques, Ciències Biològiques i de la Terra, i Ciències Experimentals i Matemàtiques. Les més actives en Art i Disseny, Arquitectura, Comunicació i Documentació, Intervenció Social, TIC i Educació. I, les més innovadores en les titulacions mixtes d'enginyeries. Com es pot veure, aquests resultats confirmen que no hi ha unes estratègies que siguin comunes o universals, sinó que hi ha força diferències entre les titulacions.

Per ajudar a valorar fins a quin punt aquesta distribució pot tenir a veure amb certes característiques de les titulacions analitzades, s'han ordenat aquests subàmbits segons la taxa d'ocupació de les persones titulades tres anys després d'haver completat el grau, estimada a partir de l'Enquesta d'Inserció Laboral d'AQU Catalunya (2017). Així, en el subàmbit TIC s'observa la taxa màxima d'inserció laboral, del 97%, mentre que per Filosofia i Història la taxa és del 79%. Una conclusió clara, doncs, d'aquest gràfic, és que no hi ha relació entre aquest nivell d'inserció laboral i el fet que predominin un tipus o un altre d'assignatura a escala metodològica.

Curiosament, si es fa la comparació a nivell de les branques de coneixement (taula 2) això permet detectar més clarament certs trets diferenciadors. En general, l'àmbit de Ciències presenta un percentatge major de metodologies tradicionals mentre que l'àmbit de Ciències Socials i Jurídiques presenta un percentatge major de metodologies actives i innovadores. Fet que ja es donava en l'enquesta anterior.

Taula 2. Percentatge de metodologies per àmbits

Àmbit	Metodologies								
	Tradicionals		Actives		Innovadores				
	2018	2021	2018	2021	2018	2021			
Humanitats	58.7%	42.3%	▼	36.5%	45.9%	▲	4.8%	11.8%	▲
C. Socials i jur.	56.3%	43.9%	▼	37.5%	42.3%	▲	6.2%	13.8%	▲
Ciències	70.0%	53.9%	▼	27.2%	38.2%	▲	2.9%	7.9%	▲
Salut	66.1%	54.4%	▼	29.4%	32.9%	▲	4.5%	12.7%	▲
Enginyeries	58.2%	49.3%	▼	35.9%	39.2%	▲	5.9%	11.5%	▲
Global	60.4%	48.4%	▼	34.3%	39.4%	▲	5.3%	12.2%	▲

Si bé la reducció de les metodologies tradicionals ha estat comuna a totes les branques, també sembla que s'ha produït amb una intensitat diferent. En general, en aquelles branques on hi havia un pes més gran de les metodologies tradicionals el 2018, la reducció ha estat més intensa. I al revés. Per tant, sembla observar-se una tendència a una homogeneïtzació més gran.

En qualsevol cas, el més rellevant és la confirmació que s'han aplicat en menor mesura les metodologies tradicionals i, per contra, més metodologies actives i innovadores. De tota manera, calen dues consideracions finals. D'una banda, que aquestes dades no permeten confirmar si això és degut a uns canvis de format, derivats de la pandèmia, o perquè s'ha avançat en la diversificació metodològica. El curs 20-21 ha estat, en molts sentits, tan peculiar, que no sembla raonable treure'n conclusions. I segon, fins i tot en el cas que consideréssim que aquesta tendència pugui continuar, la proporció d'assignatures amb metodologies tradicionals continua propera al 50%, de manera que encara queda molt de camí per recórrer.

5.2 Valoració de les diverses activitats d'aprenentatge i d'avaluació

En l'enquesta, a més de preguntar pel tipus de metodologia, també es preguntava per la valoració de diferents tipus d'activitats docents. Concretament, es plantegen les activitats diferenciades següents: 1) classes magistrals, 2) llegir, 3) exposicions orals, 4) exercicis, 5) contingut web, 6) construir/dissenyar objectes, 7) pràctiques a l'aula, 8) pràctiques de laboratori, 9) pràcticum.

Si es calcula la valoració mitjana d'aquestes activitats a partir de totes les respostes, el resum de la taula 3 mostra com s'ha produït una disminució generalitzada en aquestes valoracions, si les comparem amb el 2018. Això és curiós, sobretot si tenim en compte, com ja s'ha esmentat més amunt, que s'ha produït un increment en l'aplicació de metodologies actives o innovadores. Ara bé, la forma com s'ha d'interpretar això no és clara. Perquè pot ser degut a una pitjor valoració per les condicions en què s'han fet, o bé perquè han passat a valorar-les més poc l'estudiantat per la seva utilitat.

En la taula 3 es tornen a detectar diferències de valoració entre les metodologies i s'observa que continua havent-hi una percepció més positiva de les metodologies que promouen aprenentatge més actiu i experiencial.

Taula 3. Valoració de les diferents activitats segons l'àmbit de la titulació (mitjana)^[6]

	Humanitats		Socials		Ciències		Salut		Enginyeries		Global							
	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021						
Classes magistrals	6.6	6.0	▼	6.0	5.7	▼	6.4	5.9	▼	6.3	5.8	▼	6.1	5.6	▼	6.2	5.8	▼
Llegir	7.1	6.5	▼	6.1	5.5	▼	6.9	6.1	▼	6.4	5.6	▼	6.0	5.2	▼	6.3	5.6	▼
Exposicions orals	6.4	5.7	▼	6.8	6.2	▼	6.7	5.9	▼	6.4	5.6	▼	6.1	5.4	▼	6.5	5.8	▼
Exercicis	7.4	7.3	▼	8.1	7.9	▼	8.5	8.4	▼	8.2	8.0	▼	8.3	8.2	▼	8.2	8.0	▼
Contingut web	4.4	4.3	▼	5.1	5.1	▲	4.4	4.0	▼	4.3	4.0	▼	4.2	4.1	▼	4.6	4.5	▼
Construir/dissenyar objecte	6.8	6.9	▲	7.1	7.2	▲	6.9	6.9	▶	6.0	5.7	▼	8.1	8.1	▶	7.2	7.2	▶
Pràctiques a l'aula	7.3	7.1	▼	7.7	7.4	▼	7.5	7.5	▶	7.8	7.7	▼	7.4	7.2	▼	7.6	7.4	▼
Pràctiques de laboratori	7.3	6.8	▼	7.6	7.3	▼	8.7	8.6	▼	8.6	8.7	▲	7.8	7.7	▼	8.1	8.0	▼
Pràcticum	7.1	6.7	▼	8.3	8.2	▼	8.1	8.3	▲	8.8	9.0	▲	7.2	7.4	▲	8.1	8.2	▲

Però l'aspecte més destacat dels resultats presentats en la taula 3 és la disminució d'aquestes valoracions mitjanes, de manera que en la gran majoria d'activitats la valoració és sensiblement inferior que el 2018. Amb l'única excepció del pràcticum, que ja era molt ben valorat i fins i tot es valora millor. Això condueix a una pregunta que ens sembla clau: per què s'ha produït aquest empitjorament de les valoracions de manera tan genèrica. I aquí sorgeixen tres possibles explicacions, que no són excloents:

- perquè, degut a la situació pandèmica, s'han utilitzat menys algunes d'aquestes activitats, per exemple les exposicions orals;
- perquè, degut al canvi de context (ara virtual), no s'han sabut fer igual de bé, com podria ser el cas de les classes magistrals, o
- perquè certament han perdut valor per a l'estudiantat.

De fet, es pot observar com la intensitat en la disminució de la valoració no és la mateixa per a totes les activitats, i això apunta que en unes o altres el pes de les tres

[6] Per elaborar aquesta taula i les següents del capítol, cal tenir en compte que per respondre a aquestes preguntes cada estudiant havia d'escollir una valoració entre 5 categories (1 = "gens d'acord", 2 = "en desacord", 3 = "indiferent", 4 = "d'acord" o 5 = "molt d'acord"). A les taules s'ha recollit la mitjana de totes les respostes. Per fer uniformes els resultats amb la resta de capítols, s'ha transformat aquesta escala qualitativa d'1 a 5 en una escala quantitativa de 0 a 10.

possibles causes pot ser diferent. Però amb la informació que aporta l'enquesta no es pot arribar a deduir quina n'és la causa, o quina és la importància relativa de cadascuna de les causes, només apunta propostes.

Si en lloc de comparar les respostes segons branca de coneixement es fa la comparació segons la via d'accés dels estudiants (taula 4), es detecten alguns trets distintius. Per exemple, que la valoració de les classes magistrals, llegir i fer exposicions orals és clarament més elevada entre els estudiants més grans. Ara bé, cal tornar a destacar d'aquesta comparació el fet que gairebé en tots els casos la valoració ha empitjorat en comparació amb les respostes de l'any 2018.

Taula 4. Síntesi de la valoració de les activitats segons via d'accés (mitjana)

	PAU		CFGS		M25		M40 i M45		Titulats		Altres							
	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021						
Classes magistrals	6.2	5.7	▼	6.4	6.0	▼	6.9	7.3	▲	8.0	7.9	▼	6.9	6.4	▼	6.4	6.1	▼
Llegir	6.3	5.5	▼	6.4	5.7	▼	7.0	6.5	▼	7.6	7.2	▼	7.2	6.7	▼	6.6	6.2	▼
Exposicions orals	6.5	5.8	▼	6.5	5.8	▼	6.3	5.6	▼	7.7	6.9	▼	7.0	6.0	▼	6.5	5.7	▼
Exercicis	8.2	8.0	▼	8.2	8.1	▼	8.1	8.3	▲	8.8	8.2	▼	8.2	8.0	▼	8.3	7.9	▼
Contingut web	4.6	4.4	▼	4.7	4.6	▼	4.3	4.6	▲	4.6	4.0	▼	4.7	4.8	▲	3.9	4.4	▲
Construir/dissenyar objecte	7.2	7.2	▶	7.1	7.0	▼	6.7	6.7	▲	7.0	6.3	▼	7.1	6.7	▼	7.1	6.9	▼
Pràctiques a l'aula	7.6	7.4	▼	7.9	7.8	▼	7.7	7.6	▼	8.1	6.7	▼	7.8	7.2	▼	7.5	7.3	▼
Pràctiques de laboratori	8.0	8.0	▼	8.1	8.0	▼	8.1	7.9	▼	7.7	5.9	▼	7.9	8.0	▲	8.1	8.1	▼
Pràcticum	8.1	8.2	▲	8.3	8.4	▲	7.4	7.7	▲	8.1	7.7	▼	8.1	8.5	▲	8.0	8.1	▲

En l'enquesta també es demanava una valoració de les diferents activitats d'avaluació. D'entrada, sorprèn que els criteris de valoració són força homogenis com podem veure en la taula 5, de manera que en aquest cas es detecten menys diferències que en el cas de les activitats docents. En general, els estudiants de tots els ensenyaments el que valoren menys són els exàmens i l'ús del portafolis.

En canvi, el que valoren més són els treballs individuals i l'avaluació continuada. Per àmbits, el treball en grup és més valorat en Enginyeries i menys en Humanitats, i el treball individual es valora més en Humanitats.

De la comparació amb els resultats del 2018, destaca el fet que ha empitjorat molt la valoració, sobretot, dels exàmens. I, a més, s'observa en totes les branques del coneixement. Però això pot tenir molt a veure amb el fet que l'avaluació a distància, durant la pandèmia, ha estat un tema complicat i delicat. En canvi, altres activitats d'avaluació com el treball individual han patit una reducció molt menor en aquesta valoració.

Taula 5. Valoració activitats d'avaluació segons àmbit de titulació (mitjana)

	Humanitats		C. Socials i jur.		Ciències		Salut		Enginyeries		Global							
	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021						
Examen	5.2	4.4	▼	5.1	4.5	▼	5.5	5.0	▼	5.8	5.4	▼	5.4	4.9	▼	5.4	4.8	▼
Av. continuada	7.6	7.7	▲	7.4	7.5	▲	7.3	7.4	▲	7.4	7.4	▲	7.2	7.3	▲	7.3	7.4	▲
Treball individual	8.5	8.4	▼	7.8	7.7	▼	8.0	7.9	▼	7.7	7.5	▼	7.6	7.7	▲	7.8	7.7	▼
Treball en grup	5.8	5.7	▼	6.8	6.8	▶	6.7	6.9	▲	6.2	6.1	▼	7.1	7.0	▼	6.6	6.6	▶
Exposició oral	6.3	5.8	▼	6.7	6.3	▼	6.7	6.1	▼	6.4	5.8	▼	6.3	5.8	▼	6.5	6.0	▼
Debats i fòrums	6.1	5.7	▼	6.6	6.3	▼	6.1	5.7	▼	6.1	5.7	▼	6.1	5.5	▼	6.3	5.9	▼
Autoavaluació	6.0	5.7	▼	6.5	6.2	▼	6.3	5.9	▼	6.5	6.4	▼	5.9	5.7	▼	6.3	6.0	▼
Av. entre companys	5.4	5.1	▼	5.8	5.6	▼	5.7	5.2	▼	5.8	5.6	▼	5.6	5.3	▼	5.7	5.4	▼
Portafoli	6.1	5.9	▼	5.7	5.7	▲	5.5	5.2	▼	5.0	5.0	▶	5.7	5.7	▶	5.5	5.5	▶

Novament, a l'hora de valorar aquestes diferències, cal tenir en compte les tres possibles causes ja esmentades més amunt:

- perquè, degut a la situació pandèmica, s'hagin utilitzat menys algunes d'aquestes activitats; podria ser el cas, per exemple, de les exposicions orals;
- perquè, degut al canvi de context (ara virtual), no s'han sabut fer igual de bé, com podria ser el cas dels exàmens, o
- perquè certament han perdut valor per a l'estudiantat.

Restaria pendent esbrinar la importància relativa que hagi pogut tenir cadascuna d'aquestes explicacions.

Finalment, en la taula 6 es presenten les diferències també segons la via d'accés. Aquesta comparació permet deduir algunes conclusions més. D'una banda, confirmar que, tal com ja passava fa tres anys, l'examen i el treball individual es valoren millor per part dels estudiants més grans. Però destaca especialment l'alta valoració de l'avaluació continuada, sobretot de qui té més edat.

D'altra banda, aquesta perspectiva permet confirmar que la reducció de les valoracions entre el 2018 i el 2021 és molt general, fet que apunta que una bona part d'aquest empitjorament de les valoracions pot ser degut al període d'emergència que s'ha viscut a les universitats.

Taula 6. Síntesi de la valoració de les activitats d'avaluació segons via d'accés (mitjana)

	PAU		CFGS			M25			M40 i M45			Titulats		Altres			
	2018	2021	2018	2021		2018	2021		2018	2021		2018	2021		2018	2021	
Examen	6.2	4.8 ▼	6.4	4.4 ▼		6.9	4.8 ▼		8.0	5.7 ▼		6.9	5.4 ▼		6.4	4.8 ▼	
Av. Continuada	7.3	7.4 ▲	7.5	7.6 ▲		7.9	8.2 ▲		9.0	8.4 ▼		7.7	7.6 ▼		7.4	7.7 ▲	
Treball individual	7.8	7.7 ▼	7.8	7.8 ▼		8.1	8.3 ▲		8.4	8.0 ▼		8.2	8.0 ▼		8.2	8.0 ▼	
Treball en grup	6.6	6.7 ▲	6.8	6.6 ▼		6.1	5.9 ▼		6.3	6.2 ▼		6.3	6.0 ▼		6.1	6.1 ▲	
Exposició oral	6.5	6.0 ▼	6.5	5.9 ▼		6.2	5.6 ▼		6.9	6.0 ▼		6.8	6.1 ▼		6.5	5.9 ▼	
Debats i fòrums	6.3	5.8 ▼	6.7	6.1 ▼		6.3	6.5 ▲		7.6	6.4 ▼		6.6	6.3 ▼		6.6	6.0 ▼	
Autoavaluació	6.3	6.0 ▼	6.7	6.6 ▼		6.5	6.4 ▼		7.1	6.7 ▼		6.7	6.8 ▲		6.4	6.3 ▼	
Av. entre companys	5.7	5.4 ▼	6.1	6.1 ▼		5.5	5.3 ▼		6.0	5.1 ▼		5.7	5.9 ▲		5.4	5.0 ▼	
Portafoli	5.5	5.5 ►	5.7	5.5 ▼		5.4	5.7 ▲		6.4	4.6 ▼		5.4	5.9 ▲		5.3	5.2 ▼	

5.3 Dificultats i beneficis generats per l'aprenentatge a distància durant el curs 20-21

Les estratègies de docència a distància i l'adaptació de professorat i alumnat a la situació de pandèmia, en tots dos casos de manera sobrevinguda, han propiciat un escenari nou que sens dubte es pot caracteritzar d'innovador però que no garanteix necessàriament més qualitat. Cal fer constar que la valoració de les activitats docents el 2021 no són millor valorades en comparació amb l'enquesta anterior del 2018 en cap cas, a excepció del pràcticum que millora molt escassament. Malgrat tot, també cal tenir en compte que les respostes a la pregunta sobre la valoració no es refereixen exclusivament al període a partir de març del 2020. Aprenentatges que impliquin la participació de l'estudiant i tenint suport docent són determinants per valorar a l'alça les diferents activitats docents. El perfil de l'activitat docent desitjable és amb participació activa de l'alumnat i amb suport del professorat.

Els resultats expressats enmig del període de pandèmia obliguen a pensar sobre un clàssic en la innovació i millora docent. Innovar no significa necessàriament millora. L'ús de tecnologies digitals tampoc implica necessàriament cap millora. I convé definir

millor què vol dir millora en funció del tipus d'aprenentatge que propicia la docència —superficial, estratègic per aprovar o profund— i no segons que sigui tipificada com a tradicional, activa o «innovadora».

Taula 7.^[7] Dificultats generades per l'aprenentatge a distància durant el primer semestre del curs 20-21

	Ciències	Socials	Enginyeries	Humanitats	Salut	Total
TEM	6.6	6.1	6.3	6.5	6.3	6.3
ORG	6.5	6.6	6.4	6.5	6.9	6.6
HOR	6.1	5.7	5.9	6.2	5.9	5.9
TRE	6.9	6.7	6.6	6.7	6.9	6.7
EQU	3.4	3.4	3.3	3.8	3.5	3.4
TEC	2.0	1.9	1.8	2.1	2.1	2.0
ESP	3.5	3.3	3.3	3.8	3.4	3.4
PRO	7.2	7.1	6.6	7.4	7.2	7.0
COM	5.9	5.8	5.6	5.7	5.9	5.8
EST	8.7	8.2	8.0	8.3	8.6	8.3

Nota: el valor presentat és la mitjana, en una escala de 0 a 10, on 0 correspon al màxim desacord i 10 al màxim nivell d'acord.

Les respostes sobre les dificultats generades per l'aprenentatge a distància en el curs 20-21 mostren com les dificultats més sentides són el fet de no veure presencialment el professorat i companys i companyes. I, en canvi, les menys sentides són la manca d'habilitats tecnològiques, l'espai físic per a l'estudi i l'equipament per accedir amb prou qualitat al sistema. També cal tenir en compte que l'autoregulació del temps i dedicació i la càrrega de treball han estat dificultats importants per a l'alumnat en aquest període. El perfil de l'alumnat que manifesta més dificultats és el d'estudiants amb més càrrega de treball, amb dificultats per saber autoregular el seu temps i amb una disposició insuficient de temps, equipament i habilitats per accedir al sistema de docència a distància.

Si analitzem els resultats per famílies de titulacions (taula 8) constatem que la majoria de categories de dificultats generades són comunes en totes les titulacions, a excepció de la generada per la manca d'espai físic per l'estudi, que és superior en el cas d'Arts i Disseny i les relatives a la càrrega de treball que també és superior en el cas de Medicina, Ciències Biomèdiques, Arquitectura, Construcció Civil i Psicologia i Teràpia. No veure presencialment el professorat és una dificultat especialment sentida en Arts i Disseny, Psicologia i Teràpia, Intervenció Social, Educació i Comunicació i Documentació. No veure presencialment companys i companyes és una dificultat molt sentida i comuna en totes les titulacions i especialment en Psicologia i Teràpia, Ciències Experimentals i Matemàtiques, Comunicació i Documentació i Medicina i Ciències Biomèdiques.

Les respostes sobre els beneficis generats per l'aprenentatge a distància en el curs 20-21 (taula 9) mostren com l'estalvi de temps i continuar amb els estudis són amb molt els beneficis més valorats. Segueixen la conciliació familiar i laboral i poder estudiar i aprendre al ritme personal. Les respostes mostren com l'alumnat ha trobat a faltar un major acompanyament del professorat, la interacció amb companys i companyes i ha sentit una davallada de motivació per aprendre. El perfil de l'alumnat és el d'estudiants que no han abandonat els estudis, han guanyat temps i condicions

[7] Les possibles dificultats incloses en l'enquesta per a la seva valoració són: Autoregulació de temps de dedicació (TEM), Entendre l'organització de les assignatures (ORG), Conciliació de l'estudi amb la vida familiar i laboral (HOR), Càrrega de treball (TRE), Equipament per accés amb prou qualitat (EQU), Habilitats tecnològiques (TEC), Espai físic per a l'estudi (ESP), No veure presencialment el professorat (PRO), Comunicació amb professorat (COM) i No veure presencialment companys i companyes (EST).

per estudiar i han pogut conciliar millor la seva vida personal, laboral i/o familiar i d'estudiant. Però, en canvi, s'han mostrat menys motivats per aprendre i menys acompanyats tant pel professorat com per companys i companyes.

Taula 8. Dificultats generades per l'aprenentatge a distància durant el primer semestre del curs 20-21, diferenciant segons titulació

	TEM	ORG	HOR	TRE	EQU	TEC	ESP	PRO	COM	EST
Filosofia i Història	6.7	6.3	6.2	6.8	3.7	2.0	3.6	7.3	5.9	8.1
Arts i disseny	6.3	6.6	6.1	5.6	3.9	2.2	4.3	7.8	6.0	8.5
Ciències biològiques i de la terra	6.7	6.7	6.2	7.3	3.6	2.1	3.5	7.3	5.9	8.7
Psicologia i teràpia	6.3	6.8	5.9	7.1	3.4	1.7	3.3	7.8	5.9	8.9
Dret. laboral i polítiques	6.3	6.5	5.7	6.8	3.4	2.0	3.6	7.0	5.9	8.0
Agrícola. forestal i pesca	6.5	6.7	6.2	6.8	4.1	2.5	3.3	7.3	5.8	8.2
Llengües i Literatures	6.5	6.5	6.2	6.9	3.8	2.1	3.8	7.2	5.4	8.3
Ciències experimentals i matemàtiques	6.4	6.3	6.0	6.6	3.2	1.8	3.5	7.2	5.8	8.6
Intervenció Social	6.4	7.2	6.3	6.8	3.4	2.1	3.7	7.6	6.1	8.5
Comunicació i Documentació	6.4	7.1	6.1	6.6	3.5	1.8	3.5	7.5	5.9	8.7
Educació	6.0	6.9	5.7	6.9	3.6	2.1	3.0	7.5	5.7	8.4
Economia. Empresa i Turisme	5.7	6.2	5.5	6.1	3.3	1.9	3.3	6.5	5.7	7.8
Infermeria i salut	6.1	6.9	5.7	6.6	3.6	2.4	3.4	7.3	6.0	8.4
Arquitectura. construcció i civil	6.7	6.6	6.7	7.2	3.7	2.2	3.8	6.7	5.8	7.9
Medicina i Ciències Biomèdiques	6.5	7.0	6.2	7.1	3.4	2.1	3.3	6.8	5.9	8.6
Tecnologies industrials	6.2	6.4	5.8	6.4	3.3	1.9	3.3	6.9	5.9	8.2
TIC	6.0	6.0	5.5	6.3	2.7	1.2	3.0	5.8	5.0	7.6

Nota: el valor presentat és la mitjana, en una escala de 0 a 10, on 0 correspon al màxim desacord i 10 al màxim nivell d'acord.

Taula 9.^[8] Beneficis generats per l'aprenentatge a distància durant el primer semestre del curs 20-21

	Ciències	C. Socials i jur.	Enginyeries	Humanitats	Salut	Total
CON	7.2	7.3	7.1	7.3	7.4	7.3
TEM	7.8	8.1	7.9	8.0	7.9	7.9
HOR	4.7	5.6	5.2	5.0	5.5	5.3
RIT	4.8	5.0	5.0	4.8	5.1	5.0
RES	4.4	4.9	4.7	4.7	4.8	4.8
PRO	2.5	2.9	2.8	2.9	2.6	2.8
EST	1.9	2.5	2.4	2.0	2.1	2.3
MOT	2.9	3.4	3.5	3.0	2.9	3.2
TEC	3.7	4.3	4.3	3.9	3.6	4.0
CAP	5.0	4.7	4.8	4.7	4.8	4.8

Nota: el valor presentat és la mitjana, en una escala de 0 a 10, on 0 correspon al màxim desacord i 10 al màxim nivell d'acord.

Si analitzem els resultats per famílies de titulacions, constatem que la majoria de categories de beneficis generats són comunes a totes les titulacions. Malgrat tot,

[8] Els possibles beneficis inclosos en l'enquesta per la seva valoració són: Continuar amb els estudis (CON), Estalvi de temps (TEM), Conciliació amb horari laboral i familiar (HOR), Estudiar i aprendre al meu ritme (RIT), Augment de responsabilitat (RES), Major acompanyament del professorat (PRO), Major interacció amb companys i companyes (EST), Motivació a aprendre (MOT), Aprenentatge d'habilitats tecnològiques (TEC) i Cap benefici (CAP).

cal destacar que l'estalvi de temps està més valorat en les titulacions de Psicologia i Teràpia, Dret Laboral i Polítiques, Llengües i Literatura, Educació i Economia, Empresa i Turisme i la conciliació en Dret Laboral i Polítiques, Intervenció Social, Educació, Economia, Empresa i Turisme. De manera especial, cal destacar com a «no beneficis» en el cas de les titulacions d'Educació, Intervenció Social i Infermeria i Salut derivats de la pandèmia la falta d'acompanyament del professorat i de la interacció amb companys i companyes.

Taula 10. Beneficis generats per l'aprenentatge a distància durant el primer semestre del curs 20-21, diferenciant segons titulació

	CON	TEM	HOR	RIT	RES	PRO	EST	MOT	TEC	CAP
Filosofia i Història	7.1	7.8	4.9	4.7	4.6	2.8	1.7	2.6	3.3	5.1
Arts i Disseny	7.3	7.4	4.5	4.6	4.4	2.9	1.7	3.3	4.3	4.9
Ciències Biològiques i de la Terra	7.2	7.8	4.7	4.7	4.4	2.4	1.7	2.9	3.9	5.0
Psicologia i Teràpia	7.6	8.1	5.2	4.7	4.7	2.4	1.8	2.6	3.6	4.2
Dret, Laboral i Polítiques	7.3	8.0	5.7	4.9	4.7	2.8	2.2	3.2	3.9	4.9
Agrícola, Forestal i Pesca	7.5	7.7	5.4	5.2	4.9	3.1	2.4	3.3	4.3	4.6
Llengües i Literatures	7.4	8.3	5.3	4.9	4.9	3.0	2.4	3.2	4.1	4.5
Ciències Experimentals i Matemàtiques	7.1	7.8	4.7	5.0	4.5	2.6	2.1	2.9	3.5	5.0
Intervenció Social	7.6	7.9	5.7	4.9	4.9	2.8	2.7	3.0	4.0	4.8
Comunicació i Documentació	7.1	7.8	5.1	4.2	4.3	2.6	2.3	3.0	4.0	5.1
Educació	7.6	8.2	5.8	5.2	5.4	3.3	2.8	3.7	5.0	4.3
Economia, Empresa i Turisme	7.3	8.2	5.8	5.5	5.4	3.0	2.7	4.0	4.8	4.3
Infermeria i Salut	7.2	7.8	5.7	5.1	5.0	2.9	2.5	3.2	3.9	5.0
Arquitectura, Construcció i Civil	7.2	7.8	5.0	4.2	4.2	2.8	2.1	3.2	4.0	5.0
Medicina i Ciències Biomèdiques	7.5	7.9	5.4	5.2	4.7	2.5	1.9	2.9	3.5	5.0
Tecnologies Industrials	7.0	7.9	5.2	5.1	4.7	2.8	2.5	3.5	4.4	5.0
TIC	7.2	8.1	5.4	5.3	4.7	2.8	2.6	3.8	4.4	4.5

Nota: el valor presentat és la mitjana, en una escala de 0 a 10, on 0 correspon al màxim desacord i 10 al màxim nivell d'acord.

5.4 Conclusions

La percepció de l'alumnat sobre **les metodologies docents ha canviat substancialment en la darrera enquesta. Passen de ser en l'edició 2018 predominants les metodologies tradicionals (60,4%), a incrementar-se un 5,1% la presència de metodologies actives i un 6,9% les metodologies innovadores.** És especialment notable el descens (16%) de les metodologies tradicionals en el cas de les Humanitats i les Ciències. S'observa que, malgrat les condicions adverses i la virtualització de l'ensenyament del període analitzat, **hi ha una tendència cap a un canvi de paradigma educatiu.** Aquest canvi podria explicar-se considerant que l'alumnat pot estar valorant el format d'ensenyament a distància i les estratègies d'adaptació a la docència d'emergència com un element innovador, més enllà que hi hagi hagut veritables canvis en les pràctiques pedagògiques. D'altra banda, cal destacar que sigui quin sigui el context d'aprenentatge, l'alumnat segueix preferint metodologies tradicionals, tal com s'ha reportat arreu del món (UNESCO, 2020).

Resultaria esperable pensar que si les metodologies docents milloren, també ho faran les activitats docents. Per contra, **la valoració sobre les activitats docents ha disminuït o s'ha mantingut en tots els àmbits** (a excepció del pràcticum que millora en 0,1 punts). Les dades ens demostren que les activitats de preferència continuen sent les mateixes

que en l'edició anterior; les que promouen un aprenentatge actiu i experiencial. La davallada en les valoracions podria, de nou, explicar-se tenint en compte la situació de pandèmia. La capacitat d'adaptació del professorat universitari és innegable, però tal com investigacions prèvies han afirmat (Arnhold i altres, 2020), **les limitacions pel que fa als coneixements pedagògics en contextos d'ensenyament a distància poden haver impactat en el tipus d'activitats docents proposades i la seva aplicació.**

S'observa una davallada lleugera en la percepció sobre les activitats d'avaluació. És notable el descens en el cas dels exàmens que passen a tenir una valoració inferior a 5 punts. Els exàmens solen ser un element de fort criticisme entre l'alumnat, i en aquesta ocasió, l'empitjorament en les valoracions pot ser degut a dos fets: o que s'hagin dut a terme en línia (amb els dubtes sobre privadesa i confiança que comporta) o que s'hagi requerit l'assistència presencial, fet que es pot haver viscut com una situació de risc. Val la pena destacar que, com en l'edició anterior, el que l'alumnat valora més positivament és el treball individual, especialment, en el cas de les Humanitats.

Malgrat que l'alumnat valori positivament el treball individual, de manera similar a d'altres estudis (García Carrizo i altres, 2020; UNESCO 2020), **les dades demostren que la falta d'interacció i comunicació presencial fruit de la pandèmia hi han deixat empremta. L'alumnat vol treballar sol però amb acompanyament.** I val a dir que aquest acompanyament es vol que sigui presencial. Els resultats demostren que diverses de les activitats docents que s'han valorat pitjor que en l'edició anterior, sí que permetien la comunicació o la compartició d'espais virtuals amb companys i companyes. El que l'alumnat ha enyorat, doncs, és la presència física i, molt probablement, tota la comunicació que succeeix de manera informal.

La tendència a la individualitat contrasta amb els problemes expressats per a autoregular-se (coincidint amb un dels resultats destacats per als països iberoamericans en l'informe UNESCO 2020) **i per a aprofitar les possibilitats de l'aprenentatge a distància per a aprendre al ritme de cadascú.** Es podrien fer hipòtesis sobre la possible relació entre la gestió del temps i les dades obtingudes respecte de les activitats docents. És probable que el que veritablement es valori a la baixa no sigui la tipologia d'activitats proposades sinó el temps, la càrrega de treball i l'acompanyament per a realitzar-les en un context desconegut i canviant. En aquest sentit, els resultats coincideixen amb les dades observades en d'altres estudis globals (Aristovnik i altres, 2020) i europeus (Doolan i altres, 2021; Farnell i altres, 2021) sobre l'impacte de la COVID-19 en educació superior, on es reporta que la meitat de l'alumnat consultat considera que la càrrega de treball durant la docència a distància d'emergència ha estat superior a l'habitual.

A mode de conclusió i coincidint amb estudis recents (Farnell i altres, 2021; García Carrizo i altres, 2020, UNESCO 2020), podem afirmar que **l'alumnat percep un impacte negatiu en l'aprenentatge fruit de la pandèmia. Malgrat això, les dades mostren un impacte en les valoracions baix i es confirma que l'ensenyament a distància ha estat una solució per a continuar aprenent en moments de privació de la interacció social i ha afavorit l'estalvi de temps.** Pel que fa a l'ensenyament, sembla que **la situació viscuda ha ajudat a impulsar una tendència de renovació metodològica** (que molt probablement tingui més a veure amb l'ús de tecnologia que amb la incorporació de pràctiques docents innovadores). Futures edicions de l'enquesta mostraran si la tendència cap a metodologies docents actives i innovadores es manté i si les competències digitals docents desenvolupades durant la pandèmia revertiran positivament en la docència presencial.

5.5 Propostes

La pandèmia ha situat de cop professorat, alumnat i personal que treballa en la prestació de serveis i recursos per a la docència i l'aprenentatge en una nova realitat. Una realitat que ens situa més que mai en la necessitat d'un canvi de paradigma docent davant les noves maneres d'aprendre i ensenyar que la societat digital ofereix i que requereix una reflexió en profunditat sobre la docència i l'aprenentatge a la universitat i posar en marxa accions que comportin una transformació en les maneres d'entendre en què consisteix ser docent en aquest context avui.

La pandèmia ens ha mostrat que algunes coses es poden fer millor amb menys presencialitat i altres requereixen conservar i consolidar millorant les activitats presencials. Òbviament, això no pot dependre únicament de la voluntat del professorat i probablement requereix canvis organitzatius que comportin optimització de recursos, canvis en la concepció de l'activitat docent i la dedicació lectiva del professorat i la d'altre personal tècnic en eines, tecnologies i documentació al servei de la docència. Difícilment podrem assolir una docència de qualitat, és a dir, propiciar un aprenentatge de qualitat, si continuem treballant en clau individual i no avancem en el treball en equips docents.

Aquesta reflexió no és nova i cal fer constar que des de fa uns anys diferents grups d'innovació i projectes docents avancen en aquesta direcció. Però cal intensificar accions institucionals que garanteixin l'avaluació de l'impacte d'aquestes innovacions en la qualitat de la docència i de l'aprenentatge i la seva sostenibilitat.

La sobrevinguda situació derivada de la pandèmia ens mostra aquesta necessitat amb més cruïra i especialment a les universitats presencials. Cal valorar com avancem cap a un model híbrid amb menys presencialitat; amb ràtios molt més reduïdes en activitats presencials; identificant aquelles activitats lectives que mereixen ser dissenyades per gran grup; i seleccionant els continguts que siguin més estratègics per assolir un bon nivell d'aprenentatge en cada titulació.

De fet, la pandèmia potser ho ha fet més evident i necessari per a tot un conjunt de la població que desconeixia aquest àmbit o que no havia fet mai la reflexió. Però la recerca sobre l'ensenyament mediat per tecnologies ja té una trajectòria àmplia i també la posada en pràctica de les diferents modalitats d'ensenyament mediat.

Però aquest procés és més factible amb decisions institucionals en política docent que siguin proactives en el desenvolupament d'equips docents on col·laborin el professorat i altre personal tècnic i el reconeixement de la dedicació del professorat a més de l'activitat lectiva a les d'acompanyament i comunicació amb l'alumnat. Aquestes accions, aprofitant les millors competències i sabers de cada membre de l'equip, poden propiciar un canvi i una millora en l'aprenentatge de l'estudiant fent-lo més adient a l'actual societat digital i de la creació i l'economia del coneixement i mantenir els valors ben apreciats per l'alumnat de veure presencialment el professorat i la resta de companys i companyes.

Tenint en compte les respostes a l'enquesta i aquestes consideracions finals, es proposen les actuacions següents:

- **Ampliar la formació del professorat universitari** sobre metodologies actives i innovadores i sobre l'ús efectiu de les tecnologies digitals per a ensenyar i aprendre.
- **Reforçar els processos de renovació metodològica**, tenint en compte les diferències i especificitats de les titulacions.
- **Acompanyar el professorat universitari** per a l'aplicació de metodologies actives i innovadores i per a l'adopció de les tecnologies digitals.

- Facilitar un **major reconeixement (i facilitació) d'actuacions docents innovadores**.
- **Incorporar i desenvolupar la competència digital docent en el currículum** dels ensenyaments de grau.
- **Crear un equip/comitè per a l'atenció de situacions d'emergència** que impactin en la docència i l'aprenentatge.
- **Establir protocols/plans de contingència** per a poder continuar amb l'ensenyament-aprenentatge tant en situacions de no presencialitat com de manca de connexió virtual. És a dir, establir mecanismes perquè es mantinguin uns mínims espais de comunicació, interacció i intercanvi d'informació siguin quines siguin les situacions de privació en què ens trobem.
- **Aprofundir en anàlisis que ens informin de la relació entre els resultats obtinguts i la valoració de la satisfacció** de l'actuació docent que rep el professorat.

5.6 Referències

ARISTOVNIK, Aleksander; KERŽIČ, Damijana; RAVŠELJ, Dejan; TOMAŽEVIČ, Nina i UMEK, Lan (2020). "Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective". *Sustainability*, núm. 12 (20), 8438. MDPI AG. En línia: <<http://dx.doi.org/10.3390/su12208438>>

ARNHOLD, Nina; BRAJKOVIC, Lucia; NIKOLAEV, Denis i ZAVALINA, Polina (2020). *Tertiary Education and COVID-19: Impact and Mitigation Strategies in Europe and Central Asia*, Regional Note. Washington DC: World Bank Education Global Practice. En línia: <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/783451590702592897/COVID-19-Impact-on-Tertiary-Education-in-Europe-and-Central-Asia.pdf>>

DOOLAN, Karin; BARADA, Valerija; BURIC, Irena; KROLO, Kresimir; TONKOVIĆ, Zelijka; SCUKANEC SCHMIDT, Ninoslav; NAPIER, Robert i DARMANIN, Martina (2021). *Student life during the covid-19 pandemic lockdown europe-wide insights*. En línia: <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2021/04/0010-ESU-SIderalCovid19_WEB.pdf>

GARCÍA CARRIZO, Jennifer; GOLEBIOWSKI, Daniel; DEVAYANI RAVINDRA PANCHAL, Muktai; REYNOSO JURADO, Marcela i SAAVEDRA REYES, Felipe (2020). *COVID-19 Impact on higher education. Comparative analysis of the Europaeum member universities. Report 2020*. Oxford, Regne Unit: The Europaeum. En línia: <<https://europaeum.org/wp-content/uploads/2020/11/Covid19-Impact-Report-2020-The-Europaeum-2.pdf>>

UNESCO, IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. En línia: <<https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>>

06

Vinculació amb la universitat

Antonio Ariño Villarroya

Catedràtic de Sociologia de la Universitat de València

Ramon Llopis Goig

Catedràtic de Sociologia de la Universitat de València

Fidel Molina-Luque

Catedràtic de Sociologia, IP del Grup Consolidat GESEC (Grup d'Estudis Societat, Salut, Educació i Cultura), director de l'INDEST (Institut de Desenvolupament Social i Territorial) de la Universitat de Lleida

AQUEST CAPÍTOL SE CENTRA EN L'EXPERIÈNCIA DE VINCULACIÓ DE L'ALUMNAT DE GRAU AMB LA UNIVERSITAT. PER A DUR A TERME L'ANÀLISI EL CAPÍTOL S'HA ESTRUCTURAT EN SIS APARTATS. EN EL PRIMER S'ABORDA LA SATISFACCIÓ AMB LA UNIVERSITAT, DESPRÉS S'EXAMINEN LES PAUTES DE PARTICIPACIÓ I TOT SEGUIT LA MOBILITAT INTERNACIONAL. EL QUART APARTAT TÉ COM A OBJECTE L'ANÀLISI DE LES EXPECTATIVES INICIALS I FUTURES DE L'ESTUDIANTAT. A CONTINUACIÓ S'ABORDA LA PREVALENCIA D'ALGUNS PROBLEMES DE SALUT MENTAL I EL CAPÍTOL CONCLOU AMB UNA ANÀLISI DE L'IMPACTE DE LA PANDÈMIA DERIVADA DEL SARS-COV-2 EN LES RELACIONS AMB LA UNIVERSITAT.

6.1 Satisfacció amb la universitat

Estudiar (viure i conviure) a la universitat és un procés que pot ser més o menys satisfactori, depenent de percepcions subjectives i dades que es poden objectivar, tot i que finalment la mateixa afirmació directa sobre si se sent satisfacció o no, vehicula la valoració final. Aquest apartat analitza precisament aquesta satisfacció amb l'experiència universitària. Per dur-lo a terme, destaquem una sèrie de dades corresponents a les respostes donades, en relació amb la integració al grup d'estudiants i la integració (o no) a la mateixa vida universitària i, a mode de conclusió, el sentiment predominant sobre l'experiència universitària, entre la temuda decepció o l'esperat acontentament o entusiasme. L'anàlisi s'orienta a la valoració de la satisfacció dels universitaris tenint en compte aquests —aparentment— diversos (i dispersos) factors, que realment ens poden donar un calidoscopi ben afinat entre apreciacions subjectives, connotades d'objectivitat, que permeten afirmar si realment la universitat n'ha cobert les expectatives, si ho perceben o no d'aquesta manera i, per tant, si el seu pas per la universitat ha estat decebedor o, al contrari, satisfactori.

Integració a la universitat

La vida universitària i el sentiment de pertinença a la universitat té molt a veure amb sentir-se (o no) plenament integrat al grup d'estudiants de la titulació i, explícitament, a la mateixa vida universitària. En la taula 1 podem observar que, en termes generals, la integració al grup d'estudiants és més satisfactòria (6.3) que la integració a la vida universitària (5.3).

Taula 1. Integració al grup d'estudiants i a la vida universitària

Integració...		Al grup d'estudiants	A la vida universitària
Humanitats	Filosofia i Història	5.5	4.6
	Llengües i Literatures	6.0	4.8
	Arts i Disseny	5.8	4.9
C. Socials i jurídiques	Economia, Empresa i Turisme	6.0	5.3
	Dret, Laboral i Polítiques	6.1	5.3
	Comunicació i Documentació	6.2	5.1
	Educació	6.9	5.4
	Intervenció Social	6.3	5.1
Ciències	Ciències Biològiques i de la Terra	6.6	5.3
	Ciències Exp. i Matemàtiques	6.5	5.2
Salut	Infermeria i Salut	7.1	5.6
	Psicologia i Teràpia	5.7	4.9
	Medicina i Ciències Biomèdiques	6.9	5.8
Enginyeries	Arquitectura, Construcció i Civil	6.4	5.5
	Tecnologies Industrials	6.2	5.2
	TIC	5.9	5.1
	Agrícola, Forestal i Pesca	6.6	5.4
Total		6.3	5.3

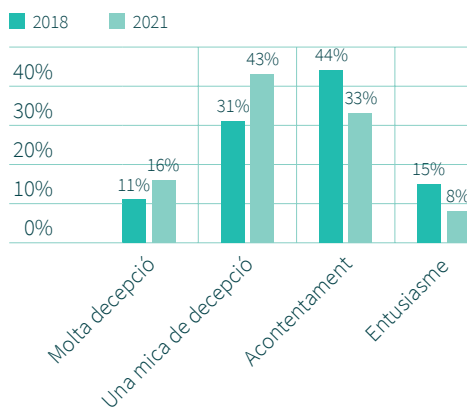
D'alguna manera, la referència relacional, més humanitzada, es tradueix en les interaccions amb iguals. L'experiència quotidiana es materialitza socialment en aquestes relacions més personals i personalitzades. En canvi, la integració a la vida universitària és més abstracta i segurament s'identifica amb allò institucional i institucionalitzat, fins i tot amb qüestions acadèmiques. La integració a la vida universitària té també el component relacional que dèiem, però com que ja queda identificat a banda com a integració al grup d'estudiants, es projecta més en el treball acadèmic de les aules, els continguts, els exàmens, etc. I la vida universitària es torna més freda en temps de la COVID-19. En canvi, la identificació amb els iguals comporta unes relacions més cohesionades. De fet, comparant les dades amb l'enquesta del 2018, trobem el mateix raonament, en el sentit que quan allunyem una mica més el focus i aquesta integració no és tan directament propera, sinó que s'obre al conjunt de la vida universitària, els percentatges disminueixen també. De tota manera, i en relació amb la integració al grup d'estudiants, aquest 6.3 del 2021 era un 6.9 el 2018. En relació amb la integració a la vida universitària, el 5.3 del 2021 era un 6 el 2018.

Si ho analitzem per titulacions, no hi ha cap en la qual això s'inverteixi, ja que en totes és superior l'índex d'integració al grup d'estudiants en comparació amb l'índex d'integració a la vida universitària. En tot cas, els índexs més baixos els trobem genèricament entre les Humanitats i concretament en Filosofia i Història (5.5 en relació amb la integració al grup d'estudiants i 4.6 en relació amb la integració amb la vida universitària); tot i que, en l'àmbit de la Salut, també s'ha de destacar en aquesta línia els estudis de Psicologia i Teràpia (5.7 i 4.9). En canvi, els índexs més alts es donen precisament en l'àmbit de Salut —amb l'excepció mencionada de Psicologia—, on té una posició destacada Infermeria amb un 7.1 en relació amb la integració al grup d'estudiants (i un 5.6 en integració a la vida universitària) i Medicina i Ciències Biomèdiques amb un 6.9 (i un 5.8).

L'experiència universitària, no tan satisfactòria (com abans)

El sentiment predominant sobre l'experiència universitària és majoritàriament negatiu (figura 1). Entre les respostes d'una mica de decepció (43%) i molta decepció (16%) tenim un 59% d'alumnat. Del 41% restant que mostra una certa satisfacció, l'acomentament representa un 33% i únicament un 8% mostra entusiasme en relació amb la seva experiència universitària.

Figura 1. Satisfacció general amb l'experiència universitària



Aquestes dades es tornen més punitives si les comparem amb les de l'enquesta de Via Universitària II (2017-2019). En aquesta, en canvi, el sentiment predominant sobre l'experiència universitària era majoritàriament positiu, pràcticament pega la volta als resultats del 2021: entre l'accontentament (43.6%) i l'entusiasme (14.4%) se situaven el 58% de les persones enquestades, mentre que el 42% restant mostrava decepció (un 31% una mica i un 11% molta). La lectura dels resultats de Via Universitària III (2020-2022) reque-

reix una certa prudència, perquè clarament parlem d'un relatiu alt percentatge de decepció moderada amb un 43%, però també en aquesta franja intermèdia es situa la resposta d'accontentament, tot i que representa sols el 33%. Els extrems també ens indiquen una possible situació negativa, comparativament, ja que els que manifesten molta decepció representen un 16% i únicament un 8% reconeixen un sentiment d'entusiasme amb la seva experiència universitària.

En termes generals, hi ha una certa insatisfacció amb la universitat i els estudis universitaris. Amb tot, s'ha de parar atenció a futures dades, per veure si és una qüestió conjuntural deguda a la situació extraordinària de pandèmia o pot haver-hi visos d'una certa tendència estructural, que ara per ara no estaria del tot argumentada, ja que com veurem a continuació, hi ha certes contradiccions o aspectes no alineats amb aquestes hipotètiques consideracions negatives.

La universitat m'ajuda a incorporar-me al món laboral i per tant és per a mi

Els resultats d'aquests altres ítems que presentem tot seguit ens indiquen que, probablement, ha pesat molt —en preguntes i respostes molt directes i amb pocs matisos— la situació de la COVID-19 i la no presencialitat alternada amb relacions amb distància física (i social). Per tant, els resultats i l'anàlisi que hem fet fins ara, s'ha de contrastar amb aquests altres resultats perquè tornen a posar en un marc equiparable el veritable sentit —profund— de l'experiència universitària i d'una satisfacció no reconeguda directament (el 2021), però sí implícita en una anàlisi amb més matisos que ens suggereix aquests altres dos ítems, que valorem com a contrapès de les altres respostes més explícites i explicitades que destaquen la decepció davant l'experiència universitària. Una decepció que, ara —amb aquestes altres dades— té uns matisos de caire més emocional, afectiu i relacional (de vida quotidiana), i no tant de caire racional i efectiu, de resultats.

D'acord amb les dades de la taula 2, una majoria destacada d'estudiants a qui s'ha fet l'enquesta pensen que tenen bona preparació per incorporar-se al món laboral-social i que, en aquesta línia, la universitat ha ajudat força, s'han sentit que en formen part i raonablement hi han sentit satisfacció, fins al punt de concloure que la universitat és per a ells i elles (6.8). Indirectament, per tant, s'està matisant la percepció directa sobre la satisfacció que vèiem anteriorment.

De tota manera, i en relació amb la sensació de seguretat vers les pròpies capacitats d'incorporar-se i posar en pràctica els coneixements apresos, veiem que s'ha baixat d'un 6.8 (2018) a un 6.4 (2021). Per titulacions, hi ha una certa coincidència a grans trets, entre els resultats de Via Universitària III (2020-2022) amb els de Via Universitària II (2017-2019). Així, qui senten més seguretat són qui estudien Ciències

Socials i Jurídiques (6.8 el 2021 i 7.1 el 2018) i Humanitats (6.5 el 2021 i 6.9 el 2018); per contra, qui en senten menys són qui estudien Experimentals (5.8 el 2021 i 5.2 el 2018).

Taula 2. Satisfacció amb l'experiència universitària

		Capacitat per posar en pràctica els coneixements	La universitat és per a mi
Humanitats	Filosofia i Història	6.4	6.6
	Llengües i Literatures	6.3	6.3
	Arts i Disseny	7.0	6.9
C. Socials i jurídiques	Economia, Empresa i Turisme	6.5	6.5
	Dret, Laboral i Polítiques	6.4	7.0
	Comunicació i Documentació	6.6	6.7
	Educació	7.5	7.3
	Intervenció Social	7.1	6.7
Ciències	Ciències Biològiques i de la Terra	5.8	6.3
	Ciències Exp. i Matemàtiques	5.8	6.2
Salut	Infermeria i Salut	6.7	7.1
	Psicologia i Teràpia	6.6	7.5
	Medicina i Ciències Biomèdiques	6.3	7.1
Enginyeries	Arquitectura, Construcció i Civil	6.2	6.3
	Tecnologies Industrials	5.8	6.4
	TIC	6.3	6.4
	Agrícola, Forestal i Pesca	6.2	6.3
	Total	6.4	6.8

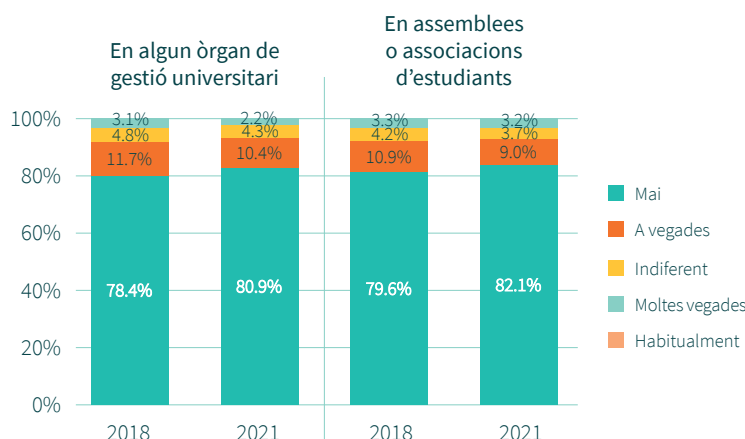
Finalment, i davant d'una sentència final «gairebé definitiva» que se substancia en una frase que, *a priori*, pot semblar fins i tot conclusiva, una majoria destacada creu que d'alguna manera la seva experiència universitària ha estat reeixida. Així, l'expressió «la universitat és per a mi» té una identificació relativament alta, d'un 6.8. Té sentit comparar aquesta dada de Via Universitària II (2017-2019), perquè en l'edició del 2018 era molt semblant, d'un 6.9. Per tant, hi ha una base sòlida d'alumnat universitari que assegura l'atracció universitària i les seves possibilitats de formació reconeguda i volguda. Tanmateix, no es pot obviar el fet que una majoria transmet una certa decepció davant l'experiència universitària. Però no és menys cert que cal contrarestar —en certa manera— aquest primer impacte amb els matisos que suposen les respostes que equilibren també el discurs, quan es manifesta així mateix una certa comoditat i trobar-se a gust, tot reconeixent que la universitat és per a ells i elles.

6.2 Participació institucional i associativa

Dins d'aquest apartat s'explora la freqüència de participació en la vida institucional o associativa al si de la universitat. Les respostes a ambdues qüestions obtenen uns percentatges molt semblants, tal com es pot veure en la figura 2. D'una banda, un 5.2% participa de manera habitual o molt sovint en algun òrgan de gestió universitari, un percentatge molt semblant al de l'enquesta de Via Universitària II (2017-2019), quan arribà al 5.4%. De l'altra, un 3.7% se situa en una posició més neutra, mentre que un 9% i un 82% assenyalen que participen a vegades o mai, respectivament.

En el cas de la participació en assemblees o associacions d'estudiants el percentatge de qui no participa mai o sols a vegades arriba a un 80.9% i 10.4%, respectivament, i són idèntiques les proporcions de qui ho fa de manera habitual o molt sovint, 2.2%, mentre que qui se situen en una posició mitjana suposen un 4.3%. En aquest cas, sí que s'observa un descens més pronunciat de la participació respecte als resultats de Via Universitària II (2017-2019): en aquella ocasió la participació habitual arribava a 5.2% mentre que en la present enquesta s'ha situat en el 4.4%. Aquestes diferències

Figura 2. Participació institucional i associativa



poden estar motivades pel fet que la primera està molt més condicionada i impulsada pel mateix funcionament de la universitat, mentre que la segona té un major grau d'espontaneïtat i hi intervé més directament l'interès de l'alumnat, per la qual cosa s'ha vist més afectada en temps de pandèmia. En qualsevol cas, cal tenir en compte que ambdues formes de participació registren un lleuger augment del 2018 al 2021 de la proporció d'estudiants que assenyalen que no les du a terme mai: en el cas de la participació en òrgans de gestió universitària passa del 78.4% al 80.9% i en el de la participació en assemblees o associacions d'estudiants del 79.6% al 82.1%.

Les pautes identificades mostren algunes variacions segons el sexe. La participació en algun òrgan de gestió universitari és del 6.1% entre homes front al 4.7% entre les dones. En el cas de la referida a assemblees o associacions d'estudiants la diferència entre sexes és menor: 5% en homes i 4% en dones. Atenent al tipus d'universitat, la participació en algun òrgan de gestió universitari és molt semblant: 4.9% en les privades i 5.3% en les públiques. Més elevada és, tanmateix, la diferència quan es fa referència a la participació assembleària o associativa: 3.4% en les privades i 4.6% en les públiques.

Tampoc són rellevants les diferències segons l'àrea de coneixement, si bé l'alumnat de Salut obté la participació més elevada en algun òrgan de gestió universitari (5.6%), mentre que el d'Humanitats enregistra la més baixa (4.2%). De fet, destaquen per la menor participació en un context en què totes les altres àrees (Ciències, Ciències Socials i jurídiques, Enginyeries) superen el cinc per cent. Una tendència una mica distinta és la que s'aprecia en relació amb la participació en assemblees o associacions, ja que en aquest cas és l'àrea d'Enginyeries la que assoleix la taxa més elevada (5.3%), mentre que la més baixa en aquest cas correspon també a Humanitats (3.4%).

Podem concloure, per tant, que la participació dels estudiants —ja de per si baixa— s'ha vist lleugerament reduïda en el context de la pandèmia de la COVID-19, especialment la que té a veure amb les assemblees i associacions d'estudiants.

6.3 Mobilitat internacional

Aquest apartat es focalitza en la mobilitat internacional. Per tal de fer-ho, s'ofereix una anàlisi dels resultats obtinguts en relació a la realització d'estades en universitats estrangeres, el tipus de programa de mobilitat en el qual es va participar i la font principal de finançament.

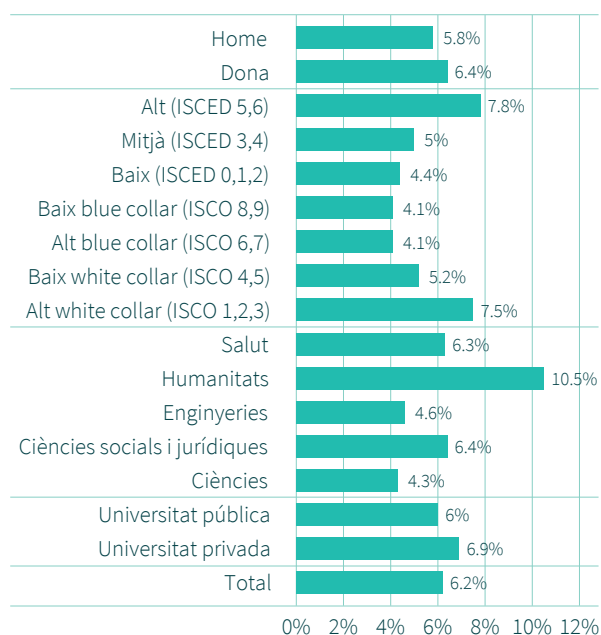
El percentatge d'estudiants que han efectuat una estada en una universitat estrangera durant la seva trajectòria d'estudis se situa en el 6.2% (figura 3). Això significa un descens de quasi dos punts respecte a l'enquesta del 2018, quan arribava al 8%.

Aquesta disminució té a veure, òbviament, amb les restriccions derivades de la pandèmia de la COVID-19, sobre les quals tornarem en el darrer apartat d'aquest capítol. El 34.8% assenyala que no ha fet cap estada de mobilitat internacional, però que pensa fer-ne, dada que suposa dos punts menys que el 2018, i, finalment, el 58.9% no n'ha fet ni pensa fer-ne, de mobilitat internacional, una proporció lleugerament superior a la del 2018 quan se situava en el 55.1%.

La mobilitat internacional varia poc segons el sexe, encara que és lleugerament més elevada entre les dones (6.4%, en comparació amb el 5.8% dels homes), tal com es pot apreciar en la figura 3. Les diferències són més grans en funció de la classe social: l'alumnat amb progenitors que tenen un major nivell educatiu presenten una taxa del 7.8%, el 5% el de nivell mitjà i el 4.4% el del nivell més baix. D'altra banda, l'alumnat amb progenitors que tenen una ocupació més elevada presenten una taxa del 7.5%. El que se situa en el nivell immediatament inferior baixa la taxa de mobilitat internacional al 5.2%, mentre que la resta —qui té progenitors amb ocupacions de coll blau independentment del nivell— es queda en el 4.1%.

Les diferències més àmplies, però, tenen a veure amb l'àrea de coneixement: entre els estudiants d'Humanitats la mobilitat internacional arriba a 10.5%, mentre que entre els de Ciències i els de les Enginyeries es queden en un 4.3% i un 4.6%, respectivament. Finalment, tampoc les diferències segons el tipus d'universitats semblen rellevants: en les públiques la taxa és del 6% mentre que en les privades es situa en el 6.9%.

Figura 3. Mobilitat internacional segons característiques



Pel que fa al programa de mobilitat amb el qual es duu a terme la mobilitat internacional, un majoritari 67.4% esmenta el programa Erasmus, un percentatge molt semblant al de Via Universitària II (2017-2019), on arribava a 68.8%. D'altra banda, un 3.3% assenyala altres programes de la Unió Europea entre els quals no inclouen el programa Tempus i Lingua, que de manera conjunta suposen un 0.4% de les respostes. Un 9.7% esmenta altres programes i un 10.3% afirma que no participà en cap programa. L'estada a l'estranger del restant 8.9% és part del seu programa d'estudis. Aquests percentatges són també molt semblants als de l'estudi Via Universitària II (2017-2019).

No s'han trobat diferències rellevants per sexe o nivell educatiu i ocupacional dels progenitors en relació al programa que permet fer una estada en una universitat estrangera. Sí que s'aprecia, en canvi, que el programa Erasmus està més present entre estudiants d'Humanitats (75.2%) mentre que entre els de Salut obté el percentatge més baix (57.8%). Major encara és la diferència segons el tipus d'universitat: en les públiques, Erasmus és l'opció d'un 73.1% mentre que en les privades es queda en un 47.2%.

Fonts de finançament de les estades a l'estranger

La principal font de finançament de les estades a universitats estrangeres són els progenitors, és a dir, les famílies, doncs així ho indica un 58.7% d'estudiants de grau que han fet mobilitat internacional. En l'informe Via Universitària II (2017-2019), les famílies tenien un pes més gran en el finançament de les estades a l'estranger, arriben a un 62.6%. D'altra banda, un 22.6% es refereix a la concessió de beques, ajuts i préstecs, mentre que un 17% es finança a si mateix amb els seus ingressos. En aquest cas, ambdues fonts augmenten el seu pes en el finançament de la mobilitat internacional respecte al que suposaven el 2018, quan se situaven en un 19.5% i 15.9%, respectivament.

La família és la principal via de finançament tant per als homes com per a les dones, si bé entre les dones és clarament superior: un 61.1% davant del 54.2% dels homes. Els ingressos propis, en canvi, els assenyalen més freqüentment els homes: 20.9% davant del 15% de les dones. Atenent al tipus d'universitat on s'estudia, no s'observen diferències en el grau en què la família és la principal font de finançament: 58.6% en el cas de les públiques i 59.2% en les privades; tanmateix els estudiants de la universitat pública fan servir més freqüentment beques, ajuts i préstecs (24.1%) que els de la universitat privada (17.5%). Aquesta font de finançament també l'assenyala més l'alumnat de l'àrea de Ciències, que presenta el percentatge més elevat (30.5%), mentre que el de Ciències Socials i jurídiques assenyala el més baix (19.3%).

Els estudiants de totes les àrees de coneixement esmenten la contribució familiar com la font principal de finançament en proporcions que superen el cinquanta per cent, encara que els de Salut, amb un 63%, destaquen per damunt de la resta d'àrees. Finalment, els estudiants de Ciències Socials i jurídiques assenyalen els ingressos propis molt més freqüentment que la resta d'àrees de coneixement. Tanmateix, les diferències més elevades es troben en relació als indicadors de classe social. Els estudiants amb progenitors que presenten el nivell d'estudis més elevat assenyalen la contribució familiar en un 66.8% dels casos, davant del 37.7% dels de nivell educatiu més baix. Aquests, en canvi, fan referència a beques, ajuts i préstecs en un 33.2% dels casos davant del 18.2% de qui té progenitors amb el nivell educatiu més alt. Els estudiants amb progenitors amb baix nivell educatiu també fan servir molt més freqüentment els ingressos propis (26.5%) com a via de finançament de les estades a l'estranger que qui en té amb nivell educatiu alt (13.7%). Finalment, l'esquema es repeteix quan es tracta del nivell ocupacional dels progenitors: quan és el més elevat el finançament familiar és la principal font d'un 65.9%, mentre que beques, ajuts i préstecs ho és d'un 18.6%. En canvi, entre els estudiants amb progenitors que pertanyen al nivell ocupacional més baix, la contribució familiar és la principal font de finançament de l'estada d'un 35.3%, mentre que la proporció de qui es refereixen a beques, ajuts i préstecs arriba al 40.3%.

Influència de la pandèmia en la decisió de no moure's a l'estranger

El darrer aspecte del qual ens ocupem en aquest apartat es refereix a la influència de les restriccions derivades de la COVID-19 en la decisió de no fer una estada a l'estranger. Òbviament, aquesta pregunta sols es va fer a qui prèviament havia declarat no haver-ne fet cap, d'estada d'aquest tipus, al llarg de la seva trajectòria acadèmica.

Per evitar un plantejament dicotòmic que podria haver-se considerat excessivament simplista es va dissenyar una resposta en forma d'escala que anava d'1 (gens d'influència) a 5 (molta influència). Les dades obtingudes mostren que per a més de dos terços de la mostra (68.3%) la pandèmia no té gaire influència en la decisió de no eixir a l'estranger. D'altra banda, un 10.1% respon situant-se en una posició neutral mentre que un 21.6% afirma que la influència havia estat significativa (punts 4 i 5 de l'escala).

6.4 Expectatives inicials i futures

És interessant comparar les expectatives inicials amb les de futur mentre l'estudiantat es forma, que és el que analitzem en aquest apartat. Bàsicament ens centrarem en dos elements fonamentals: els motius pels quals trien la titulació, com a aproximació a les expectatives inicials i el grau d'utilitat que atribueixen als estudis en relació amb el fet de trobar feina així com el que tenen previst fer en acabar aquests estudis.

Expectatives inicials: motius d'elecció de la titulació universitària

Les dues raons més esmentades per l'estudiantat de grau de les universitats de la regió Vives, quan se'ls pregunta pels motius que els varen portar a triar la titulació universitària que cursen, són la correspondència amb les aptituds i la correspondència amb la professió que es vol exercir, ambdues amb més del setanta per cent d'acord. De tota manera, si ho comparem amb els resultats de Via Universitària II (2017-2019), això representa una davallada del deu per cent, ja que superaven el vuitanta per cent de respostes d'acord, sobretot —i això cal tenir-ho molt en compte— en relació amb les expectatives de les sortides professionals (no tant en relació amb les aptituds pròpies, que es mantindria en un nivell similar).

Així, els resultats actuals de l'enquesta del 2021 (taula 3) remarquen, sobretot, la correspondència amb les aptituds pròpies (7.9) per sobre de les expectatives de les sortides professionals (7.1). En tot cas, superen significativament les raons adduïdes en relació amb una motivació més intrínseca (*per se*, per la titulació en si mateixa) com és la resposta que era la que més m'agradava i/o per aconseguir un somni (6.5).

En aquesta línia, els àmbits en els quals sobresurten aquests motius intrínsecs són els d'Humanitats, i, en certa mesura, també els de Salut i Educació. En canvi, les Enginyeries destaquen pels motius instrumentals relacionats amb les nombroses sortides professionals que es percep que tenen les seves titulacions. Com a cas paradigmàtic de l'àmbit d'Humanitats, podem destacar les titulacions de Filosofia i Història, ja que els seus estudiants destaquen per la baixa percepció que tenen de les possibles sortides professionals (3.1); i, en canvi, és molt destacable la tria de la titulació per les actituds pròpies (8.0) i perquè els hi agradava (7.4). D'altra banda, les titulacions que destaquen per ser escollides en funció de les sortides professionals són les TIC (8.5), les Tecnologies Industrials (8.3) i Economia, Empresa i Turisme (8.3). Totes, a més, tenen una elecció de les més baixes en funció del gust mostrat per la titulació en si mateixa (6.0; 5.6 i 5.4, respectivament). Finalment, l'estudiantat de Medicina i Ciències Biomèdiques és el que mostra un major equilibri (i alt) entre els tres motius: perquè es correspon amb les aptituds pròpies (8.0), perquè té nombroses sortides professionals (7.8) i perquè agrada (7.7). Una situació semblant es produeix entre l'estudiantat d'Infermeria i Salut (8.2, 7.5 i 6.9, respectivament) i Psicologia i Teràpia (8.2, 6.4 i 7.4). I, en menor mesura, l'estudiantat d'Educació, entre el qual la motivació per les sortides professionals cau ostensiblement (5.8) davant d'una alta motivació per la correspondència amb les aptituds pròpies (8.7, la més alta entre totes les enquestes fetes) i relativament destacada motivació intrínseca (els agrada: 7.9).

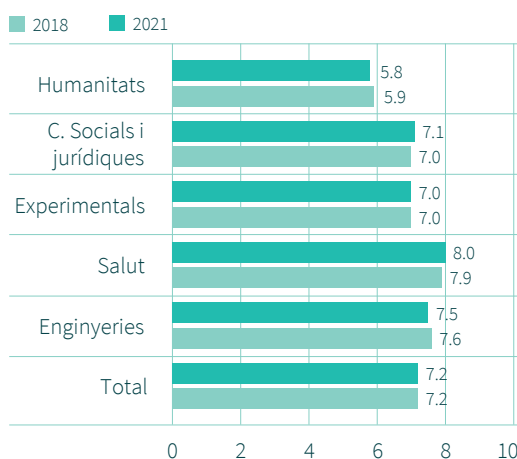
Taula 3. Motius per a l'elecció de la titulació

		Perquè es correspon amb les meves aptituds	Perquè té nombroses sortides professionals	Per aconseguir un somni (era la que més m'agradava)
Humanitats	Filosofia i Història	8.0	3.1	7.4
	Llengües i Literatures	8.2	5.8	6.7
	Arts i Disseny	8.4	5.0	7.8
C. Socials i jurídiques	Economia, Empresa i Turisme	7.5	8.3	5.4
	Dret, Laboral i Polítiques	7.6	0.9	6.3
	Comunicació i Documentació	7.9	6.3	6.4
	Educació	8.7	5.8	7.9
	Intervenció Social	8.6	7.0	6.6
Ciències	Ciències Biològiques i de la Terra	7.7	6.5	6.4
	Ciències Exp. i Matemàtiques	7.7	7.4	6.5
Salut	Infermeria i Salut	8.2	7.5	6.9
	Psicologia i Teràpia	8.2	6.4	7.4
	Medicina i Ciències Biomèdiques	8.0	7.8	7.7
Enginyeries	Arquitectura, Construcció i Civil	7.6	6.3	6.7
	Tecnologies Industrials	7.6	8.3	5.6
	TIC	7.6	8.5	6.0
	Agrícola, Forestal i Pesca	7.5	7.4	6.2
	Total	7.9	7.1	6.5

Expectatives futures

És molt interessant comparar el que l'alumnat respon quan se li pregunta si la formació permetrà trobar feina relacionada amb els estudis amb els motius d'elecció de titulació. Puntuen amb un 7.2 (sobre 10) el reconeixement que la formació els permetrà trobar feina relacionada amb els estudis (figura 4). Pràcticament coincideix (7.1) amb la indicació que el motiu de l'elecció de carrera ha estat perquè té nombroses sortides professionals.

Figura 4. La formació em permetrà trobar feina relacionada amb els estudis

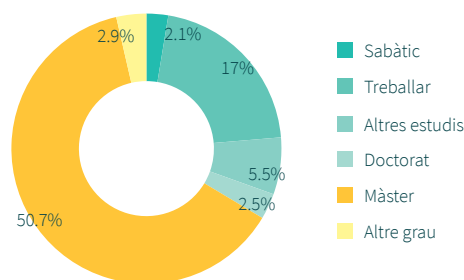


Els resultats de l'enquesta del 2021 pràcticament no varien amb els de l'enquesta duta a terme en Via Universitària II (2018). En tot cas, en temps de crisi, pren una certa rellevància la comparació que fem en aquest anterior subapartat de la diferència al voltant d'un deu per cent menys dels motius per triar la carrera en funció de les sortides professionals. És a dir, tot i que en l'enquesta del 2018 era una mica superior aquest motiu d'elecció, el que responia l'alumnat en relació amb si la formació els permetria trobar feina relacionada amb els estudis, era pràcticament el mateix que el que ha respost l'alumnat de l'enquesta del 2021.

Per àmbits, podem destacar que les titulacions de Salut són les percebudes amb més garantia de trobar feina relacionada amb els estudis (8 sobre 10), així com les Enginyeries (7.5 sobre 10). A l'extrem oposat trobem les Humanitats, que tenen l'índex més baix (5.8 sobre 10). No hi ha pràcticament variacions entre els resultats del 2018 i els del 2021, coincideixen en un grau molt alt, tant en els resultats per àmbits com en el còmput total.

Finalment, i en relació amb el futur previst al finalitzar la titulació, el 50 % preveu continuar estudiant un màster i el 17 % treballar (vegeu la figura 5). Un altre 11 % també continuarà estudiant, o bé un altre grau (2.9%), un doctorat (2.5%) o altres estudis (5.5%). Únicament un 2.1% es planteja tenir un període sabàtic, sense plantejar-se ni treballar ni continuar estudiant. Aquests resultats confirmen la necessitat real i/o cre-

Figura 5. Futur previst al finalitzar la titulació



ada de continuar estudiant sobretot un màster per complementar la formació, aprofundint-hi i també especialitzant-la. Però també pot comportar, indirectament, una menysvaloració del nivell de grau, com a insuficient a l'hora de trobar feina. No és que necessàriament sigui així, però aquestes dades poden corroborar algunes percepcions en aquest sentit.

Els resultats d'aquesta enquesta del 2021 són molt semblants als obtinguts en l'enquesta del 2018. Així, en relació amb la previsió de continuar estudiant un màster, davant del 50.7% del 2021 ens trobem pràcticament la mateixa proporció amb un 50.3%. Altres opcions eren una mica més altes el 2018: l'opció de treballar pujava al 17.8% el 2018 (17% el 2021); estudiar un doctorat, 2.9% (2.5% el 2021), i estudiar un altre grau, 3.3% (2.9% el 2021). Per contra, tot i que són proporcions molt semblants, en l'enquesta del 2021 trobem una mica més del 19% que a hores d'ara encara no sap què farà al finalitzar la titulació, davant d'un 17.9% de l'enquesta del 2018.

6.5 Benestar emocional i salut mental

L'informe Via Universitària III (2020-2022) ha inclòs un bloc de preguntes en relació amb la salut mental dels estudiants universitaris. Es tracta d'un àmbit que no havia estat abordat en ocasions anteriors, tot i que hi ha una àmplia tradició científica d'estudis sociològics i epidemiològics amb població universitària que ha destacat que l'ansietat i la depressió està relacionada amb factors socials i familiars així com amb l'estrès acadèmic. La inclusió d'aquest bloc de qüestions va ser proposada per la direcció científica de Via Universitària III (2020-2022), a la vista de la difusió que en dates recents té aquesta problemàtica no sols al nostre país sinó a escala internacional. El context de la pandèmia de la COVID-19 i els efectes que té —previsiblement— en la salut mental de l'alumnat universitari augmentava la idoneïtat d'incloure aquesta problemàtica en el qüestionari.

Per abordar el tema es va fer servir l'operacionalització que inclou l'Enquesta Europea de Salut i que bàsicament consisteix a preguntar si la persona entrevistada ha patit alguna vegada depressió, ansietat crònica o algun altre problema de salut mental i en cas que respongui de manera positiva, preguntar-li si ha sigut en els darrers dotze mesos i si ha tingut diagnòstic mèdic.

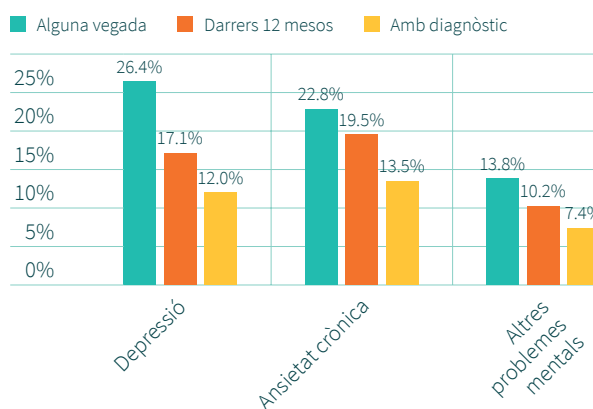
Com podem observar en la figura 6, un 26.4% dels estudiants de grau ha patit en alguna ocasió depressió, dels quals més de la meitat —concretament un 17.1%— assenyalen que ha patit aquest problema durant els dotze mesos previs a l'enquesta. Un percentatge inferior, el 12%, però clarament rellevant, respon que l'ha diagnosticat personal mèdic.

En el cas de l'ansietat crònica, les dades obtingudes mostren una estructura diferent en el sentit que es redueix molt significativament la distància entre les persones que l'han patida en alguna ocasió i les que l'han patida en els darrers dotze mesos i les

ha diagnosticades personal mèdic. Així, un 22.8% assenyalava que ha patit ansietat crònica alguna vegada, una proporció inferior a la de qui ho ha fet en el cas de la depressió. Tanmateix, la proporció de persones que l'ha patida en els darrers dotze mesos —un 19.5%— està molt prop de qui l'ha patida en un període més ampli. El darrer percentatge es redueix fins a un 13.5% quan es tracta d'estudiants amb diagnòstic d'ansietat crònica.

Pel que fa a altres problemes de salut mental, un 13.8% n'ha patit alguna vegada, un 10.2% en els dotze mesos previs i un 7.4% compta amb diagnòstic mèdic dels esmentats problemes mentals.

Figura 6. Prevalença de depressió, ansietat i altres problemes mentals

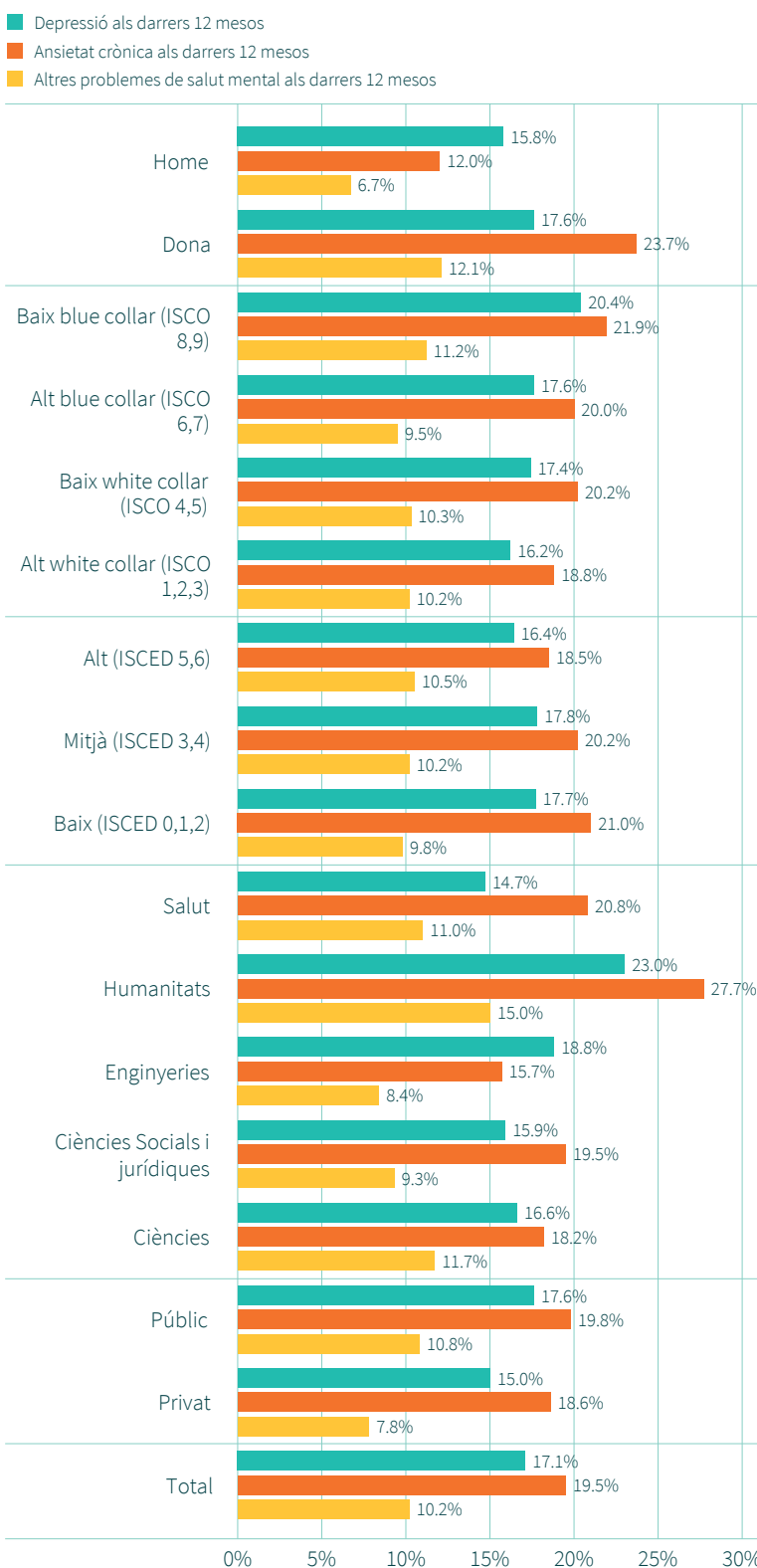


Els resultats anteriors no s'allunyen dels obtinguts en altres enquestes adreçades a la població jove que s'han portat a terme recentment en altres indrets o de manera específica en algunes universitats. Tanmateix, no sempre poden considerar-se comparables en la mesura que les diferències de plantejament metodològic i disseny de la mostra varien de manera substancial. El mateix es pot dir respecte a l'Enquesta Europea de Salut, tot i que hem fet servir la seua operacionalització. Cal tenir en compte que aquesta enquesta inclou tota la població espanyola d'entre 15 i 24 anys i no només la que cursa estudis universitaris, com és el cas de l'enquesta de Via Universitària (2020-2022), la qual, a més, té com a àmbit la regió Vives. Per altra banda, mentre que l'Enquesta Europea de Salut es porta a terme mitjançant entrevista personal, l'enquesta de Via Universitària (2020-2022) és autoadministrada, la qual cosa pot comportar un major biaix de subjectivitat en les respostes de les persones que hi han participat.

Amb la finalitat d'identificar el grau en què aquests problemes es presenten entre els distints perfils d'universitaris, hem efectuat una anàlisi de la depressió, l'ansietat crònica i la resta de problemes de salut mental durant els dotze mesos previs a l'enquesta segons les característiques de cada estudiant. Aquests resultats es presenten en la figura 7.

Cal remarcar que la taxa de prevalença de la depressió en homes és inferior a la de les dones (15.8% *versus* 17.6%), tot i que la diferència és molt superior en el cas de l'ansietat crònica (12% *versus* 23.7%) i altres problemes de salut mental (6.7% *versus* 12.1%). Aquests dos darrers problemes, per tant, afecten les dones en una mesura que pràcticament dobla la taxa dels homes. En tractar les variables de classe social, es detecta una tendència clara en el cas de la depressió i l'ansietat crònica, però no pel que fa a altres problemes de salut mental. Tant la depressió com l'ansietat crònica són majors entre els estudiants amb progenitors que pertanyen als nivells d'estudis i ocupacionals més baixos. En el cas d'altres problemes de salut mental, les diferències són mínimes.

Figura 7. Prevalença de la depressió, l'ansietat crònica i altres problemes mentals en els darrers dotze mesos segons algunes variables de classificació



Pel que fa a les àrees de coneixement, tant la depressió, com l'ansietat crònica i la resta de problemes mentals tenen una prevalença més elevada en l'àrea d'Humanitats. D'altra banda, la taxa més baixa de depressió s'enregistra entre estudiants de Salut, mentre que la de l'ansietat crònica i la resta de problemes de salut mental es

troben entre els d'Enginyeries. Finalment, les taxes de depressió, ansietat crònica i altres problemes de salut mental són lleugerament més baixes entre estudiants d'universitats privades.

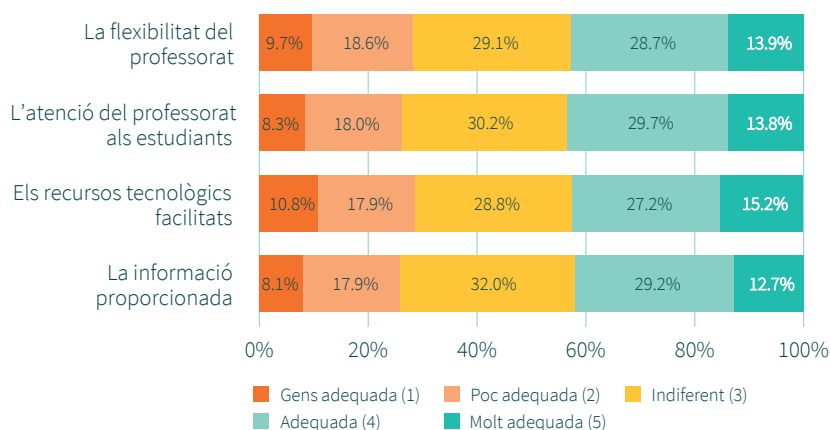
En definitiva, els problemes de salut mental relacionats amb la depressió i l'ansietat crònica tenen una presència significativa entre els estudiants universitaris de la regió Vives en un període caracteritzat per l'impacte de la pandèmia de la COVID-19. Així mateix, cal insistir en el fet que constitueixen una realitat molt preocupant en els diversos perfils sociodemogràfics, tot i que la seva prevalença és lleugerament superior entre les dones i qui té progenitors amb menor nivell d'estudis i estatus ocupacional, així també com entre estudiants de l'àrea de coneixement d'Humanitats. De cara a pròximes edicions de l'enquesta de Via Universitària caldrà prestar atenció a la evolució d'aquests indicadors per tal de comprovar si les taxes registrades han estat condicionades pels efectes i les restriccions de la pandèmia o si per contra es tracta d'una problemàtica que té a veure amb aspectes de caràcter acadèmic o d'organització universitària.

6.6 Altres aspectes d'impacte de la pandèmia de la COVID-19

Més enllà del que ja hem dit, en aquest darrer apartat del capítol volem afegir un bloc d'informació addicional referit a l'impacte de la pandèmia de la COVID-19 en les relacions dels estudiants amb les seves universitats. Es tracta de la resposta de la universitat en termes d'informació, recursos, atenció i flexibilitat.

Els quatre aspectes obtenen valoracions semblants, tot i que hi ha unes mínimes diferències entre ells (vegeu la figura 8). Pel que fa a la informació proporcionada ens trobem vora un terç dels estudiants (32 %) que es mantenen en una posició neutral. Un 42.9% la veu adequada mentre que un 26% la considera inadequada. En el cas de l'avaluació dels recursos tecnològics, les valoracions positives són pràcticament idèntiques (42.4%), encara que es redueixen les neutres (28.8%), i augmenten lleugerament les negatives (28.7%). En tercer lloc, l'atenció del professorat als estudiants obté les valoracions positives més elevades (43.5%), amb les neutres també elevades (30.2%) i amb les negatives baixant fins a un 26.3%. Finalment, l'avaluació de la flexibilitat del professorat pràcticament és idèntica amb un 42.6% d'opinions positives, un 29.1% de neutres i un 28.3% de negatives.

Figura 8. Resposta de la universitat durant el primer quadrimestre del curs 2020-2021 davant la pandèmia



En definitiva, es pot afirmar que quatre de cada deu estudiants fa una valoració positiva de la resposta de la seva universitat durant el primer quadrimestre del curs 2020-2021 davant la pandèmia, una proporció que s'incrementa lleugerament quan ens referim a l'atenció del professorat als estudiants. D'altra banda, tres de cada deu estudiants es mantenen en una posició neutral, cosa que afecta més l'avaluació de la informació proporcionada. Finalment, quasi tres de cada deu estudiants considera poc adequada la resposta de la universitat davant les esmentades circumstàncies, especialment pel que fa als recursos tecnològics, que és l'aspecte pitjor valorat.

6.7 Conclusions

Presentem a continuació les conclusions principals:

- **La integració al grup d'estudiants és més satisfactòria (6.3) que la integració a la vida universitària (5.3).** Aquests valors, d'altra banda, són inferiors als de l'enquesta Via Universitària II (2017-2019).
- Hi ha una **certa decepció** —una decepció que es pot qualificar de moderada— amb la vida universitària.
- Tanmateix, una majoria destacada de l'alumnat enquestat mostra que **la Universitat els ha preparat per incorporar-se al món social i laboral.**
- **La participació en els òrgans institucionals i en associacions és minoritària** i els valors són inferiors als que apareixien en l'enquesta de Via Universitària II (2017-2019). Especialment, és notori el descens en la participació associativa.
- En estudiar la mobilitat internacional també es troba una disminució. De fet, **un 22 % afirma que la pandèmia ha estat un factor significatiu per no anar a l'estranger.**
- Un percentatge superior al **50 % es veu, en acabar la carrera, estudiant un màster o un altre grau.** Un percentatge reduït és el que pensa incorporar-se al món laboral.
- Per primera vegada l'enquesta Via Universitària ha introduït l'exploració de la salut mental: depressió, ansietat i altres problemes.
- 7a. **Un 26 % afirma que ha patit depressió** i un 17 % afirma que ha patit aquest problema en els darrers dotze mesos.
- 7b. **Un 23 % afirma que ha patit ansietat crònica** i un 19 % diu que ho ha fet en el període recent.
- L'enquesta també ha indagat, com era lògic, al voltant de l'actuació de les universitats per a donar **respostes als efectes acadèmics de la pandèmia.** Es tractava de veure les respostes al voltant de la informació, de l'adequació de les tecnologies, de l'atenció i la flexibilitat del professorat. Un percentatge lleugerament superior al **40 % ha considerat satisfactòries aquestes respostes;** un 30 % adopta una actitud neutra i al voltant del 30 % consideren inadequades les respostes ofertes.
- En definitiva, el confinament imposat per a protegir les persones contra la difusió del SARS-CoV-2 ha tingut un impacte clar en tots els aspectes considerats en aquest capítol. Caldrà, molt especialment, estar atents en properes onades per veure com evoluciona la problemàtica de la salut mental.
- Malgrat tot, considerem que les universitats haurien d'aprofitar l'experiència viscuda per generar serveis d'atenció a la salut mental de l'alumnat. I per altra banda, revisar les pautes que es reiteren, amb diferències lleugeres en els valors, d'una onada a l'altra.

6.8 Propostes

Cal atendre en **futurs estudis si la decepció amb l'experiència universitària és conjuntural degut a la pandèmia de SARS-CoV-2** o si es tracta d'una certa tendència estructural relacionada amb els diversos canvis culturals, socials i tecnològics en el qual ens trobem immersos en l'actualitat.

Cal una **reflexió profunda sobre la participació minoritària de l'alumnat en òrgans institucionals i associacions estudiantils**, clau tant per al funcionament de les universitats com en el tipus de cultura que pretenen promoure.

Cal analitzar, i reflexionar-hi, les percepcions de l'alumnat pel que fa a la resposta de les universitats a la pandèmia en termes d'informació, de l'adequació de les tecnologies, de l'atenció i de la flexibilitat del professorat per poder determinar les possibilitats d'actuació en aquest tipus de situacions.

Per últim, és convenient **veure com evoluciona la problemàtica de la salut mental** i aprofitar l'experiència viscuda per generar serveis d'atenció a la salut mental de l'alumnat.

07

Via Universitària des de la perspectiva de gènere

Inés Soler Julve

Tècnica d'Igualtat a la Unitat d'Igualtat de la Universitat de València, doctora en Sociologia i màster en Gènere i Polítiques d'Igualtat

LA FEMINITZACIÓ DE LES AULES UNIVERSITÀRIES SUPOSA UN ASSOLIMENT INDISCUTIBLE QUANT A L'AVANÇ EN LA CONSECUCIÓ DE LA IGUALTAT ENTRE HOMES I DONES, SIMBOLITZA LA CONQUESTA DELS ESPAIS DEL SABER PER AQUELLES QUI HISTÒRICAMENT EL VAN TENIR PROHIBIT. SEGONS RECALL L'EDICIÓ DEL 2021 DE L'INFORME *EDUCATION AT A GLANCE*, «A ESPANYA, EL 54 % DE LES DONES D'ENTRE 25 I 34 ANYS TÉ ESTUDIS SUPERIORS EN EL 2020, EN COMPARACIÓ AMB ELS HOMES, AMB UN 41 %, MENTRE QUE LA MITJANA DELS PAÏSOS DE L'OCDE ÉS DEL 52 % DE MITJANA PER A DONES I DEL 39 % EN HOMES». D'AQUESTA MANERA TANT LA TAXA D'ACCÉS COM LA DE GRADUACIÓ ESTAN PER SOBRE DE LES MITJANES DE LA UE I L'OCDE. PERÒ NO PODEM DEIXAR DE PREGUNTAR-NOS QUINS LLOCS OCUPEN ACTUALMENT LES DONES EN L'ÀMBIT DE LA CIÈNCIA. LA SUPERIORITAT NUMÈRICA DE LES DONES QUE ESTUDIEN A LA UNIVERSITAT NO ES POT INTERPRETAR AUTOMÀTICAMENT COM UNA IGUALTAT JA ACONSEGUDA, CONTINUEM TENINT EL REPTA DE SUPERAR EL MIRATGE DE LA IGUALTAT I FER REAL I EFECTIVA LA IGUALTAT ENTRE HOMES I DONES —QUE RESPON A UN MANDAT CONSTITUCIONAL.^[9] AQUESTA IGUALTAT ENTRE HOMES I DONES ES VEU OBSTACULITZADA PER LA FORÇA DELS MODELS CULTURALS DE GÈNERE DOMINANTS, TENINT EN COMPTE A MÉS QUE EL MODEL D'EDUCACIÓ INCLUSIVA INCORPORA UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA DE TOTES LES DIVERSITATS, DE RAÇA, CLASSE, IDENTITAT DE GÈNERE I ORIENTACIÓ SEXUAL.

Per aquest motiu, les diferents lleis estatals i autonòmiques de l'àmbit educatiu han incorporat el que es coneix com a perspectiva de gènere, amb una contundència especial en la Llei 4/2007 de modificació de la Llei 6/2001 d'universitats i la Llei 14/2011 de la ciència, la tecnologia i la innovació. Aquesta última posa l'accent principalment a incorporar aquesta perspectiva com a enfocament d'anàlisi transversal a la ciència, la tecnologia i la innovació, així com a garantir una presència equilibrada de dones i homes en tots els àmbits del Sistema Espanyol de Ciència, Tecnologia i Innovació.

Com es conclou en l'informe d'AQU Catalunya sobre inserció laboral, publicat el 2021, l'educació, vint anys després del primer estudi fet, continua actuant com un element de mobilitat social ascendent i, sobretot, com un mecanisme d'igualació d'oportunitats en termes de sexe. Tot i això, es posa l'accent en el fet que «si bé la igualtat en l'accés als estudis superiors universitaris podia augmentar les oportunitats

[9] El principi d'igualtat està inclòs a la Constitució Espanyola de 1978, el reconeix en l'article 1 com a **valor superior** de l'ordenament jurídic. Al seu torn, en l'article 14 es garanteix la **no discriminació** per raó de raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra circumstància personal o social. I en l'article 9.2, s'insten els poders públics que "promoguin les condicions i remoguin els obstacles que dificulten la **igualtat real i efectiva**".

laborals de les dones, la segmentació que es produeix en la tria dels estudis fa pensar que encara queda camí per recórrer fins a assolir una igualtat de posicions en el mercat laboral».

Així, davant la persistència de les bretxes entre homes i dones en l'àmbit laboral, en l'accés a posicions de poder, la distribució desigual en els camps del saber, amb una bretxa digital de gènere accentuada i una bretxa en els usos del temps, ens proposem abordar els resultats de l'enquesta Via Universitària III (2020-2022) des d'aquesta perspectiva de gènere. A partir d'una explotació i anàlisi dels resultats de l'enquesta en funció de la variable «sexe», tenint en compte les experiències diferenciades que homes i dones tenen a la universitat, per tal de proposar àmbits d'actuació en política universitària.

Partim de la hipòtesi que l'educació universitària no pot ser neutral a les desigualtats de gènere que hi ha en el mercat de treball i en la societat en què vivim. La igualtat formal i la superioritat numèrica de les dones en totes les etapes educatives, inclosa la universitària, és el resultat d'avanços socials importants per al col·lectiu de dones. Però no s'ha traduït en millores suficients quant a la igualtat laboral i salarial entre homes i dones.

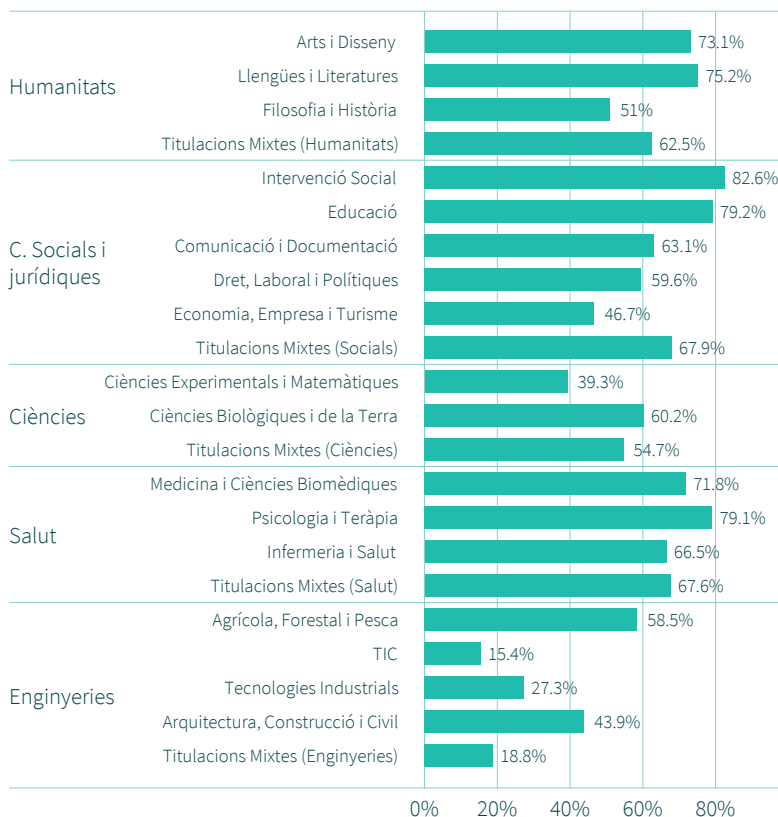
En aquest marc, les preguntes que inicien i guien aquest capítol giren al voltant de les carreres universitàries d'homes i dones: en quina mesura l'elecció d'estudis, la dedicació a l'estudi o les expectatives futures estan condicionades per la variable sexe? En què es diferencien els comportaments d'homes i dones en les carreres feminitzades i masculinitzades? Quin impacte té el cycle vital d'homes i dones en l'accés i les trajectòries universitàries, o en la modalitat de dedicació a l'estudi?

7.1 Els condicionants de gènere en els estudis universitaris: anàlisi a partir de les dades de Via Universitària III (2020-2022)

El punt de partida són les conclusions que es van extreure dels resultats de l'enquesta Via Universitària I (2014-2016) i Via Universitària II (2017-2019), en què es va plantejar la problemàtica de l'elecció d'estudis molt condicionada pels estereotips de gènere i s'apuntava a una polarització excessiva de les àrees de coneixement. Afirmàvem que «les carreres reproduïen externalitzades i professionalitzades tasques de l'àmbit domèstic marcades pel gènere. Així, elles s'orienten cap a les àrees de salut i de cura d'altri, mentre que ells ocupen les que tenen a veure amb l'espai exterior de poder i la presa de decisions» (Soler, *Via Universitària I* [2014-2016]). I afegiríem, com a problemàtica que ha adquirit un creixent interès, que ells s'orienten en major mesura cap als àmbits científics i tecnològics, incrementant el que anomenem la bretxa digital de gènere. Per a il·lustrar aquests desequilibris, que es mantenen prou similars als dels anys anteriors, en la figura 1 estan representats els subàmbits de coneixement —dins les grans àrees— segons la proporció de dones matriculades respectivament.

A partir d'aquestes dades representades en la figura, en l'anàlisi dels resultats de l'enquesta hem aprofundit en aquesta qüestió mitjançant la creació d'una nova variable, «Grau de desequilibri per sexe del subàmbit de coneixement», que ja vam utilitzar en l'edició anterior i ens va permetre agrupar les titulacions més feminitzades i més masculinitzades en cinc grups, com s'indica en la taula 1.

Figura 1. Proporció de dones matriculades per àmbits de coneixement



Taula 1. Agrupació dels subàmbits de coneixement segons la distribució per sexe

% Dones matriculades	Grau de desequilibri per sexe del subàmbit de coneixement	Distribució de la mostra enquestada
>75 %	Molt feminitzat	19.1 %
61-75 %	Feminitzat	23.7 %
41-60 %	Equilibrat	34.2 %
26-40 %	Masculinitzat	15.0 %
<=25 %	Molt masculinitzat	8.0 %

Aquesta nova variable serà d'utilitat en la resta del capítol per a estudiar les diferències en el perfil i el comportament de l'alumnat, per tal de poder aprofundir en l'anàlisi de les trajectòries sexuades minoritàries, que podem interpretar com una transferència d'estudiants homes cap a carreres feminitzades o viceversa, respecte a la distribució que es ve reproduint històricament.

Caracterització de la mostra enquestada

La població objecte de la nostra anàlisi és l'alumnat de grau, amb una àmplia majoria de dones, la qual cosa no és pas una sorpresa, ja que partim d'una matrícula en què les dones representen el 56.3 % en el darrer curs. Aquesta presència es veu sobredimensionada en totes les enquestes, on la taxa de resposta femenina sempre és molt superior a la masculina, i Via Universitària no n'és una excepció. La mostra de Via Universitària III (2020-2022) es distribueix de la forma següent: 63.3 % de dones, 36.1 % d'homes i 0,6 % d'altres.^[10]

[10] No entrarem a analitzar les respostes d'aquest col·lectiu perquè requereix una anàlisi qualitativa per comprendre les diferències d'una mostra poblacional molt reduïda que no s'identifica amb el binarisme de la variable sexe.

Figura 2.
Dades sociodemogràfiques: sexe

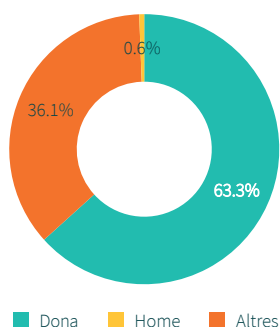
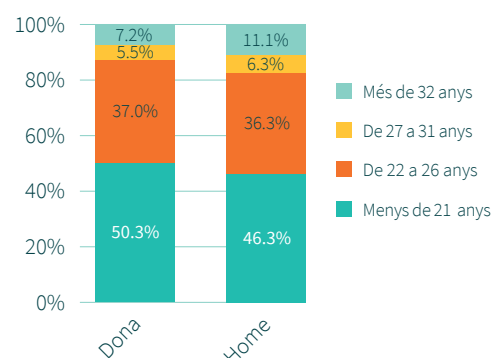


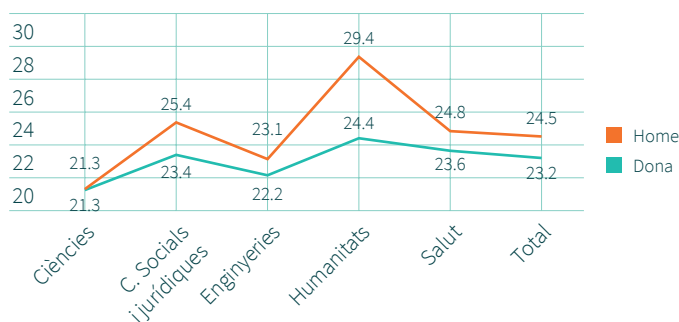
Figura 3.
Dades sociodemogràfiques: edat



Quant a la distribució de la mostra per edat, es pot apreciar que el col·lectiu més jove (fins als 21 anys) està més feminitzat i el dels majors (a partir de 32 anys) més masculinitzat: el 50.3% de les dones enquestades té menys de 21 anys, enfront del 46.3% dels homes; i l'11.1% dels homes té més de 32 anys, enfront del 7.2% de les dones. La resta, el 42.5% d'ambdós sexes, es troba en la franja d'edat entre 22 i 31 anys.

Si comparem l'edat mitjana segons l'àrea de coneixement, observem que les diferències principals entre homes i dones són en titulacions de l'àrea de Ciències Socials i jurídiques, i sobretot les de l'àrea d'Humanitats, on els homes tenen de mitjana 29.36 anys i les dones 24.41 anys.

Figura 4. Edat mitjana segons l'àrea de coneixement de la titulació



Respecte a les condicions de vida, es constata que les dones deixen el domicili familiar abans que els companys homes. La franja d'edat on trobem la diferència més gran és entre els 27 i 31 anys, on el 46% dels homes enquestats encara viu amb els progenitors, i la proporció entre les dones enquestades és del 34.5%. També formen abans una parella, majoritàriament sense casar-se: 57.9% de dones i 45.9% dels homes d'aquest grup d'edat. La probabilitat de tindre descendència mentre s'estudia és molt reduïda, la proporció d'homes que en té és 5.3% i de dones un 3.9%, tot i que cal dir que constatem un increment respecte a l'edició anterior (on era de 2.7% i 2.1%, respectivament). En el col·lectiu de persones de més de 32 anys, quasi la meitat en tenen (el 47.5% de les dones i el 45.2% dels homes). Pel que fa a les altres responsabilitats familiars (o càrregues com figura en el qüestionari), el 21% de les dones de més de 32 anys afirma tenir-ne, i el 16% dels homes. I en la franja d'edat anterior, de 27 a 31 anys, són el 13.4% de les dones i el 9.7% dels homes.

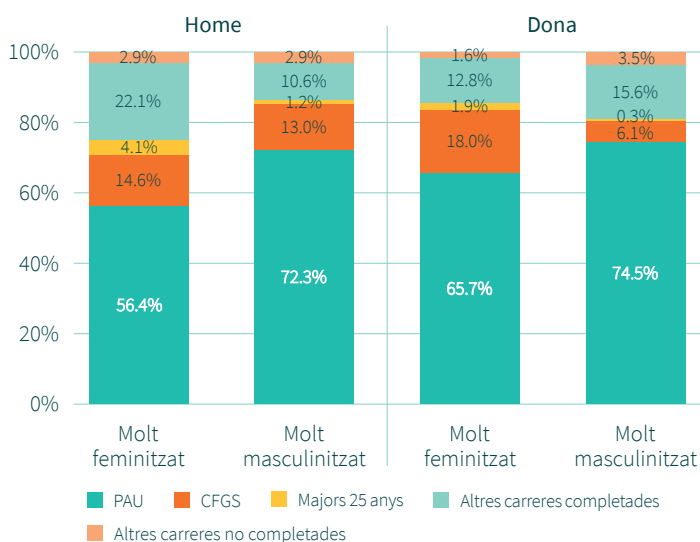
Via d'accés a la titulació

La transició als estudis universitaris no té el mateix camí segons quines titulacions considerem. El grau de desequilibri per sexe del subàmbit de coneixement ens mostra una variable prou determinant a l'hora d'analitzar la via d'accés a la titulació d'homes i dones.

En la figura 5 podem apreciar com en les titulacions molt feminitzades els homes procedeixen més sovint d'altres carreres ja acabades (22.1%), deu punts per sobre de la mitjana, i menys sovint (56%) de la via d'accés majoritària, que són les PAU (i la mitjana de les quals en el total de titulacions és el 72%). També hi ha una major proporció d'homes que afirma haver interromput els seus estudis abans de començar la universitat (15.4%), sis punts per sobre de la mitjana del conjunt de carreres.

En el cas de les dones, l'accés als àmbits molt feminitzats també es fa en major mesura des de vies menys convencionals, com poden ser els cicles formatius (18%). En canvi, és en els estudis molt masculinitzats on accedeixen les dones des d'altres titulacions completades (15.6%, 4 punts per damunt de la mitjana, que és 11.6%) i no completades (3.5%, 2 punts i mig per damunt de la mitjana, que és 2%).

**Figura 5. Mitjançant quina via vas accedir a la titulació actual?
Segons el sexe i grau de desequilibri del subàmbit de coneixement**



Aquestes trajectòries confirmen els resultats observats al país veí per Kieffer i Marry amb les dades de l'enquesta de l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) el 2009. Hi trobaven més reticències entre les dones a l'hora de seguir estudis on són minoritàries, encara que les que s'adventuren a fer-ho comencen a una edat més jove que els homòlegs masculins, que tendeixen a convertir-se en «transferits» amb reorientacions tardanes (Galland, Verley, Vourc'h [dirs.], 2011).

En estudis més recents d'aquest mateix Observatori, afirmen que l'elecció d'estudis atípica «és una configuració social profundament sexual, que beneficia els homes molt més que les dones. Per tant, les normes de gènere juguen un paper central» (Alice Olivier, *OVE info* 41, maig del 2020: 7). Conclouen que les dones no s'hi senten legítimes i que les limitacions materials i simbòliques que obstaculitzen el compromís col·lectiu de les dones en altres àmbits també actuen durant l'educació superior. Així mateix, Catherine Marry (2005) ens parla de les dones enginyeres que han efectuat el que anomena «una revolució respectuosa» perquè la figura de l'enginyer sempre ha estat associada a l'home que es construeix pel domini del coneixement científic i tècnic i la capacitat per a posar-lo en pràctica.

Elecció d'estudis

En valorar les raons principals de l'elecció dels estudis universitaris, la jerarquia de respostes reflecteix que entre l'alumnat enquestat prevalen els motius més *vocacionals*, vinculats a la professió, enfront dels de caràcter *instrumental* o *expressiu*.

Ara bé, els motius per triar la carrera són ben diferents segons el sexe de l'estudiant i l'àrea de coneixement a què pertanyen els estudis. Les diferències més importants per sexe (resultats recollits en la taula 2), les trobem en la *vocació instrumental*, identificada amb les respostes «té nombroses sortides professionals» i «em condueix a una professió de prestigi o ben pagada» en les quals els homes valoren de mitjana el seu grau d'acord per damunt de les dones. També hi trobem diferències pel que fa a la *vocació expressiva*, identificada amb la resposta «per aconseguir un somni» i la *vocació professional*, identificada amb la resposta: «perquè es correspon amb la professió que voldria exercir», i en aquests casos són les dones les que puntuen més alt.

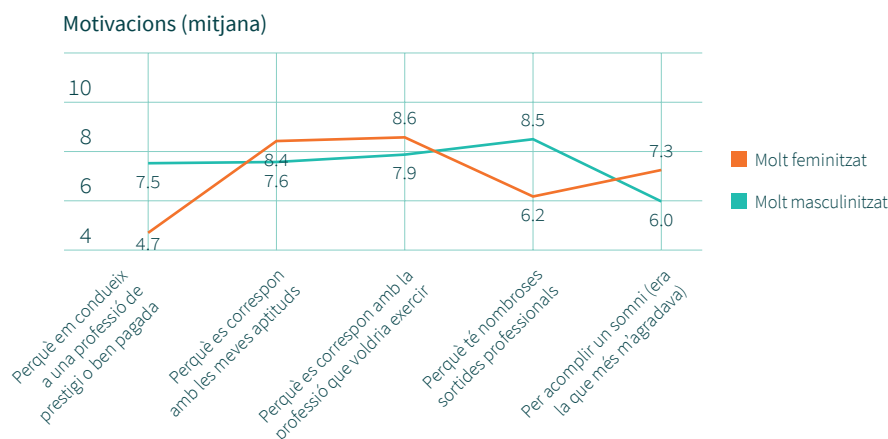
Taula 2. Quin és el teu grau d'acord amb les afirmacions següents sobre els motius que et van portar a triar aquesta titulació? (escala sobre 10). Mitjana de l'estudiantat de grau per sexe

	Dona	Home	Diferència
Perquè es correspon amb les meves aptituds	7.95	7.75	0.20
Perquè es correspon amb la professió que voldria exercir	8.15	7.80	0.35
Perquè em condueix a una professió de prestigi o ben pagada	5.60	6.40	-0.80
Perquè té nombroses sortides professionals	7.00	7.32	-0.33
Perquè proporciona una formació àmplia i polivalent	7.88	7.68	0.20
Perquè sense un títol universitari no es pot anar enlloc	4.95	5.10	-0.15
Per aconseguir un somni (era la que més m'agradava)	6.78	6.15	0.63

Al seu torn, trobem que l'anàlisi dels motius que condueixen a l'elecció de la titulació aporta informació valuosa per a caracteritzar les àrees d'estudi. Quan comparem les valoracions mitjanes que obtenen les titulacions que pertanyen a àrees molt masculinitzades i molt feminitzades, s'observen diferències molt significatives en tots els aspectes motivacionals (vegeu la figura 6).

Pel que fa a les motivacions relacionades amb les expectatives professionals futures, a motivacions instrumentals, trobem la bretxa més important. Mentre en els àmbits molt masculinitzats es valora amb una mitjana de 7.52 la possibilitat d'aconseguir una professió de prestigi o ben pagada, en els àmbits molt feminitzats es queda en un 4.7. Una distància similar es produeix respecte a la possibilitat de tenir nombroses sortides professionals.

Figura 6. Quin és el teu grau d'acord amb les afirmacions següents sobre els motius que et van portar a triar aquesta titulació? Segons el sexe i el grau de desequilibri del subàmbit de coneixement



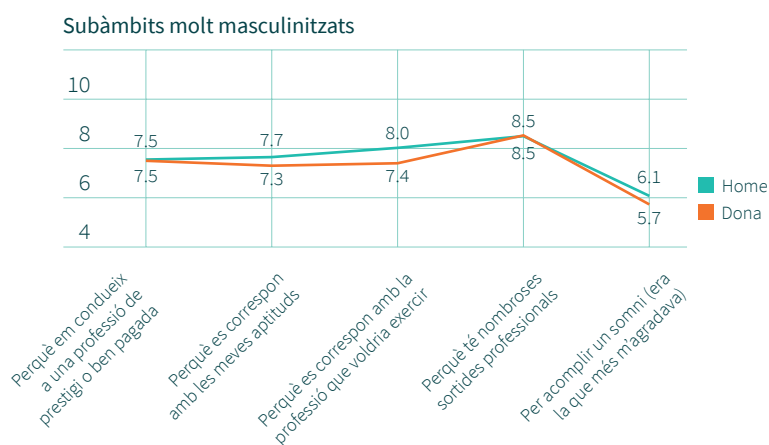
Pel que fa a motivacions intrínseques, vinculades a les seves aptituds, els seus somnis o la professió que voldrien exercir, les valoracions s'inverteixen. En aquest cas puntuen més alt en les àrees més feminitzades, encara que no amb una distància tan acusada.

Resulta molt evident que les carreres amb una matrícula molt polaritzada cap a un dels dos sexes estan igual de polaritzades quant als motius que els condueixen a elles. Les carreres «d'homes» es trien en major mesura per les nombroses sortides professionals, el prestigi o el sou, mentre que les carreres «de dones» es trien en major mesura per les aptituds, la professió i complir un somni.

Podem aventurar que això es traduirà en bretxes futures en el mercat professional, com la que es coneix com a «sostre de vidre». Encara que segons l'informe AQU (2021), l'oportunitat de desenvolupar funcions de direcció/gerència és un tret masculinitzat en totes les àrees, «els subàmbits amb més sostre de vidre són Ciències Experimentals i Matemàtiques, Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC), i Economia, Empresa i Turisme. Es tracta tant de grups de titulacions fortament masculinitzades (per exemple, TIC) com d'altres on hi ha una representació equilibrada entre homes i dones titulats».

Quant a les diferències entre homes i dones dins d'aquests mateixos subàmbits, les diferències són consistents amb els resultats que obteníem en Via Universitària II (2017-2019). En les figures 7 i 8 són representades les titulacions més desequilibrades, on podem constatar que en les àrees més feminitzades les dones obtenen mitjanes superiors als homes en cadascun dels motius plantejats, especialment en aquells vinculats a la motivació *professional i expressiva*. En canvi, quan es tracta de les àrees més masculinitzades, són els homes els que obtenen puntuacions més elevades i cobra molta rellevància —en ambdós col·lectius— la vocació instrumental de la carrera.

Figura 7. Quin és el teu grau d'acord amb les afirmacions següents sobre els motius que et van portar a triar aquesta titulació? (escala de 0 a 10). Mitjana de l'estudiantat de grau per sexe i subàmbit de coneixement^[11]

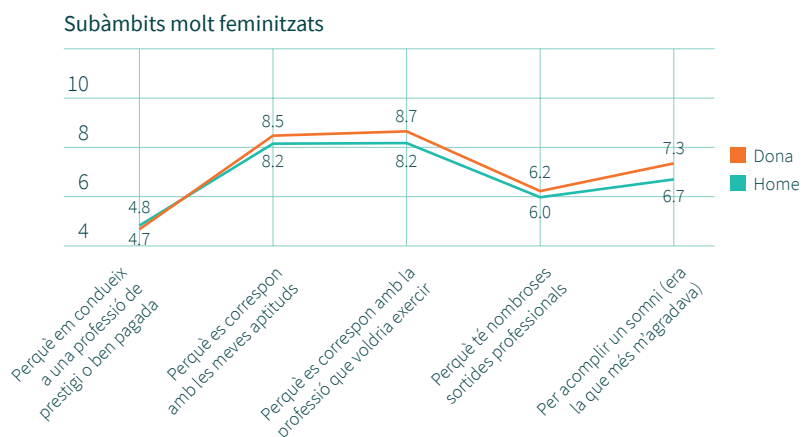


«Perquè és correspon amb les meves aptituds»: les dones en les carreres molt masculinitzades estan menys convençudes que així sigui, de tenir les aptituds que requereixen les titulacions tradicionalment vinculades amb la masculinitat, com són les Enginyeries. N'és prova que un 21.5% ho valora com a «indiferent» (7 punts per sobre de la mitjana), mentre que només un 19.3% afirma estar molt d'acord amb aquesta afirmació (respecte al 41.0% de resposta en les molt feminitzades).

[11] Per a la representació gràfica, s'han triat les opcions de resposta on hi havia més diferències per sexe i àmbits de coneixement, així com els dos extrems de titulacions més feminitzades i més masculinitzades.

En efecte, en l'anàlisi que fan al país veí de les trajectòries atípiques d'homes i dones en la universitat, corroboren que en els camps estudiantils i professionals «masculins», les poques dones tenen experiències difícils. S'enfronten a obstacles per a demostrar la seva legitimitat en la pràctica o per a fer-se un lloc entre els companys (Olivier, Alice, *OVE info 41*, maig del 2020).

Figura 8. Quin és el teu grau d'acord amb les afirmacions següents sobre els motius que et van portar a triar aquesta titulació? (escala de 0 a 10). Mitjana de l'estudiantat de grau per sexe i subàmbit de coneixement



Podem confirmar la hipòtesi, ja avançada en l'informe anterior, segons la qual genera més desconfiança per a l'estudiant triar uns estudis on tradicionalment és majoritari el sexe contrari.

A partir dels motius per triar els estudis també podem inferir una relació directa entre el prestigi social d'una titulació i la presència de dones en les seues aules. Les representacions gràfiques que venim de comentar resulten molt il·lustratives a l'hora de comparar els motius que pesen més en les eleccions d'estudis (tant dels homes com de les dones) en les titulacions més feminitzades i més masculinitzades.

És de sobra conegut que els àmbits de coneixement tradicionalment més masculinitzats tenen més reconeixement i prestigi social, amb un resultat directe en els majors ingressos econòmics que generen les professions vinculades. I les titulacions on es concentra una proporció molt elevada de dones tenen, al contrari, menys valor social, amb la bretxa salarial consegüent entre els dos sexes que això genera a llarg termini.

En aquest apartat hem comprovat com els motius que condueixen el nostre alumnat a fer la tria dels estudis universitaris formen part de la mateixa lògica jeràrquica entre els sexes pròpia d'una societat androcèntrica com la nostra. Tot i que numèricament les dones superen els homes en el màxim nivell d'estudis, com és l'universitari, observem que les seues aspiracions i trajectòries no les condueixen a carreres d'èxit en la mateixa mesura que els companys.

Dedicació a l'estudi

A partir d'algunes preguntes de l'enquesta, s'analitza la manera com l'alumnat distribueix el seu temps entre les activitats d'estudi i les personals.

Com que la distribució del temps que fan homes i dones és socialment molt desigual, resulta un element clau que explica moltes de les bretxes i desigualtats de gènere que trobem en la societat actual, com és la bretxa de les cures, la bretxa salarial, etc. Si, tal com apunten moltes autores,^[12] el treball reproductiu i de cura continua a càrrec fonamentalment de les dones, és molt difícil poder assolir una

[12] Podem citar M^o Ángeles Durán (2007, 2010, 2012, 2018) i Capitolina Díaz (2007, 2011), entre moltes altres.

igualtat en el món productiu, encara que les dones tinguen una formació igual o superior que la dels companys.

El col·lectiu estudiantil se situa majoritàriament en edats on aquest treball reproductiu i de cura té una presència residual i, per tant, es podria pensar que els resultats d'aquesta pregunta sobre els usos del temps no seran gaire diferents entre homes i dones. No obstant això, els resultats reflectits en la taula 3, on es compara la dedicació horària mitjana que els estudiants i les estudiantes destinen a cadascuna de les activitats plantejades, ens permeten deduir unes conclusions ben diferents.

Taula 3. En el transcurs d'una setmana lectiva normal, quantes hores dediques de mitjana a les activitats següents? Hores mitjanes per sexe

	Dona	Home	Bretxa ¹ de temps (total)	Bretxa ¹ de temps (+ 32 anys)
Total hores setmana dedicades a classes i estudis autònom	38.02	34.83	+ 3.19	+ 1.86
Total hores dedicades només a estudiar	17.27	15.70	+ 1.57	+ 0.79
Total hores setmana dedicades a feines de casa i cura d'altres (fills o dependents)	9.74	8.74	+ 0.99	+ 3.92
Total hores setmana dedicades a feina remunerada	7.02	8.23	-1.21	-3.49
Total hores dedicades a aficions i vida social	11.83	14.11	-2.28	-1.89

1. Hores dona - hores home

Els resultats indiquen, com ja hem constatat en enquestes anteriors (ECoVIPEU, Eurostudent, Via Universitària I [2014-2016] i Via Universitària II [2017-2019]), que les activitats on les dones inverteixen més temps que els homes són les vinculades a l'estudi, ja siga l'assistència a classe, i en major mesura, les tasques d'estudi. En canvi, els homes dediquen més temps al treball remunerat.

La resta d'activitats incorporades en aquesta pregunta no estan vinculades directament a la vida acadèmica, però tenen, sense dubte, un gran impacte en el seu desenvolupament. Malgrat tractar-se d'un col·lectiu que majoritàriament viu al domicili familiar, les dones inverteixen més temps que els companys, especialment pel que fa a les feines de casa, però també en el transport diari i en la cura dels altres. Ara bé, com evoluciona aquesta agenda setmanal a mesura que augmenta l'edat de l'estudiantat?

La bretxa de temps global, que implica una sobrecàrrega per a les dones en l'àmbit domèstic, creix a mesura que augmenta l'edat de l'estudiant. Així, constatem que el creixement d'aquesta bretxa s'ha produït com a resultat dels canvis en el temps invertit en:

- Les feines de casa i la cura d'altri. Les dones de més de 32 anys dediquen 3.9 hores de mitjana més que els homes.
- El treball remunerat. La diferència entre els sexes augmenta amb l'edat, en el col·lectiu de més de 32 anys, les dones treballen de mitjana 3.5 hores menys que els homes.
- A mesura que augmenta l'edat es redueix el temps d'oci personal tant per als homes com per a les dones, però la disponibilitat de temps per als homes continua sent de 3.25 hores més de mitjana que la de les dones entre els 27 i 31 anys i 1.9 hores més a partir dels 32 anys.
- Es redueix progressivament el temps dedicat a la universitat —tant en homes com en dones—, però únicament pel que fa a l'assistència a classe, el temps dedicat a l'estudi es manté pràcticament en les mateixes hores setmanals per als dos sexes.

A continuació, ens centrem en aquestes responsabilitats acadèmiques que assumeixen els uns i les altres, mesurant les diferències segons el grau de desequilibri per sexe del subàmbit de coneixement.

En Via Universitària II (2017-2019) ja constatàvem que la proporció de dones amb intensitat de dedicació a l'estudi alta (més de 40 hores setmanals) era superior a la dels homes i confirmàvem la hipòtesi que les dones són més disciplinades i constants a l'estudi. Però les diferències són molt variables segons l'àrea d'estudi.

Taula 4. En el transcurs d'una setmana lectiva normal, quantes hores dediques de mitjana a les activitats següents? Hores mitjanes per sexe dedicades a estudiar segons el grau de desequilibri per sexe del subàmbit de coneixement

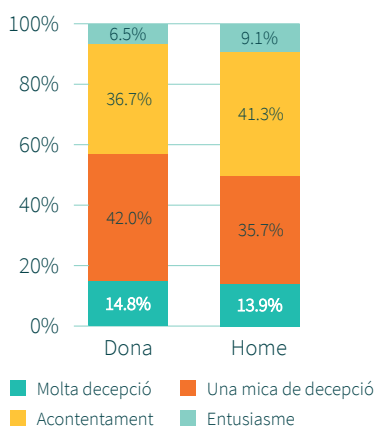
	Dona	Home	Bretxa de temps
Molt feminitzada	14.96	13.85	+ 1.11
Feminitzada	17.91	15.65	+ 2.26
Equilibrada	17.24	14.72	+ 2.52
Masculinitzada	20.42	17.09	+ 3.33
Molt masculinitzada	20.51	16.59	+ 3.92

Els resultats són consistents amb els estudis precedents. Constatem que en els àmbits masculinitzats és on trobem la major inversió de temps dedicat a les tasques acadèmiques, especialment per part de les dones, que dediquen 3.9 hores més que els companys. Podem afirmar, doncs, que les estudiantes s'esforcen més en respondre a les exigències acadèmiques del que ho fan els companys, especialment les que trien carreres on són minoria. Podem relacionar aquests resultats amb una major autoexigència de les dones per tal de demostrar constantment la seua vàlua i no sentir-se com a impostores en els àmbits acadèmics masculinitzats.

Satisfacció amb l'experiència universitària

En aquest apartat fem una anàlisi més qualitativa de l'experiència estudiantil analitzant el grau de satisfacció amb l'experiència universitària viscuda.

Figura 9. Quin és el sentiment predominant que ara tens en relació amb la teva experiència universitària? Percentatge de respostes d'homes i dones que estudien una titulació de l'àrea molt masculinitzada



Globalment, pel que fa al sentiment predominant sobre l'experiència universitària, es constata més decepció i menys entusiasme en Via Universitària III (2020-2022) que en l'edició anterior, segurament vinculat al context de pandèmia i de docència en línia sobrevinguda. Els resultats reflecteixen un 41.6% que mostra una mica de decepció (10 punts més que el 2018), un 34.6% que mostra acontentament (10 punts menys que el 2018), un 15.1% es declara molt decebut (4 punts més) i només un 8.7% es declara entusiasmada (6 punts menys). Les diferències significatives entre dones i homes les trobem en aquelles titulacions molt masculinitzades, on el 56.8% de les dones experimenten una mica o molta decepció respecte la carrera que estudien, davant d'un 49.6% dels homes.

Tot i que es pot subratllar que hi ha un desacord contundent amb l'afirmació «A vegades penso que la universitat no és per a mi», que si el transformem en positiu, obtindria la millor nota del col·lectiu de dones (6.93). La bona integració en el grup d'estudiants de les titulacions respectives seria el segon aspecte a destacar (6.28 de mitjana). Volem emfasitzar el fet que en les titulacions més masculinitzades trobem valoracions més baixes sobre aquesta integració, tant en homes com en dones (al voltant del 5.8). Quant a la integració a la vida universitària, obté una valoració mitjana més baixa, un 5.25, però cal subratllar que són els homes qui obtenen una puntuació superior a les dones, especialment pel que fa a les titulacions més feminitzades (5.36 respecte a un 4.9 en el cas de les companyes).

On trobem les majors diferències entre homes i dones, amb la superioritat dels primers en tots els àmbits de coneixement és en els dos ítems següents, que feien referència a la seguretat en les capacitats pròpies i a la valoració per part del professorat i resta de companys. Els homes dels àmbits més masculinitzats es consideren més «segurs de les seues capacitats per incorporar i posar en pràctica els coneixements apresos» (6.61) davant de les companyes (5.63). Davant l'afirmació de si «les intervencions i aportacions són valorades pel professorat i la resta de companys», la major distància estaria també en les titulacions masculinitzades, on els homes puntuen un 6.31 i les dones un 5.97. Les dades que acabem de comentar reforcen la hipòtesi de la falta de confiança de les dones, que s'accentuaria en els àmbits més masculinitzats.

En resum, podem reafirmar la conclusió de l'informe Via Universitària II (2017-2019), on expressàvem que ser un estudiant «transferit» a una titulació on et trobes en minoria no afecta la integració en el grup, però en el cas de les dones sí que té uns efectes negatius pel que fa a la confiança en elles mateixes i a la percepció del reconeixement extern. Una vegada més, constatem que l'anomenat «síndrome de la impostora» i les inseguretats que afecten les dones com a conseqüència d'una socialització de gènere, es tradueixen també en l'àmbit acadèmic en un menyspreu de les seues aportacions i en una pitjor percepció de les seues capacitats, especialment quan es troben en àmbits masculinitzats.

7.2 Conclusions

Tal com vam concloure en l'informe Via Universitària II (2017-2019), **la superioritat numèrica de les dones a la universitat no es tradueix en una veritable feminització del món universitari**, que continua regint-se per valors androcèntrics i una docència i una ciència amb ceguesa de gènere (Capitolina Díaz, 2015).

Com hem vist, **les dones s'orienten sovint cap a les branques amb menys prestigi i reconeixement social**. Encara que les dones presenten unes pràctiques d'estudi més responsables, complint més i millor que els companys les exigències acadèmiques, i obtenint resultats més bons, sembla que se senten menys valorades que ells. **Presenten una autopercepció de les seues capacitats més baixa i aquestes inseguretats estan molt presents entre les estudiantes de les àrees més masculinitzades**, on es troben encara com a impostores que han de demostrar la vàlua.

D'altra banda, la universitat espanyola incorpora cada vegada més nous perfils d'estudiants madurs. Quan no es tracta de breus interrupcions en la trajectòria educativa, sinó de decisions de reprendre els estudis preses en altres períodes vitals, parlem de la «universitat de les segones oportunitats», i és Espanya un dels països més reeixits pel que fa a reenganxar estudiants madurs (Soler, 2013: 383). Però, qui es beneficia en major mesura d'aquesta situació? Les dades apunten que ells són més propensos a reenganxar els estudis a una edat tardana. L'esforç que suposa tornar a incorporar-se a l'estudi no sempre el poden assumir les dones, sobretot si es té en

compte que sobre elles recauen la major part de les càrregues de cura dels altres. En l'enquesta hem trobat que **com més edat tenen els estudiants i les estudiantes, més s'accentuen les seues diferències respecte a la forma d'exercir l'ofici d'estudiant, més condicionat pel seu gènere**, la qual cosa equival a dir que més perjudicades resulten les dones.

Les responsabilitats familiars poden ser una qüestió relativament poc rellevant quan parlem de la població universitària més jove, però a mesura que la proporció d'estudiants majors augmenta, la problemàtica de la conciliació es trasllada també a l'àmbit universitari. Mentre són joves, les dones realitzen una inversió de temps i esforç major que els homes en la seua formació universitària. Açò afavoreix que tinguin millor rendiment i menor taxa d'abandó. No obstant això, a mesura que intervé el factor edat, les càrregues familiars afecten més dones que homes i la bretxa del temps s'accentua. **Convé destacar que la universitat de les segones oportunitats no és igual per a tots i totes, no implica les mateixes renúncies i la menor proporció de dones que accedeix a edats madures és la prova de les dificultats que comporta.**

7.3 Propostes

Comprendre la dinàmica de gènere en les transicions educatives pot ajudar a orientar les polítiques per a millorar l'equitat en l'educació universitària, així com la seva qualitat i els resultats en el mercat laboral. Com apunten els informes de l'OCDE, la bretxa de gènere a favor de les dones en l'educació terciària es produeix de manera generalitzada en tots els països. Les diferències en l'orientació, en el rendiment educatiu de les xiques a l'escola, així com el valor social d'una educació universitària per a les dones joves poden influir en les seves opcions. A més, les dones joves obtenen major rendiment del títol terciari en el mercat laboral, si comparem la bretxa amb les dones sense estudis universitaris, que no és tan acusada pel que fa als homes (OCDE, 2021).

És ben cert que la tecnologia adquireix una rellevància creixent en les societats modernes. Ho fa en un doble vessant. D'una banda, les societats es digitalitzen a un ritme vertiginós i amb calat irreversible; es pot parlar d'una quarta revolució industrial. El digital inunda la quotidianitat en tots els àmbits de la vida: institucional, acadèmic, professional, fins i tot en les relacions personals, i comporta una transformació profunda en tots els aspectes. D'altra banda, suposa una oportunitat professional creixent que ofereix cada dia més llocs de treball on socialment seria desitjable aprofitar-se el cent per cent del talent disponible.

Malgrat això, les dades alerten de l'escassa presència de dones en l'àmbit tecnològic, no sols en el professional sinó també en l'adquisició d'habilitats digitals que esdevenen imprescindibles, a més de per a l'àmbit laboral, per al ple desenvolupament personal i social (Cecilia Castaño, 2017). En aquest context, en el qual les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) estenen el seu paper de recurs essencial, hi ha també el risc que els col·lectius que hi tenen menor accés o menys hàbils en el seu maneig patisquen desavantatges importants en termes de participació social, política, econòmica o cultural. Cal abordar aquesta problemàtica —coneguda com a «bretxa digital de gènere»— des de l'àmbit educatiu per a despertar les vocacions tecnològiques de les xiques.

D'aquesta manera, trobem que resulta urgent **transformar les representacions culturals de què és ser home i què és ser dona, de quines professions tenen associades**. Com apunten en l'informe de l'AQU (2021) «en desarrelar el valor dels àmbits professionals en funció del sexe (per exemple, cura per a les dones i tecnologia per als homes)».

Com ja assenyalàvem en l'informe Vía Universitària II (2017-2019), és fonamental que les institucions universitàries prenguin consciència de la importància de

transversalitzar la docència i la investigació amb perspectiva de gènere. Tal com hem comentat en la introducció, hi ha tot un marc legal que obliga les universitats a treballar per a garantir que aquesta perspectiva s'incorpori. Per això, és indispensable que tingui lloc un canvi en el sistema educatiu, de manera que se n'elimini la referència i la vivència de la divisió sexual del treball, que la base cultural sigui modificada per a fer visibles les dones en la seva experiència històrica i actual i perquè siguin tingudes en compte, com a necessitats socials, les derivades de la producció i de la reproducció, de manera que tots els individus, dones i homes, aconseguixin les qualificacions i les capacitats necessàries per a poder actuar en tots dos ordres de la vida social.

Finalment, cal tornar a insistir que és necessari **introduir la problemàtica de la conciliació en la població estudiantil**, afavorint el treball autònom, sense exigir la presencialitat, els canvis de grup i horaris adaptats a persones amb responsabilitats familiars, ja sigui criatures o altres persones dependents. El que equival a treballar per a afavorir una docència universitària amb més flexibilitat, que possibiliti la prolongació d'estudis al llarg de tota la vida tant per als homes com per a les dones.

En definitiva, **resulta prioritari promoure la coeducació, la conciliació i la coresponsabilitat, i afavorir la igualtat d'expectatives i projectes de vida de dones i homes.** Només així és possible establir les bases d'un sistema més equitatiu i que permeti el desenvolupament educatiu i professional de cada individu.

7.4 Referències

AQU (2021). *La inserció laboral de les dones vint anys després de finalitzar els estudis universitaris*. Barcelona.

AQU (2019). *Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere a la docència universitària*. Barcelona.

BAUDELLOT, Christian; LECLERCQ, François i GOBILLE, Boris *et al.* (2005). *Les Effets de l'éducation: rapport à l'intention du PIREF*. París: La Documentation française.

BOURDIEU, Pierre (1998). *La dominación masculina*. Trad. Joaquín Jordá (2000). Barcelona: Anagrama.

DÍAZ MARTÍNEZ, Capitolina i GONZÁLEZ ORTA, Lydia C. (2015). "Las relaciones de género en el ámbito público". En *España 2015. Situación social*. Madrid: Ed. Cristóbal Torres Albero, Centro de Investigaciones Sociológicas.

DÍAZ MARTÍNEZ, Capitolina (2015). "La perspectiva de género en la investigación social". Manuel GARCÍA FERRANDO, Francisco ALVIRA, Luis Enrique ALONSO i Modesto ESCOBAR (comps.) *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (4a edició). Madrid: Alianza Editorial.

—. (2011). "Horarios más adecuados, visitas más igualitarias", en *Nombres propios*. Ed. Fundación Carolina.

DÍAZ MARTÍNEZ, Capitolina; STOCKS, Jane i HALLERÖD, Björn (2007). *Modern Couples Sharing Money, Sharing Life*. Londres: Palgrave-Macmillan.

DURÁN, M^a Àngeles (2018). *La riqueza invisible del cuidado*. València: Publicacions de la Universitat de València.

—. (2012) *El trabajo no remunerado en la economía global*. Bilbao: CSIC - Fundación BBVA.

- . (2010). *Tiempo de vida y tiempo de trabajo*. Bilbao: CSIC - Fundación BBVA.
- . (2007). *El valor del tiempo ¿Cuántas horas te faltan al día?* Madrid: Ed. Espasa Calpe.

DURU-BELLAT, Marie (1989). *L'École des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux*. París: L'Harmattan.

GALLAND, Olivier; VERLEY, Élise i VOURC'H, Ronan (dirs.) (2011). *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*. París: La documentation française.

GRUEL, Louis; GALLAND, Olivier i HOUZEL, Guillaume (2009). *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Presses Universitaires de Rennes.

GRUEL, Louis i THIPHAINÉ, Béatrice (2004). *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*. Observatoire de la Vie Etudiante.

Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere. Xarxa Vives.
En línia: <<http://www.vives.org/serveis/guies-per-a-una-docencia-universitaria-amb-perspectiva-de-genere/>>

MARRY, Catherine (2005). «Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse», *Sociologie du travail*, vol. 47, núm. 4, octubre-desembre, 2005

MARTÍNEZ-CANTOS, José Luis i CASTAÑO, Cecilia (2017). *La brecha digital de género y la escasez de mujeres en las profesiones TIC*, Panorama Social.

MATEOS, Sara i GÓMEZ, Clara (2019). *Libro Blanco de las Mujeres en el ámbito tecnológico*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.

OLIVIER, Alice (2020). «Des hommes en formation “féminine”: le poids du genre dans l'enseignement supérieur. L'examen de ces trajectoires atypiques fournit alors un observatoire privilégié pour étudier le genre dans l'enseignement supérieur», *OVE info*, 41, maig del 2020.

OECD (2021), *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021*. Informe espanyol.

OECD (2021), “Why do more young women than men go on to tertiary education?”, *Education Indicators in Focus*, núm. 79, OECD, París, <<https://doi.org/10.1787/6f7209d1-en>>.

SIMÓN RODRÍGUEZ, Elena (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Ed. Narcea.

—. (2008). *Hijas de la igualdad. Herederas de injusticias*. Madrid: Ed. Narcea.

SHE FIGURES 2015 (resultats preliminars). *She Figures 2015. Gender in Research and Innovation*. Statistics and indicators, European Commission.

SOLER JULVE, Inés (2014). Una tipología de la población estudiantil universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 1, p. 104-122.

SOLER JULVE, Inés (2013). *Los estudiantes universitarios: perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*, tesi doctoral defensada en la Universitat de València. Disponible en: <<http://roderic.uv.es/>>

SUBIRATS, Marina (2012). “L'èxit educatiu de les dones: s'ha acabat la discriminació?” en *Temps d'Educació*, 43, Universitat de Barcelona, p. 73-84.

SUBIRATS, Marina i BRULLET, Cristina (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

SUBIRATS, Marina i TOMÉ, Amparo (2007). *Balones fuera. La reconstrucción de los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.

VERGE, Tania i ALONSO, Alba (2019). “La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado”. *Revista internacional de Sociología*, 77 (3): 135.

08

Els estudiants de màster

Mercedes Torrado Fonseca

Professora titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació i coordinadora de l'Equip de Recerca TRALS (Transicions acadèmiques i laborals) de la Universitat de Barcelona

Pilar Figuera Gazo

Professora titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació i membre de l'Equip de Recerca TRALS (Transicions acadèmiques i laborals) de la Universitat de Barcelona

EN AQUEST CAPÍTOL ES PRESENTA UNA ANÀLISI ESPECÍFICA DELS ESTUDIANTS DE MÀSTER DE LES UNIVERSITATS DE LA XARXA VIVES. L'EDICIÓ VIA UNIVERSITÀRIA II (2017-2019) VA INCLoure PER PRIMERA VEGADA ELS ESTUDIANTS DE MÀSTER AMB L'OBJECTIU DE SABER ELS SEUS TRETOS SOCIALS, ACADÈMICS I COPSAR-NE LA VALORACIÓ DE LA EXPERIÈNCIA EDUCATIVA, UNA INFORMACIÓ QUE VA COMPLEMENTAR LA QUE PROCEDIA DE LES FONDS ESTADÍSTIQUES EXISTENTS. L'ENQUESTA DE L'INFORME VIA UNIVERSITÀRIA III (2020-2022) L'HAN CONTESTADA UN TOTAL DE 6,235 ESTUDIANTS DE MÀSTER D'UNIVERSITATS DE LA REGIÓ VIVES, UN NOMBRE MOLT SUPERIOR A LA SEGONA EDICIÓ (AMB 3,871 PARTICIPANTS). AQUEST FET ENS PERMET FER UNA RADIOGRAFIA MÉS FIDEL DE LES SEVES CARACTERÍSTIQUES SOCIODEMOGRÀFIQUES I ACADÈMIQUES I DE LA SEVA EXPERIÈNCIA EN LA FORMACIÓ DE MÀSTER. A MÉS, LA REALITZACIÓ DE L'ENQUESTA HA COINCIDIT AMB LA SITUACIÓ DERIVADA DE LA CRISI SANITÀRIA I SOCIAL DE LA COVID-19; PER LA QUAL COSA LES SEVES IMPLICACIONS EN RELACIÓ ALS ESTUDIANTS DE MÀSTER HAN ESTAT OBJECTE D'ESTUDI.

El capítol s'ha estructurat entorn de diferents indicadors clau que pretenen donar resposta a quines són les característiques dels estudiants de màster que han participat en l'enquesta? Quines han estat les seves motivacions en l'accés als estudis? Com manifesten que ha estat la seva experiència acadèmica i social? I, finalment, quines són les seves expectatives de futur i satisfacció vers els estudis cursats? En el decurs del capítol s'incideix en les característiques generals d'aquesta promoció, tot emfasitzant les diferències destacades per àmbit disciplinari. Tanmateix, l'impacte de la COVID-19 es reflecteix en cadascun dels apartats de manera transversal.

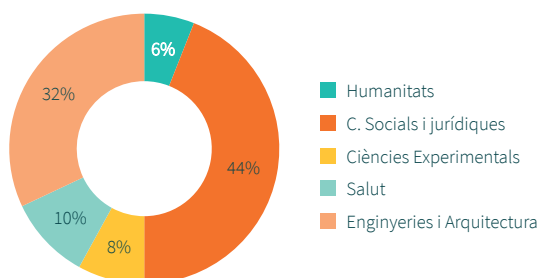
8.1 Què i on estudien?

Del conjunt dels participants de l'enquesta, el 67.5% estudia en una universitat pública i el 72.8% ho fa en una universitat presencial de la regió Vives. Si ho comparem amb l'onada del 2018, el percentatge d'estudiants d'universitats privades i/o no presencials s'ha incrementat.

Pel que fa a l'àmbit disciplinari no s'observen canvis en la distribució per àmbits i subàmbits i les dades de la mostra segueixen la tendència de Via Universitària II (2017-2019). Prop de la meitat dels participants pertanyen a l'àmbit de Ciències Socials i Jurídiques; a més, l'anàlisi per subàmbit mostra que Dret, Laboral i Polítics

i Educació apleguen el major nombre d'estudiants, amb un 12 % i un 13 % dels casos, respectivament. De fet, aquests percentatges comprenen els dos màsters que habiliten per a l'exercici de la professió de l'àrea de Ciències Socials i Jurídiques (màster de Professorat de Secundària i el d'Advocacia). Finalment, i pel que fa a la durada, el 64.8 % dels participants cursa un màster de 60 ECT seguit dels màsters de 90 i 120 crèdits.

Figura 1. Distribució de la mostra per àmbit disciplinari



Característiques dels estudiants de màster

Els principals indicadors del perfil sociodemogràfic es presenten en la figura 1. Del total, el 56.9 % són dones (i un 0.7 % ha respost «altres»). La mitjana d'edat és de 28.89 anys i poc més de la meitat es concentra en l'interval 22 i 26 anys (53.8 %). Hi ha diferències del perfil en funció de l'àmbit: els estudiants més joves estan en els àmbits de les Ciències i els homes són majoria als màsters d'Enginyeries i Arquitectura enfront d'estudis clarament feminitzats com els de l'àmbit de la Salut. Respecte a la situació familiar, la meitat continuen solters i un 39.8 % viu amb els progenitors. El 48.3 % viu amb parella o està casat, i només un 9.4 % tenen fills o altres càrregues familiars. Aquests indicadors es relacionen amb l'edat (el percentatge de solters no independitzats és superior en els estudis d'Enginyeries) i la mobilitat per estudis (el 28.8 % del total ha canviat de lloc de residència per motius acadèmics).

En aquest grup s'inclouen els estudiants internacionals, perfil que es correspon amb qui s'ha desplaçat des de l'estranger per motius d'estudis. La proporció d'estudiants internacionals a la regió Vives és del 18.3 %, i aquests escullen prioritàriament un màster dels àmbits de Ciències Socials i Jurídiques (39.7 %) i Enginyeries i Arquitectura (35.7 %). L'increment d'aquest alumnat en els màsters ha quedat palès en informes d'entitats internacionals com la UNESCO o l'OCDE. No obstant, cal considerar que les dades es van recollir el 2021, curs afectat de ple per la COVID-19, fet que ha condicionat la mobilitat internacional.

Quant a la classe social (combinació del nivell màxim d'estudis i ocupació familiar), el 60.9 % dels estudiants que han respost a la pregunta pertanyen a una classe social alta (el 29.3 % pertany a la classe social mitjana i el 9.8 % a la baixa), cosa que indica que a major nivell educatiu i ocupacional dels progenitors, major és la continuïtat en els estudis de màster. En la majoria dels àmbits la proporció segueix la mateixa tendència, a excepció de Ciències Socials i Jurídiques i Salut, en què el percentatge d'estudiants de classe baixa és lleugerament superior a la resta (11.5 % i 11.6 %, respectivament). Es confirma la tendència de l'informe Via Universitària II (2017-2019) (el 58 % eren de classe social alta): la bretxa social en l'accés a la universitat s'incrementa progressivament, de manera que la probabilitat de cursar estudis de màster és superior en la classe alta, sobretot en els estudis científics.

De fet, i per al conjunt dels participants, la família i el treball propi són, amb percentatges similars, les dues fonts de finançament dels estudis. La seva contribució presenta variacions entre les àrees: l'ajuda familiar té més pes com a via de finançament a les Ciències (53.7 %) i Enginyeries (40.5 %); tendència que s'inverteix per a Ciències Socials i Jurídiques i Salut, amb un major pes del treball personal (45.9 % i

42.6%, respectivament). La importància dels ingressos per ajudes o beques és més marginal i representa de mitjana el 16%. Aquestes dades són més significatives quan es pren en consideració el cost econòmic dels màsters (excepte aquells que habiliten per a la professió).

En relació a l'impacte econòmic sobre les famílies de la situació COVID-19, el 42.1% dels estudiants responen que la situació financera del nucli familiar ha empitjorat; l'efecte negatiu de la pandèmia és, a més, compartit en tots els àmbits disciplinaris.

Taula 1. Perfil dels estudiants de màster de l'enquesta de Via Universitària 2021

Perfil dels estudiants							
Àmbit	Gènere (% dones)	Edat mitjana (sd)	Classe social (% alta)	Procedència (% internacional)	Situació familiar (% solter)	Lloc de residència (% amb els progenitors)	Font d'ingressos (% treball propi)
Ciències	54.1%	26.36 (5.59)	63.9%	19.2%	54.5%	39%	25.3%
Ciències Socials i jurídiques	65.3%	30.19 (8.36)	55.6%	16.6%	45.6%	38.9%	45.9%
Enginyeries i Arquitectura	36.6%	27.33 (5.36)	69.5%	20.8%	59.0%	41.0%	34.5%
Humanitats	66.6%	30.50 (10.00)	58.5%	21.3%	49.4%	39.6%	38.5%
Salut	79.2%	29.02 (8.11)	56.5%	15.7%	42.5%	40.3%	42.6%
TOTAL	56.9%	28.89 (7.58)	60.9%	18.3%	50.5%	39.8%	40.0%

sd: desviació estàndard

La descripció del perfil acadèmic inclou les característiques de la trajectòria prèvia (continuitat temporal i de disciplina) i la tipologia d'estudiant (dedicació als estudis i tipus de matrícula) durant la realització del màster. Per definir la trajectòria acadèmica prèvia (taula 2), s'han tingut en compte les interrupcions durant el grau (el retard en l'accés a la universitat des de l'ensenyament secundari i/o l'abandonament temporal) i la transició al màster (continuitat en temps i contingut). La trajectòria dels estudiants durant el grau ha estat continuada i, en termes generals, el retard en l'accés a la universitat (5.8%) i/o l'abandonament temporal dels estudis durant el grau (6.8%) són poc significatius (en comparació amb les dades generals). Per àmbits, destaca Humanitats amb un 11.9% d'estudiants que afirmen que van interrompre els estudis durant almenys un any acadèmic. Les raons d'aquesta interrupció temporal dels estudis són, per ordre d'importància, econòmiques i laborals (un 22% i 17.2%, respectivament) o simplement perquè els estudis no els agradaven (11.5%).

Taula 2. Característiques de la trajectòria prèvia dels estudiants de màster

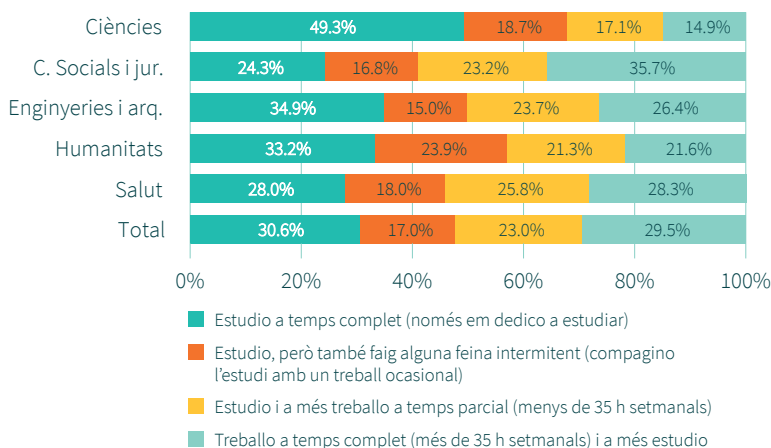
Àmbit	Trajectòria CONTÍNUA al llarg de la formació	Trajectòria durant el grau		Trajectòria grau-màster		Total
		Retard en l'inici del grau	Abandonament temporal	No directa	Canvi disciplina	
Ciències	66.7%	5.2%	3.8%	24.2%	26.9%	100.0%
Ciències Socials i Jurídiques	54.0%	7.5%	7.8%	30.7%	38.6%	100.0%
Enginyeria i Arquitectura	69.5%	3.3%	5.5%	21.7%	18.3%	100.0%
Humanitats	53.4%	5.8%	11.9%	28.9%	33.2%	100.0%
Salut	61.9%	6.5%	5.6%	26.0%	13.1%	100.0%
TOTAL	60.7%	5.8%	6.8%	26.7%	28.3%	100.0%

Pel que fa al temps en la transició grau-màster, el 73.3% de la mostra s'ha matriculat en un màster tot just acabat el grau. En una proporció similar (71.7%) cursa un màster del mateix àmbit. En Ciències, Enginyeries i Salut hi ha una major proporció d'estudiants amb una trajectòria continuada, sense interrupcions en el primer cicle, que accedeixen a un màster del mateix àmbit disciplinari i directament del grau. La proporció es redueix en les altres dues àrees per interrupcions en els estudis de grau (fonamentalment en Humanitats), o a causa d'un major temps de transició grau-màster (fins a un terç dels estudiants de Ciències Socials i Jurídiques). Respecte als canvis d'àrea disciplinària, són també els estudiants de Ciències Socials i Jurídiques qui presenten una major proporció, en concret, en el subàmbit d'Educació (32.8% de canvi) pel pes que representa el màster de secundària.

L'anàlisi de les condicions d'estudi ens permet completar el perfil dels estudiants de màster de la regió Vives. Tal com s'observa en la figura 2, el 47.6% de qui han respost la pregunta es dedica de manera exclusiva als estudis o amb feines intermitents; i és en els màsters de Ciències quan aquesta dedicació esdevé un tret dels estudiants (68%). Això explica que, en aquest àmbit, l'opció de matrícula de via lenta sigui més baixa (28.5%) que a la resta (amb valors més similars propers a la mitjana del 47%).

Així mateix, els estudiants que combinen els estudis amb una feina ho fan, en la majoria de casos de qui respon, amb feines relacionades amb el contingut del màster (67.7%). Hi destaquen els estudiants de l'àmbit d'Enginyeries (81.2%) en comparació de qui estudia en l'àmbit d'Humanitats on el percentatge baixa a prop de la meitat del casos (47.9%). El motiu principal de treballar és de caire econòmic, amb raons com ara voler fer una vida independent –per a qui té més edat i/o qui viu fora del nucli familiar– o contribuir a pagar les despeses personals per als més joves i/o que resten a la casa familiar. El fet de treballar per a la preparació d'una futura professió és més important per a qui ho fa en camps relacionats amb els estudis.

Figura 2. La modalitat de dedicació durant el curs acadèmic



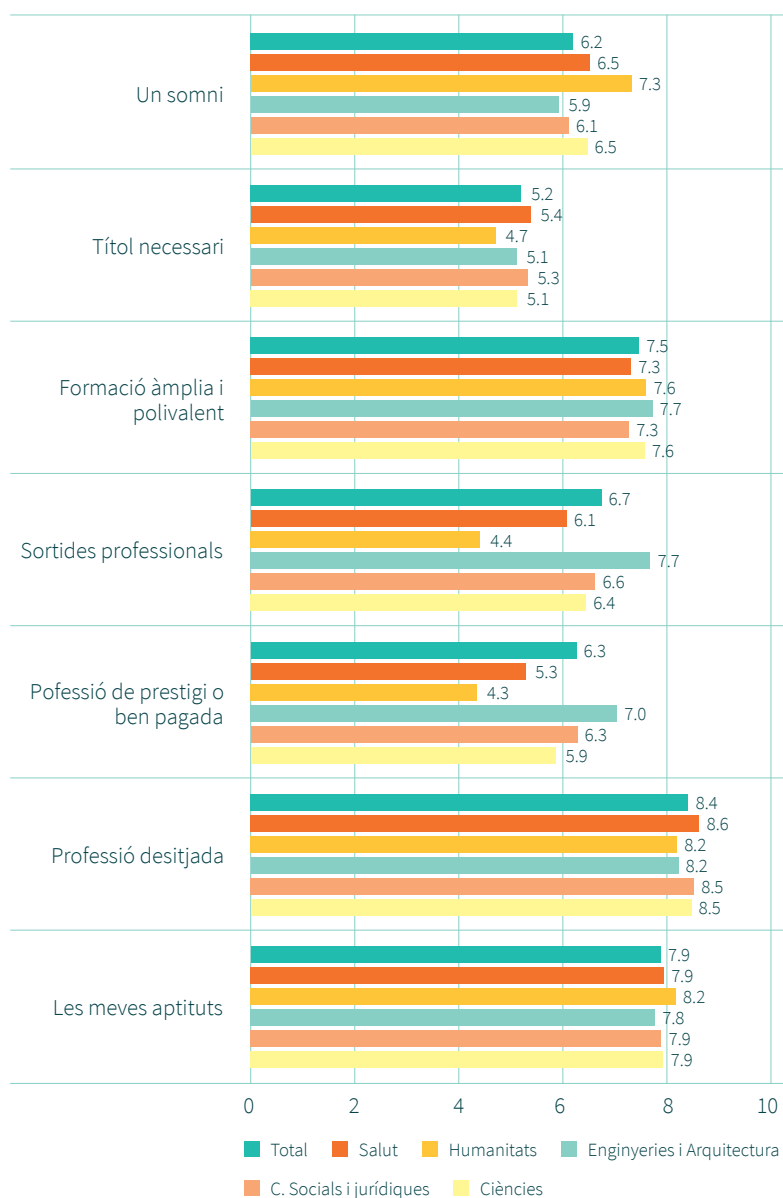
En relació als problemes de salut, un 21.5% del total de participants manifesten que en algun moment han patit algun tipus d'ansietat crònica i un 82.5% d'aquests manifesta haver-ho patit en els darrers dotze mesos (dada que representa el 17.5% del total d'enquestes fetes). La tendència és similar en tots els àmbits disciplinaris i tipologies d'estudiants.

Quines han estat les motivacions d'accés al màster?

Només la meitat dels estudiants afirmen que a l'hora de matricular-se al màster tenien bastant i molta informació sobre el contingut (49.2%). L'anàlisi per àmbits i la procedència de l'estudiant no mostra diferències destacables en aquest sentit. La majoria d'estudiants (88.2%) van escollir els estudis en primera preferència.

La visió conjunta del perfil de valoracions d'aquesta mostra permet afirmar que tots donen importància al màster com a instrument de desenvolupament professional, més enllà del valor merament credencialista que pugui tenir el títol. De fet, l'ítem «per què no es pot anar enlloc sense títol» és el que té una valoració més baixa i destaquen com a més rellevant en l'elecció del màster els seus interessos professionals, en línia amb els resultats de l'informe Via Universitària II (2017-2019). L'anàlisi per àmbit és clau per entendre les motivacions inicials: els estudiants de Ciències Socials i jurídiques i de la Salut, on hi ha les professions més vocacionals, prioritzen la «professió desitjada» (mitjana de 8.62 i 8.52, respectivament) mentre que el «prestigi» i «les sortides professionals» són motius assenyalats com a importants només en Enginyeries i Arquitectura (mitjanes de 7.04 i 7.68). Les opinions respecte a la resta són similars i presenten valors mitjans sense fluctuacions. Així, obtenir una formació més àmplia i polivalent en una professió desitjada són aspectes destacats independentment de l'àmbit, tal com apareix en la figura 3.

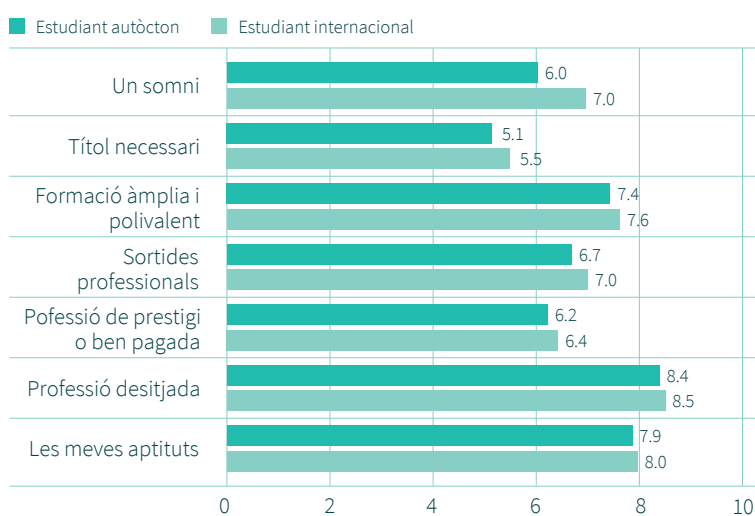
Figura 3. Motivacions en l'elecció del màster



El gènere també és un factor que incideix en les diferències de les motivacions en l'accés dels estudis de màster. Les dones donen més importància a la correspondència de la formació i les seves aptituds i de manera especial en l'àmbit de Ciències Socials i Jurídiques.

Si ens fixem en els estudiants estrangers que s'han desplaçat a la regió Vives presenten, en general, valoracions significativament més altes en les seves motivacions enfront dels estudiants autòctons. Les seves motivacions principals es vinculen amb la professió que volen exercir i al fet que cursar una formació fora del seu entorn els proporciona una formació àmplia i polivalent. Així mateix, estudiar fora del seu país els permet acomplir un somni que va més enllà de la formació i es relaciona també amb viure l'experiència en si mateixa (vegeu la figura 4).

Figura 4. Motivacions en l'elecció del màster segons el tipus d'estudiant segons procedència



8.2 Com ha estat l'experiència acadèmica i social al màster?

El nucli de la vida universitària és l'experiència acadèmica dels estudiants. Els resultats de l'enquesta proporcionen una fotografia sobre: com els estudiants s'impliquen en el procés (assistència), quines han estat les condicions de la docència i les seves valoracions envers l'aprenentatge. Aquesta informació se situa en el marc de canvis importants en el conjunt de l'experiència dels estudiants per la situació de la pandèmia de la COVID-19.

Un tret dels estudiants de màster és l'assistència a les classes: el 78.1% dels qui responen a la pregunta manifesta que ha assistit a més del 75% de les sessions, independentment de l'àmbit disciplinari. La compaginació amb un treball a jornada completa condiona, en part, l'assistència i el percentatge baixa nou punts (69.1%). Per tant, els casos de no assistència s'atribueixen al fet d'haver de treballar i, també, d'aprofitar més el temps treballant per compte propi que anant a classe.

L'impacte de la COVID-19 sobre la modalitat de docència queda palès en la taula 3. La presencialitat ha representat una quarta part de la docència en els màsters, amb un interval del 30% en Ciències i el 20.7% en Humanitats. Les classes virtuals sincròniques han estat la modalitat prioritària aquest darrer curs. En Ciències Socials i Jurídiques hi ha hagut classes asincròniques en un percentatge major que en la resta d'àmbits, sobretot el científic.

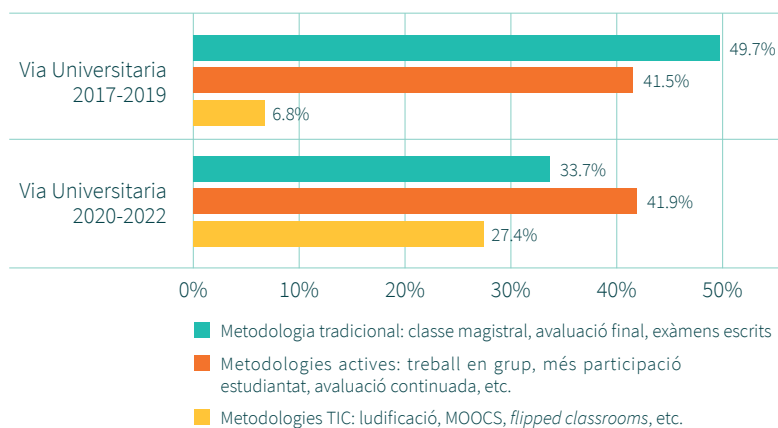
Taula 3. De les classes a què has assistit quin és el percentatge de tipus de docència

	Ciències	Ciències Socials i jurídiques	Enginyeries i Arquitectura	Humanitats	Salut	TOTAL
Classes presencials	30.04 %	23.12 %	26.85 %	20.71 %	22.67 %	24.73 %
Classes virtual sincròniques	57.87 %	46.34 %	48.78 %	56.45 %	44.93 %	48.61 %
Classes virtuals asincròniques	15.85 %	31.97 %	25.64 %	24.18 %	28.91 %	27.76 %

La situació de la COVID-19 ha contribuït a un canvi en la metodologia docent representat en la figura 5. S'ha passat del predomini d'assignatures amb docència tradicional i una quasi testimonial implantació de metodologies TIC, en l'informe Via Universitària II (2017-2019), a un enfocament més actiu i amb més presència de les metodologies més innovadores. En aquesta promoció, s'ha mantingut el percentatge d'assignatures «actives» en les quals es combinen les classes magistrals amb treballs o activitats en grup i una avaluació continuada, però s'ha incrementat el percentatge d'assignatures «innovadores» caracteritzades per un treball més autònom de l'estudiant i metodologies docents i d'avaluació més innovadores. De fet, és coherent amb el canvi en la modalitat docent assenyalada.

Les diferències es matisen per àmbit disciplinari. En el cas de les Ciències, l'ús de les metodologies docents han continuat sent més tradicionals (mitjana 43.81 %) davant del professorat de Ciències Socials i jurídiques que ha optat per potenciar metodologies actives i innovadores (mitjana 40.30 % i 32.95 %, respectivament). En l'àmbit de la Salut s'observa un equilibri entre les tres metodologies docents contemplades (tradicionals, actives i innovadores).

Figura 5. Comparativa d'estratègia docent en funció de l'edició de Via Universitària

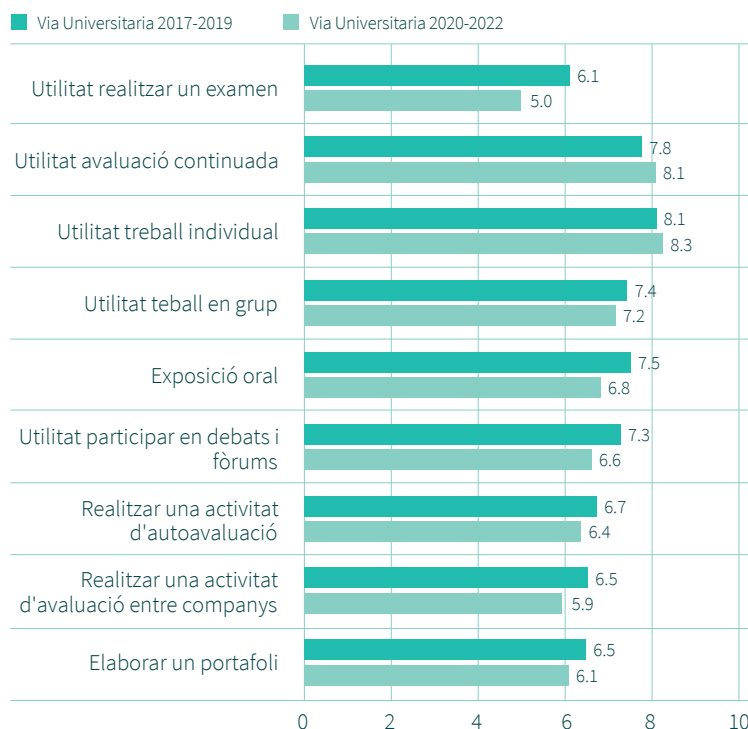


Respecte a les activitats que més han ajudat en l'aprenentatge, els resultats són similars als obtinguts en l'estudi anterior: els estudiants destaquen per sobre de tot la resolució d'exercicis i pràctiques (mitjana de 8.23), seguit de construir, dissenyar o desenvolupar algun producte (mitjana 7.77). Així, consideren que activitats com elaborar i publicar contingut a la web (mitjana 5.36) i les classes magistrals (mitjana 6.17) han afavorit menys el seu procés d'aprenentatge. Les valoracions segueixen una tendència similar per àmbit professional i no hi ha diferències destacables.

La situació de pandèmia i l'esforç que es va fer a les aules universitàries per pal·liar-ne l'efecte es veu reflectit també a les pràctiques avaluatives emprades en aquesta

promoció; de fet, el patró de resposta de les dues edicions és similar, però s'observen diferències en les valoracions presentades en la figura 6. Així, els estudiants de màster valoren especialment la contribució al seu procés d'aprenentatge de l'avaluació contínua i el treball individual fet, la qual cosa ha estat una constant en tots els àmbits. Es posicionen clarament respecte a la baixa utilitat en el seu aprenentatge de l'examen com a pràctica avaluativa, fonamentalment a les àrees de Ciències Socials i Jurídiques i Humanitats.

Figura 6. Pràctiques avaluatives segons l'edició de Via Universitària



La virtualitat ha minvat lleugerament la percepció sobre el valor formatiu d'activitats com ara les exposicions orals i la participació en debats i fòrums i pràctica d'heteroavaluació, cosa que mostra les dificultats de gestionar activitats grupals en el marc de la docència virtual. De fet, les majors dificultats que han generat les activitats d'aprenentatge a distància han estat no poder veure presencialment companys (6.83) i professorat (mitjana 6.29). Cal tenir en compte que una part important dels màsters tenen un any de durada i, per tant, el contacte amb iguals i professorat s'ha vist clarament afectat.

Per altra banda, la situació viscuda per la pandèmia ha aportat, o almenys així ho manifesta l'estudiantat que ha respost l'enquesta, beneficis clars en l'estalvi de temps (mitjana 8.30) i a l'hora de poder continuar amb els estudis iniciats (mitjana 7.79). L'anàlisi per àmbits disciplinaris no reflecteixen opinions i situacions diferenciades.

En aquesta enquesta ha estat important la percepció de l'estudiant sobre la resposta que la mateixa universitat ha donat davant la situació de pandèmia de la COVID-19. Els estudiants se senten moderadament satisfets amb la flexibilitat (mitjana 6.44) i atenció rebuda del professorat (mitjana 6.35), així com amb la informació proporcionada. Aproven, amb un 5 sobre 10, els recursos tecnològics facilitats per la universitat, situació que expressa el marge de millora, si es vol avançar amb la incorporació de les tecnologies a la docència del nivell de màster.

Respecte a la valoració de la vida universitària, en general es pot afirmar que els estudiants de màster se senten segurs de les seves capacitats per incorporar i posar

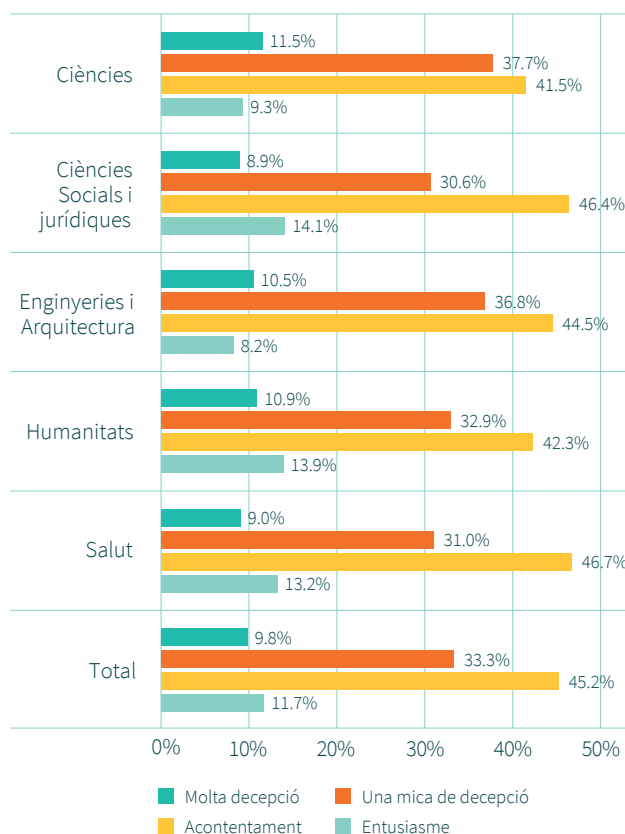
en pràctica els coneixements apresos (mitjana 7.02) independentment del seu àmbit disciplinari. Se senten valorats pel professorat i la resta de companys, fonamentalment en l'àmbit d'Humanitats (mitjana 7.36) i Ciències Socials i Jurídiques (mitjana 7.03). En cap cas pensen que la universitat no és per a ells (mitjana 2.13). No obstant això, podem constatar que la nova realitat acadèmica ha afectat la integració en la vida universitària en tots els àmbits amb una mitjana de 5.26. La percepció de la integració amb els iguals i en la vida universitària és menor que a l'enquesta del 2018.

8.3 Expectatives de futur i satisfacció dels estudiants de màster

Les expectatives de futur d'aquest grup són altes pel fet que els estudis de màster permetran trobar feina relacionada o aconseguir-ne una altra de millor, fonamentalment en els àmbits d'Enginyeries i Arquitectura (mitjana 7.32) i Ciències Socials i jurídiques (mitjana 7.16). Destaquen el valor de la formació en els seus aspectes més intrínsecs com «cultivar-se i enriquir els coneixements que ja tenen» (mitjana 8.18) i «aconseguir feina interessant» (mitjana 7.61) o «prendre decisions» (mitjana 7.09). L'impacte sobre els ingressos o el prestigi és perceput més moderat i tenen expectatives baixes sobre el màster com a via d'ascens social sobretot en els màsters d'Humanitats (mitjana 3.56) enfront dels d'Enginyeries i Arquitectura (mitjana 5.61).

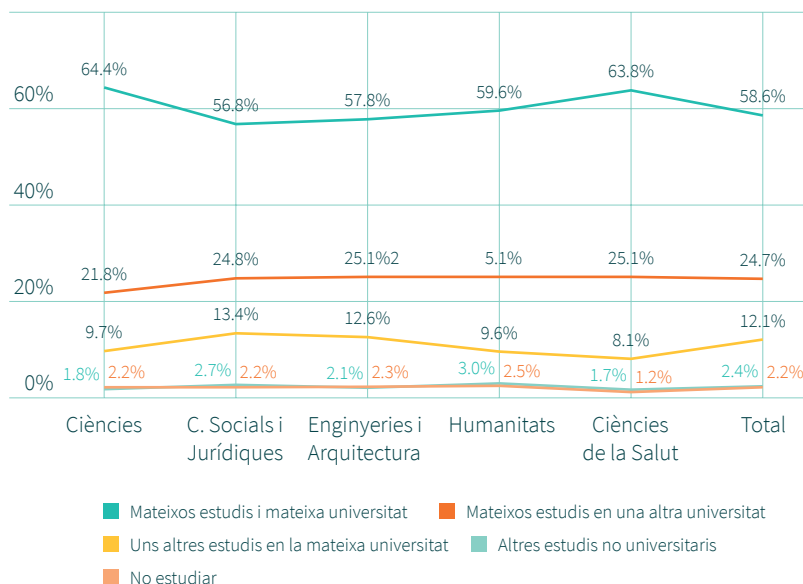
Davant l'experiència universitària viscuda, els estudiants se senten més contents respecte a les opinions manifestades en l'enquesta de Via Universitària II (2017-2019) (45.2 % davant d'un 40 %). El sentiment de decepció, en aquest cas, baixa quatre punts respecte a l'edició anterior. Tal com es pot observar en la figura 7, les opinions segons àmbits disciplinaris presenten el mateix patró valoratiu.

Figura 7. Sentiment predominant en relació a l'experiència universitària



En termes generals, els estudiants tenen molt clar que si haguessin de començar de nou els estudis de màster farien els mateixos i en la mateixa universitat. La satisfacció és major en l'àmbit de Ciències i Salut. Hi ha casos anecdòtics que manifesten que després de l'experiència viscuda no tornarien a estudiar.

Figura 8. Opcions que escollirien si comencessin a fer de nou el màster.



En relació a les expectatives de futur, una part important té com a objectiu cercar feina, dada que és coherent amb l'alt percentatge d'estudiants que no han fet, encara, la transició al mercat qualificat. Gairebé la meitat dels casos manifesta que després de finalitzar el màster deixaran d'estudiar per buscar feina. La possibilitat d'una continuïtat en estudis de doctorat és més destacada en l'àmbit d'Humanitats, Ciències i Salut, però només una part preveu cursar-ne a l'estranger.

Taula 4. Expectatives en acabar el màster

Àmbit	Cursar un altre màster al país	Cursar un altre màster a l'estranger	Cursar el doctorat al país	Cursar el doctorat a l'estranger	Treballar o buscar feina	No ho sap
Ciències	3.8%	1.0%	20.9%	11.5%	43.1%	17.7%
Ciències Socials i jurídiques	5.5%	1.7%	9.7%	3.3%	47.9%	20.0%
Enginyeria i Arquitectura	3.3%	2.8%	9.1%	6.8%	56.5%	15.6%
Humanitats	7.8%	3.0%	24.3%	7.6%	34.2%	16.7%
Salut	11.0%	1.2%	19.3%	4.8%	31.6%	20.8%
TOTAL	5.4%	2%	12.3%	5.5%	46.6%	18.3%

8.4 Conclusions

El perfil sociodemogràfic i acadèmic dels estudiants de màster segueix la mateixa tendència que en l'edició anterior: **el perfil global és una dona de classe alta i jove que ha cursat estudis de grau sense interrupcions**. Accedeixen als estudis de màster directament del grau i amb una certa trajectòria contínua al llarg de tota la seva formació, i sense canvis d'àmbit d'estudi destacables.

Aquesta continuïtat disciplinària grau-màster explica la similitud en el perfil dels participants per àmbits, en variables com ara el gènere (només en els estudis tecnològics la presència d'homes és superior), l'edat (més dispersió en Humanitats i Ciències Socials i Jurídiques amb estudiants de més edat) o la dedicació a temps complet als estudis (major en els màsters de Ciències). No obstant, s'observen algunes diferències en relació al grau en variables com ara la classe social: **la bretxa en l'accés a la universitat s'incrementa progressivament, de manera que la probabilitat de cursar estudis de màster és superior en aquells de classe alta, sobretot en els estudis científics; àmbit on la família és la font fonamental de finançament dels estudis**.

Si bé una part continua al nucli familiar, més de la meitat viuen independents. De fet, la raó d'una part rau en el canvi de domicili per a fer el màster (també hi incloem els internacionals). L'edat i la situació laboral també es relacionen amb la residència dels estudiants. En general, els estudiants treballadors ho fan en feines relacionades amb els estudis. Les dades mostren que **els estudiants utilitzen formes i estratègies diferents de transició al mercat qualificat amb diferències segons l'àmbit professional**. Així, una part dels estudiants ja estan inserits en el seu camp laboral qualificat, situació que comparteixen amb els estudis; mentre que d'altres continuen amb un rol principal d'estudiant. Les oportunitats laborals en els titulats de carreres tècniques són elements clarament facilitadors d'aquesta transició.

En els màsters de Ciències Socials i Jurídiques hi ha la major proporció d'estudiants que han canviat d'àmbit respecte dels estudis inicials, la qual cosa s'explica en part per la presència d'estudiants del màster de formació del professorat en secundària. I els màsters d'Humanitats apleguen un alumnat més divers quant a la trajectòria prèvia, la manera d'estar en el màster i les expectatives de continuació en un tercer cicle universitari.

És cert que, independentment de la titulació, els estudis de màster són un component important per a la formació inicial i contínua dels professionals qualificats. Així, **els participants en Via Universitària III (2020-2022) donen importància als estudis de màster per considerar-los instruments de desenvolupament professional**. En termes generals, els interessos professionals tenen un pes molt important en les seves eleccions. Tanmateix, la importància de motivacions de naturalesa més extrínseca — com el prestigi o les sortides professionals — té un patró diferent en funció dels àmbits i del gènere. Finalment, els estudiants internacionals i els estudiants d'humanitats són qui més importància donen al fet d'acomplir un somni.

L'impacte de la situació COVID-19 s'evidencia clarament en aquesta edició en l'àmbit familiar, acadèmic i personal. **Prop de la meitat dels estudiants afirmen que la pandèmia ha afectat directament l'economia del nucli familiar i, una part important dels estudiants que han patit ansietat en el algun moment, afirmen haver-ne patit durant l'últim any**. En els aspectes acadèmics, les diferències en les pràctiques docents i avaluatives són evidents enfront de les respostes de l'edició anterior. Les classes virtuals han estat, en termes generals, sincròniques i la metodologia docent emprada ha estat més activa. Els canvis han comportat un increment del percentatge d'assignatures «innovadores», caracteritzades per un treball més autònom de l'estudiant i de metodologies docents i d'avaluació més innovadores amb una incorporació de les TIC en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Globalment, aquests canvis els ha valorat positivament l'alumnat de màster amb algunes excepcions que necessàriament s'han de considerar com a aspectes de millora. En la transició des d'un

model presencial, basat en metodologies més tradicionals, a un model quasi virtual (o híbrid segon els casos), la dimensió social és la que s'ha vist més trasbalsada. I així, les majors dificultats que han generat les activitats d'aprenentatge a distància, en el nivell de màster, han estat derivades del fet de no poder veure presencialment els companys, ni interactuar amb el grup i el professorat. Indubtablement, aquest fet ha afectat directament la integració acadèmica i el sentiment de pertinença a la vida universitària.

Tot i així, **els estudiants de màster valoren de manera positiva la incorporació de les tecnologies a les classes i senten més satisfacció amb els estudis que en l'edició anterior**. Indirectament, i a partir de les seves respostes es pot fer un balanç d'altres aspectes de millora, com ara els recursos tecnològics que facilita la universitat.

En relació a les expectatives de futur, **els estudiants perceben els estudis cursats com una opció per trobar feina relacionada o bé per trobar una feina més bona**. Així mateix, tenen molt clar que si haguessin de començar de nou, farien els mateixos estudis i en la mateixa universitat, fet que confirma la satisfacció d'una part important dels participants amb l'experiència acadèmica.

8.5 Propostes

- El perfil personal dels estudiants definit en aquesta promoció, així com l'impacte econòmic en l'àmbit familiar de la situació COVID-19, evidencia la importància de **revisar l'efectivitat de les polítiques d'accés als màsters**, atès el principi d'equitat participativa, i a l'hora d'afavorir específicament els ajuts a l'estudi.
- Els estudiants manifesten que han optat pels estudis de màster en primera preferència, però alhora el seu nivell d'informació és baix. Així mateix, una part dels estudiants no tenen un projecte professional definit més enllà del màster. Aquestes dades confirmen que és important **enfortir els sistemes d'informació i d'orientació en la transició grau-màster**, per tal de facilitar una presa de decisió més informada, durant el màster i en la transició posterior.
- La situació COVID-19 ha estimulat l'ús de les noves tecnologies a les classes i l'impuls de pràctiques més actives i innovadores en relació a l'edició anterior, que han valorat positivament els estudiants. En aquest sentit, és important **reflexionar sobre els models formatius híbrids a fi d'incorporar-ne els avantatges en el procés d'ensenyament aprenentatge en l'àmbit de màster**. Cal mantenir i potenciar les pràctiques docents actives i innovadores en les classes de màster, i també la disponibilitat dels recursos tecnològics i la formació del professorat per fer viable una docència de qualitat.
- La major dificultat en l'àmbit acadèmic derivada per la situació COVID-19 va lligada a la interacció entre companys i professorat, i n'ha afectat negativament la integració acadèmica. En la recerca de noves modalitats formatives cal **considerar mecanismes que garanteixin la integració de l'estudiant i el sentiment de pertinença com aspectes clau de la formació**.

09

Conclusions

Antonio Ariño Villarroya

Catedràtic de Sociologia de la Universitat de València

Ramon Llopis Goig

Catedràtic de Sociologia de la Universitat de València

Miquel Martínez Martín

Catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona

Ernest Pons Fanals

Professor titular d'Economia de la Universitat de Barcelona

ENS TROBEM DAVANT DEL TERCER INFORME DEL PROGRAMA VIA UNIVERSITÀRIA DE LA XARXA VIVES D'UNIVERSITATS. AQUEST PROJECTE VA NÉIXER L'ANY 2014 AMB L'OBJECTIU DE GENERAR INFORMACIÓ RIGOROSA, OBJECTIVA I ÀMPLIA SOBRE LES CONDICIONS DE VIDA I LES FORMES DE VINCULACIÓ AMB L'ESTUDI DE LA POBLACIÓ ESTUDIANTIL UNIVERSITÀRIA DE LA XARXA VIVES. DESPRÉS DE TRES ONADES, LA PRIMERA CONCLUSIÓ ÉS QUE L'ENQUESTA DE VIA UNIVERSITÀRIA S'HA CONSOLIDAT CLARAMENT COM A FONT D'INFORMACIÓ. EL NOMBRE D'ESTUDIANTS QUE L'HAN RESPONST NO HA PARAT DE CRÉIXER RESPECTE EDICIONS ANTERIORS, GRÀCIES A L'ESFORÇ COL·LECTIU DE LES UNIVERSITATS DE LA XARXA VIVES PARTICIPANTS I DELS RESPECTIUS SERVEIS DE QUALITAT I D'ESTUDIANTS QUE HI HA TREBALLAT PER DIFONDRE EL PROJECTE.

L'enquesta ha esdevingut un referent imprescindible perquè els darrers anys s'ha generat un elevat consens sobre la necessitat de parar atenció a la dimensió social de les universitats. El Comunicat de Roma de finals del 2020 és molt explícit en la importància de garantir l'equitat d'oportunitats al sistema universitari, tant a nivell d'accés, de progrés acadèmic, com d'inserció laboral. I, mentrestant, Espanya i Andorra no participen al projecte EUROSTUDENT, de manera que els resultats que es presenten en aquest informe esdevenen un referent clau per una bona part de les universitats de la regió Vives que hi participen.

Al llarg del document s'han anat desgranant els resultats obtinguts de manera detallada. Ara, per tancar l'informe, presentem a continuació un resum de les principals conclusions que ens aporta.

Cal tenir en compte algunes diferències importants entre aquesta enquesta i l'anterior. En el segon informe (2019) es va prioritzar l'anàlisi dels resultats de l'enquesta sota una triple perspectiva que prioritzava els eixos de la diversitat, l'equitat i la qualitat. En la tercera onada s'ha volgut mantenir aquesta aproximació, però, a més, s'ha afegit una perspectiva addicional per analitzar els possibles impactes derivats de la pandèmia de COVID-19.

Aquest cop s'ha demanat als estudiants que prenguin com a referència el primer quadrimestre del curs 2020-2021. És a dir, un període on l'activitat universitària es va veure molt condicionada per les restriccions sanitàries derivades de la pandèmia. Per això l'informe conté una informació especialment valuosa atès que prové directament de l'experiència, les vivències i la percepció dels estudiants durant la situació d'emergència viscuda arran de la pandèmia de COVID-19.

Això fa que d'aquest informe es puguin extreure conclusions de tres tipus:

- a. Confirmar, o no, les tendències detectades a l'anterior onada en relació amb els tres eixos esmentats: diversitat, equitat i qualitat.
- b. Identificar impactes conjunturals de la COVID-19; i
- c. Anticipar possibles canvis en les tendències prèvies, derivats de la COVID-19.

Per fer-ho, l'informe s'ha basat en una mostra molt àmplia, de gairebé 50.000 respostes. Això permet disposar de resultats que són rellevants fins i tot a nivell d'àrees de coneixement o de grups de titulacions, fet que permet enriquir l'anàlisi.

Comencem la revisió de conclusions per allò que és continuació de tendències importants que venen d'abans de la pandèmia. La primera d'aquestes tendències és la de confirmar que el perfil general dels estudiants a les universitats presencials respon al que podem qualificar d'un «perfil tradicional». Les dades d'aquesta onada ens han permès separar la universitat virtual i la presencial, de manera que es pot afinar més l'anàlisi en relació al perfil de les persones que accedeixen a la universitat. Mentre que la universitat presencial es manté, i fins i tot augmenta, com a pol d'atracció d'un perfil d'universitari tradicional, jove i que accedeix per les PAU, a la universitat virtual augmenta el perfil d'estudiants més grans, amb altres vies d'accés i amb responsabilitats laborals i familiars. Així, la distribució és desigual segons la modalitat d'universitat. En paral·lel, el fenomen de la segregació horitzontal no només es dona en l'elecció dels estudis, sinó que ara també es reflecteix entre universitats. El creixement del sistema universitari, amb una ampliació considerable d'oferta privada i virtual, ha suposat canvis en la composició social de l'alumnat universitari. S'observa que, així com la universitat virtual actua com a dispositiu de segona oportunitat per a perfils amb trajectòries més complexes i d'origen social més baix, la distribució per gènere en els diferents ensenyaments mostra diferències més elevades que en la presencial.

S'accentuen les diferències entre els perfils dels estudiants de les universitats presencials i virtuals

Si ho comparem amb la situació de tres anys abans, tampoc es detecten canvis en relació amb les interrupcions que es produeixen en els itineraris formatius d'alguns estudiants, ja sigui abans d'accedir a la universitat o bé un cop començats els estudis universitaris. Aquesta tercera onada confirma que les condicions socials, econòmiques i laborals continuen sent la causa majoritària de les interrupcions. Per tant, a nivell d'equitat tampoc s'ha avançat, perquè l'enquesta mostra com les interrupcions segueixen molt vinculades a la manca d'equitat.

El sistema universitari s'estanca en l'avanç cap a l'equitat

En canvi, sí que s'ha detectat una certa millora en relació amb la dimensió de l'orientació. Perquè, de manera general, el nivell de coneixement en accedir a un grau ha augmentat respecte de l'onada anterior, ja que s'ha passat d'una puntuació mitjana de 5.5 a 6.2, en una escala que va de 0 a 10.

Un altre dels aspectes que reclama la nostra atenció és la dimensió econòmica. La darrera enquesta aporta en aquest sentit resultats molt similars a l'anterior. I confirma que el principal suport pel finançament dels estudis universitaris són les economies familiars. Aquesta és una conclusió important a efectes de política universitària, perquè demostra que les barreres econòmiques no tenen a veure només amb els preus de les matrícules sinó, sobretot, amb el cost d'oportunitat que suposa decantar-se pels estudis universitaris.

Aquesta realitat té molt a veure amb l'actual sistema de subvenció de les matrícules i un sistema de beques que resulta feble. En qualsevol cas, la progressiva diversificació de perfils que s'ha esmentat abans es tradueix també en un increment de les fonts alternatives de finançament, que resulten en tot cas complementàries sobretot pels estudiants que pertanyen a grups menys afavorits. A més de les beques, cal destacar el recurs al treball durant el curs o el treball durant les vacances. I, un cop més, el recurs als préstecs apareix com a més freqüent entre els estudiants amb famílies amb més capacitat d'endeutament. Tot això ens recorda la necessitat de millorar l'accés dels grups socials menys afavorits a totes les fonts de finançament, promovent alternatives a l'economia familiar.

Una altra de les característiques més clares, i que gairebé no ha canviat, és la percepció que els estudiants tenen sobre llur dedicació als estudis, que consideren elevada i que valoren amb una mediana global de 35 hores a la setmana.

Es constata, també, un elevat grau d'assistència a classe de la gran majoria dels estudiants. Una bona part, el 68%, manifesta que assisteixen a més del 75% de les classes, i només una xifra marginal ho fa a menys del 25% de les classes. I, com ja passava fa tres anys, el principal motiu declarat per no assistir a classe resulta ser la consideració per part dels estudiants de que poden aprofitar més el temps treballant pel seu compte o de que no els agrada la manera d'impartir classes.

Tampoc és cap novetat l'elevada dedicació als estudis dels estudiants universitaris. Així, un 51% d'estudiants tenen dedicació exclusiva a l'estudi i només el 26% compaginen la feina amb els estudis de manera continuada. Naturalment, aquestes dades varien molt en funció de l'edat i del tipus d'estudis: a Ciències Socials i Jurídiques son més freqüents els estudiants que tracten de compaginar treball i estudi que a Ciències Experimentals. També en funció de la classe social: els estudiants de classe social alta tenen un percentatge de dedicació completa als estudis més alt i un percentatge de compaginació dels estudis amb una feina d'alta dedicació més baix.

Una altra de les conclusions importants, que no mostra canvis respecte a fa tres anys, és la dificultat per implicar més als estudiants, tant a nivell dels processos d'aprenentatge, com en relació amb la resta de dimensions de la vida universitària. En aquest sentit, la participació dels estudiants en activitats culturals és molt reduïda, i no mostra senyals d'anar a l'alça. I aquesta és una situació que també es detecta en el cas de la participació institucional i associativa.

Un dels aspectes on la valoració dels estudiants continua sent molt positiva té a veure amb les seves perspectives d'incorporació al món laboral, ja que la majoria d'estudiants pensa que estan ben preparats. La majoria estan força segurs de les seves capacitats i pensen que la seva experiència universitària ha estat reeixida.

Les dones s'orienten sovint cap a les branques amb menys prestigi i reconeixement social

Però també crida molt l'atenció que en aquests aspectes valoratius apareixen diferències importants i estadísticament significatives entre dones i homes. Les diferències més gran les trobem en aquelles titulacions molt masculinitzades. En aquestes, el 56.8% de les dones experimenten una mica o molta decepció respecte a la carrera que estudien, front a un 49.6% dels homes.

De fet, cal destacar que les diferències de gènere van en sintonia amb les detectades ja a la segona onada de l'enquesta. Però aquest cop ha estat possible aprofundir una mica més en la interpretació de les diferències. D'entrada, es conclou que la superioritat numèrica de les dones a la universitat no es tradueix en una veritable feminització del món universitari i que continua regint-se amb poca perspectiva de gènere.

Les dones s'orienten sovint cap a les branques amb menys prestigi i reconeixement social. Encara que les dones presenten unes pràctiques d'estudi més responsables, compleixen més i millor que els seus companys amb les exigències acadèmiques i obtenen millors resultats, sembla que se senten menys valorades que ells. Presenten una autopercepció de les seves capacitats més baixa i aquestes inseguretats estan molt presents entre les estudiants de les àrees més masculinitzades, on es troben encara com a impostores que han de demostrar la seva vàlua.

Els homes són més propensos a reenganxar-se als estudis a una edat tardana

Un altre tret important té a veure amb les interrupcions en l'itinerari formatiu. Quan no es tracta de breus interrupcions en la trajectòria educativa, sinó de la decisió de reprendre els estudis en altres períodes vitals, parlem de la universitat de les segones oportunitats. I les dades apunten a que els homes són més propensos a reenganxar-se als estudis a una edat tardana. L'esforç que suposa tornar a incorporar-se a l'estudi no sempre pot ser assumit per les dones, sobretot si es té en compte que sobre elles recau la major part de les càrregues de cura dels altres. A l'enquesta hem trobat que com més edat tenen els estudiants i les estudiantes, més se n'accentuen les diferències respecte a la forma d'exercir l'ofici d'estudiant, i si hi afegim el condicionant del gènere, es pot dir que les dones resulten més perjudicades.

Les responsabilitats familiars poden ser una qüestió relativament poc rellevant quan parlem de la població universitària més jove, però a mesura que la proporció d'estudiants majors augmenta, la problemàtica de la conciliació es trasllada també a l'àmbit universitari. Mentre són joves, les dones realitzen una inversió de temps i esforç major que els homes en la seva formació universitària. Això afavoreix que tinguin millor rendiment i menor taxa d'abandonament. No obstant això, a mesura que intervé el factor edat, les càrregues familiars afecten més a dones que a homes i la bretxa del temps s'accentua. Convé destacar que la universitat de les segones oportunitats no és igual per a tots i totes, no implica les mateixes renúncies i la menor proporció de dones que accedeix a edats madures és la prova de les dificultats que comporta.

Passarem ara a fer referència a les especificitats dels estudiants de màster. Cal destacar que en aquesta tercera onada el nombre d'estudiants de màster que ha respost l'enquesta s'ha incrementat considerablement. I això ens ha permès avançar en un millor coneixement del seu perfil.

Força feminització de la matrícula als ensenyaments de màster universitari

D'una banda, es constata una forta feminització de la matrícula als ensenyaments de màster universitari, similar a la que es dona als ensenyaments de grau. A més, la gran majoria d'estudiants matriculats a màster accedeixen als estudis de màster directament del grau i amb una certa trajectòria contínua al llarg de tota la seva formació, sense canvis d'àmbit d'estudi destacables. Aquesta continuïtat explica la similitud en el perfil dels participants per àmbits, en variables com ara el gènere, l'edat o la dedicació a temps complet. No obstant això, s'observen algunes diferències respecte al grau en variables com la classe social: la bretxa en l'accés a la universitat s'incrementa progressivament, de manera que la probabilitat de cursar estudis de màster és superior en estudiants de classe alta, i sobretot en els estudis científics, àmbit on la família és la font fonamental de finançament dels estudis.

Una part dels estudiants continua al nucli familiar, però més de la meitat viuen independents. Les dades mostren que els estudiants utilitzen formes i estratègies diferents de transició al mercat qualificat, amb diferències segons l'àmbit professional. Així, una part dels estudiants ja estan inserits en el seu camp laboral qualificat, situació que comparteixen amb els estudis; mentre que d'altres continuen amb un rol principal d'estudiant. Les oportunitats laborals en els titulats de carreres tècniques són elements clarament facilitadors d'aquesta transició.

La probabilitat de cursar estudis de màster és superior en estudiants de classe alta

Independentment de la titulació, els estudis de màster continuen sent una component important per a la formació inicial i contínua dels professionals qualificats. Els participants en aquesta tercera onada donen importància als estudis de màster per considerar-los instruments de desenvolupament professional. En termes generals, els interessos professionals tenen un pes molt important en les seves eleccions. Tanmateix, la importància de motivacions de naturalesa més extrínseca, com el prestigi o les sortides professionals, mostra un patró diferent en funció dels àmbits i del gènere.

La pandèmia ha empitjorat l'economia de les famílies

Fins aquí s'ha posat l'èmfasi en els aspectes que presenten una certa continuïtat amb les anteriors onades. Però el fet d'haver centrat la tercera enquesta en el que ha passat al primer trimestre del curs 2020-2021, condueix a una identificació de certs impactes directes de la pandèmia de la COVID-19.

D'entrada, cal destacar l'impacte sobre l'economia de les famílies que, com s'ha apuntat més amunt, és la font principal de finançament dels estudis universitaris. Quan s'ha preguntat als estudiants pel canvi de la situació financera familiar a causa de la COVID-19, només un 2.5% de la mostra va declarar que havia millorat, mentre que la resta es va distribuir proporcionalment entre qui declara que havia empitjorat (46.3%) i qui declara que s'havia mantingut igual (51.1%). Per tant, l'impacte ha estat clar, però no massa diferent del que s'estima que pot haver estat l'efecte pel conjunt de la població de referència.

Un altre dels impactes directes té a veure amb el grau de satisfacció dels estudiants. Quan es pregunta als estudiants per la seva satisfacció amb l'experiència

universitària, fins a un 59% mostra una mica o molta decepció; el 33% restant mostra certa satisfacció i un 8% mostra entusiasme. Aquestes dades plantegen diferències clares respecte a l'enquesta anterior on, per exemple, el percentatge d'estudiants que mostraven entusiasme era del 15%. En termes generals, per tant, es detecta una certa insatisfacció amb la universitat i els estudis universitaris. Però caldrà esperar a futures dades per identificar si és tan sols una circumstància purament conjuntural.

Un altre aspecte cada cop més important, també afectat per la pandèmia, és el de la mobilitat. D'una banda, la proporció d'estudiants que manifesta la intenció de participar en algun programa de mobilitat internacional és elevat, de gairebé el 41.1%. Però la proporció que declara haver-ho fet és relativament baixa, del 6.2%. Aquest valor és inferior al de l'onada anterior (8%), però sens dubte això està relacionat amb la pandèmia.

De fet, a l'enquesta es van incloure preguntes específiques per tractar de conèixer millor l'impacte real de la pandèmia en les relacions dels estudiants amb les seves universitats. Es tracta de la resposta de la universitat en termes d'informació, recursos, atenció i flexibilitat. El cas és que els quatre aspectes obtenen valoracions semblants per part dels estudiants. La síntesi global és que quatre de cada deu estudiants fa una valoració positiva de la resposta de la seva universitat. I que aquesta proporció incrementa lleugerament quan ens referim a l'atenció del professorat als estudiants. Per altra banda, tres de cada deu estudiants es mantenen en una posició neutral, cosa que afecta més l'avaluació de la informació proporcionada. Finalment, quasi tres de cada deu estudiants considera poc adequada la resposta de la universitat davant les esmentades circumstàncies, especialment pel que fa als recursos tecnològics, que és l'aspecte pitjor valorat.

Fruit de la conjuntura, també s'han inclòs a l'enquesta preguntes relacionades amb el benestar emocional. En aquest cas no es poden comparar els resultats amb onades anteriors, ja que és el primer cop que s'han formulat aquestes preguntes. Però per facilitar-ne la valoració s'han seguit les definicions de l'Enquesta Europea de Salut que, bàsicament, consisteix a preguntar si la persona entrevistada ha patit alguna vegada depressió, ansietat crònica o cap altre problema de salut mental, i en cas que respongui de manera positiva, se li ha preguntat si ha sigut en els darrers dotze mesos i si ha tingut diagnòstic mèdic.

1 de cada 4 estudiants ha patit ansietat durant la pandèmia

El que mostren les dades analitzades és la urgència d'incorporar aquesta dimensió entre els aspectes que cal considerar dins la vida universitària. Que un 26.4% dels estudiants de grau declari haver patit en alguna ocasió depressió, dels quals més de la meitat durant els dotze mesos previs a l'enquesta, és una dada prou eloqüent en aquest sentit. En el cas de l'ansietat crònica, es detecten circumstàncies diferents. Així, un 22.8% assenyalava que ha patit ansietat crònica alguna vegada, però una gran majoria d'aquests declara haver-la patit en els darrers dotze mesos.

La percepció de l'estudiantat sobre les metodologies docents ha canviat substancialment

Finalment, s'han detectat impactes clars de les restriccions en relació amb la valoració dels processos d'estudi i aprenentatge dels estudiants. La conclusió general és que la percepció de l'estudiantat sobre les metodologies docents ha canviat substancialment en la darrera enquesta, passant de ser predominants les metodologies tradicionals (60.4%) en l'edició de 2018, a incrementar-se un 5.1% la presència de metodologies actives i un 6.9% les metodologies innovadores.

Més enllà de les dificultats, s'ha constatat una tendència cap a un canvi de paradigma educatiu. Ara bé, aquestes dades podrien explicar-se considerant que l'estudiantat pot estar valorant el format d'ensenyament a distància com un element innovador, més enllà que s'hagin donat veritables canvis en les pràctiques pedagògiques. En aquest sentit, caldria esperar que en un procés de millora de les metodologies docents, també ho feren les activitats docents. Però la valoració que fan els estudiants de les activitats docents ha disminuït o, en el millor dels casos, s'ha mantingut. Les dades ens demostren que les activitats de preferència continuen sent les mateixes que en la passada edició; aquelles que promouen un aprenentatge actiu i experiencial.

Tot i que la capacitat d'adaptació del professorat universitari és innegable, la manca de planificació i les limitacions pel que fa als coneixements pedagògics en contextos d'ensenyament a distància poden haver impactat en el tipus d'activitats docents proposades i la seva aplicació. En definitiva, la pandèmia ha situat les universitats davant d'una nova realitat. Una realitat que planteja, més que mai, la necessitat d'un canvi de paradigma docent davant la multiplicitat de formats d'ensenyament i aprenentatge que està incorporant la societat digital. Que requereix una reflexió en profunditat sobre la docència i les seqüències formatives a la universitat i que demana posar en marxa accions que comportin una transformació en la manera d'entendre en què consisteix ser docent en el context actual.

Els estudiants avui en dia són nadius digitals i, en aquest sentit, la universitat necessita transformar-se

La pandèmia ens ha mostrat que algunes coses es poden fer millor amb menys presencialitat, mentre que altres requereixen conservar, consolidar i millorar les activitats presencials. És evident que els estudiants avui dia són ja estudiants digitals i, en aquest sentit, la universitat necessita transformar-se. La situació derivada de la pandèmia ha mostrat aquesta necessitat amb més cruïra, especialment a les universitats presencials. Cal valorar com s'avança cap a un model híbrid amb menys presencialitat, amb ràtios molt més reduïdes en activitats presencials, identificar aquelles activitats lectives que mereixen ser dissenyades per un grup gran; i seleccionar els continguts que siguin més estratègics per assolir un bon nivell d'aprenentatge en cada titulació. Cal aprofitar l'ampli bagatge de recerca disponible sobre l'ensenyament mediat per tecnologies per fer-ho possible.

En definitiva, les respostes a l'enquesta ens dibuixen una universitat en fase de profunda transformació. Amb un panorama ple de reptes, però també d'oportunitats.

Equip de treball

El programa ha estat desenvolupat per un equip interdisciplinari de docents, persones que es dediquen a la recerca, expertes en qualitat i representants d'estudiants provinents de les diferents institucions col·laboradores en el programa, i s'ha organitzat en diferents equips de treball.

Els equips de treball són els següents:

- Direcció científica
- Direcció tècnica
- Direcció executiva
- Consell assessor
- Equip de recerca
- Equip tècnic de qualitat

DIRECCIÓ CIENTÍFICA

La direcció científica ha estat formada per persones dedicades a la recerca vinculades a la direcció i coordinació del primer i el segon informe de resultats de Via Universitària. Les funcions d'aquest grup han estat de suport al desenvolupament del programa a partir de l'experiència adquirida. A banda de l'assessorament en els aspectes tècnics, els seus integrants participen en l'establiment de contactes amb la resta de col·laboradors del programa, així com en l'anàlisi dels resultats.

Antonio Ariño Villarroya, catedràtic de Sociologia de la Universitat de València.

Ramon Llopis Goig, catedràtic de Sociologia de la Universitat de València.

Miquel Martínez Martín, catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Ernest Pons Fanals, professor titular d'Economia de la Universitat de Barcelona.

DIRECCIÓ TÈCNICA

La direcció tècnica correspon a l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU Catalunya):

Anna Prades Nebot, cap de l'Àrea d'Internacionalització i Generació del Coneixement d'AQU Catalunya.

Daniel Torrents Vila, gestor de projectes de l'Àrea d'Internacionalització i Generació del Coneixement d'AQU Catalunya.

La direcció tècnica s'ha encarregat, entre d'altres, de tasques tècniques en els treballs preparatius, el treball de camp, l'anàlisi de dades i el debat dels resultats.

DIRECCIÓ EXECUTIVA

La direcció executiva ha donat suport a la direcció tècnica en el desenvolupament de les diferents fases de treball, així com en el contacte i la coordinació amb les institucions i persones participants en el programa.

Ignasi Casadesús i Olucha, secretari executiu de la Xarxa Vives d'Universitats

Maria Teresa Albero Francés, cap de projectes de la Xarxa Vives d'Universitats

Enric Sendra Duro, cap de comunicació de la Xarxa Vives d'Universitats

Grisela Soto Personat, tècnica d'activitats de la Xarxa Vives d'Universitats

També s'ha comptat amb l'assessorament de Ricard Martínez Martínez, director de la Càtedra de Privacitat i Transformació Digital de la Universitat de València.

CONSELL ASSESSOR

Aquest òrgan està integrat per un conjunt d'actors clau al voltant del programa, amb funcions d'assessorament sobre l'orientació i el contingut del qüestionari i/o participant del debat dels resultats.

Jordi Montaña, vicepresident I de la Xarxa Vives d'Universitats.

Maria Teresa Signes Signes, vicerectora d'Estudiants i Qualitat de la Universitat Abat Oliba CEU.

Rosario Ferrer Cascales, vicerectora d'Estudiants i Empleabilitat de la Universitat d'Alacant.

Rosa Mariño Mesías, cap del Consell de la Qualitat de la Universitat d'Andorra.

Anabel Galán-Mañas, vicerectora d'Alumnat i Ocupabilitat de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Marta Ferrer Garcia, vicerectora d'Estudiants i Participació de la Universitat de Barcelona.

María José González Solaz, vicerectora d'Estudiants i Vida Universitària de la Universitat CEU Cardenal Herrera.

Sara Pagans Lista, vicerectora d'Estudiantat, Mobilitat i Ocupació de la Universitat de Girona.

Carmen Touza Garma, vicerectora d'Estudiants de la Universitat de les Illes Balears.

Esther Jiménez López, vicerectora de Comunitat Universitària de la Universitat Internacional de Catalunya.

Inmaculada Rodríguez Moya, vicerectora d'Estudiantat i Compromís Social de la Universitat Jaume I.

Montserrat Rué Monné, vicerectora d'Estudiants i Ocupabilitat de la Universitat de Lleida.

José Juan López Espín, vicerector d'Estudiants i Coordinació de la Universitat Miguel Hernández d'Elx.

Carles Sigalés Conde, vicerector de Docència i Aprenentatge de la Universitat Oberta de Catalunya.

Fatiha Nejjari Akhi-elarab, vicerectora de Docència i Estudiantat de la Universitat Politècnica de Catalunya.

María Esther Gómez Martín, vicerectora d'Estudiants i Emprenedoria de la Universitat Politècnica de València.

Pablo Pareja Alcaraz, vicerector adjunt al rector i de Professorat i de Relacions amb la Comunitat de la Universitat Pompeu Fabra.

Carlo Gallucci Calabrese, vicerector de Relacions Internacionals i Estudiants de la Universitat Ramon Llull.

Maria Bonet Donato, vicerectora d'Estudiants i Ocupabilitat de la Universitat Rovira i Virgili.

Isabel Vázquez Navarro, vicerectora d'Estudis i Política Lingüística de la Universitat de València.

M. Àngels Pinyana Garriga, vicerectora d'Ordenació Acadèmica de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Marta Fonolleda Riberaygua, directora de l'Agència de Qualitat de l'Ensenyament Superior d'Andorra.

Àngels Alegre Sánchez, directora de l'Observatori de l'Estudiantat de la Universitat de Barcelona.

Vera Sacristán Adinolfi, presidenta de l'Observatori del Sistema Universitari.

Representants de l'estudiantat de les universitats de la Xarxa Vives.

EQUIP DE RECERCA

L'anàlisi dels resultats de l'enquesta ha anat a càrrec d'un equip redactor format per docents i persones dedicades a la recerca de les universitats participants en el programa. El grup ha incorporat persones vinculades a l'elaboració dels informes previs i s'ha ampliat amb altres analistes seleccionats per la seua expertesa sobre els diferents àmbits temàtics analitzats en l'enquesta. Els membres de l'equip de recerca pertanyen a les universitats del programa, i conformen un col·lectiu amb representació institucional i territorial àmplia.

El personal investigador ha treballat en coordinació amb la direcció tècnica i científica i ha participat en els treballs de disseny del qüestionari, d'explotació i anàlisi de les dades així com de difusió i debat dels resultats:

Montserrat Casalprim Ramonet, directora del Centre d'Estudis Virtuals i d'Extensió Universitària, professora d'Economia i investigadora del GRIE (Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació) de la Universitat d'Andorra.

Betlem Sabrià Bernadó, professora de Matemàtiques i investigadora del GRIE (Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació) de la Universitat d'Andorra.

Ingrid Noguera Fructuoso, professora lectora Serra Húnter al Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Helena Troiano i Gomà, sociòloga de l'educació, especialitzada en temes d'educació superior, doctora en Sociologia i professora del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Lidia Daza Pérez, doctora en Sociologia i professora del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona.

Albert Sánchez-Gelabert, sociòleg de l'educació i investigador a la Universitat Autònoma de Barcelona i a la Universitat Oberta de Catalunya.

Marina Elias Andreu, doctora en Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona i professora i investigadora del Departament de Sociologia de la Universitat de Barcelona.

Mercedes Torrado Fonseca, professora titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació i coordinadora de l'Equip de Recerca TRALS (Transicions acadèmiques i laborals) de la Universitat de Barcelona.

Pilar Figuera Gazo, professora titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació i membre de l'Equip de Recerca TRALS (Transicions acadèmiques i laborals) de la Universitat de Barcelona.

Fidel Molina Luque, catedràtic de Sociologia, IP del Grup Consolidat GESEC (Grup d'Estudis Societat, Salut, Educació i Cultura), director de l'INDEST (Institut de Desenvolupament Social i Territorial) de la Universitat de Lleida.

Luis Ortiz Gervasi, professor agregat del Departament de Ciències Polítiques i Socials de la Universitat Pompeu Fabra.

Inés Soler Julve, tècnica d'Igualtat a la Unitat d'Igualtat de la Universitat de València, doctora en Sociologia i màster en Gènere i Polítiques d'Igualtat.

EQUIP TÈCNIC DE QUALITAT

Aquest òrgan està integrat pels responsables de les unitats de qualitat de les universitats participants, com a tècnics d'enllaç del programa a cada universitat, amb l'objectiu d'aprofitar els resultats de l'enquesta i incorporar-los als processos de decisió estratègica.

Jesús Montes Peral, director del Departament de Qualitat de la Universitat Abat Oliba CEU.

Manuel Alcocer Alcaraz, director de la Unitat Tècnica de Qualitat de la Universitat d'Alacant.

Rosa Mariño Mesías, cap del Consell de la Qualitat de la Universitat d'Andorra.

María Paz Álvarez del Castillo, cap de l'Oficina de Qualitat Docent de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Olga Pujolràs González, cap del Servei de Qualitat Academicodocent-Agència de Polítiques i Qualitat de la Universitat de Barcelona.

Dolors Baena Tostado, responsable del Gabinet tècnic del Rectorat de la Universitat de Barcelona.

Agnés Castillo Ramón, tècnica de la Unitat de Desenvolupament Estratègic i Qualitat de la Universitat CEU Cardenal Herrera.

Mireia Agustí Torrelles, vicegerent de l'Àrea Acadèmica i Qualitat de la Universitat de Girona.

Maria Jesús Mairata Creus, cap del Servei d'Estadística i Qualitat Universitària de la Universitat de les Illes Balears.

Elena Santa María Fernández, responsable del Servei d'Innovació i Qualitat Educativa (SIQE) de la Universitat Internacional de Catalunya.

Iván José Barreda Tarrazona, vicerector adjunt de Planificació i Qualitat de la Universitat Jaume I.

Carme Sala Martínez, cap de Qualitat i Planificació Docent de la Universitat de Lleida.

David León Espí, cap del Servei de Qualitat de la Universitat Miguel Hernández d'Elx.

Maria Taulats Pahissa, directora de l'Àrea de Planificació i Qualitat de la Universitat Oberta de Catalunya.

Santiago Roca Martín, responsable de l'Àrea de Planificació, Qualitat i Programes transversals a la Universitat Politècnica de Catalunya.

José Ricardo Díaz Cano, cap del Servei d'Avaluació, Planificació i Qualitat de la Universitat Politècnica de València.

Jordi Campos Díaz, cap de la Unitat de Projectes, Estudis i Qualitat de la Universitat Pompeu Fabra.

Mònica Figueres Suñé, cap d'Ordenació acadèmica i Qualitat a la Facultat d'Educació i Treball Social Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull.

Ester Sabaté Montagut, coordinadora del Gabinet de Programació i Qualitat de la Universitat Rovira i Virgili.

Carmen Dasí Vivó, directora de la Unitat de Qualitat de la Universitat de València.

Ricard Giramé Parareda, director de l'Àrea de Qualitat de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Xarxa Vives d'universitats



Universitat Abat Oliba CEU. Universitat d'Alacant. Universitat d'Andorra. Universitat Autònoma de Barcelona. Universitat de Barcelona. Universitat CEU Cardenal Herrera. Universitat de Girona. Universitat de les Illes Balears. Universitat Internacional de Catalunya. Universitat Jaume I. Universitat de Lleida. Universitat Miguel Hernández d'Elx. Universitat Oberta de Catalunya. Universitat de Perpinyà Via Domitia. Universitat Politècnica de Catalunya. Universitat Politècnica de València. Universitat Pompeu Fabra. Universitat Ramon Llull. Universitat Rovira i Virgili. Universitat de Sàsser. Universitat de València. Universitat de Vic · Universitat Central de Catalunya.

Direcció tècnica:



Amb el suport de:

