

UNED

EIDUNED
Escuela
Internacional
de Doctorado

TESIS DOCTORAL

AÑO 2022

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO BECADO: LA POLÍTICA DE BECAS, EL GÉNERO Y EL ORIGEN SOCIAL

MARÍA ÁNGELES ALEGRE SÁNCHEZ

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN
SOCIOLOGÍA: CAMBIO SOCIAL EN
SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS**

YOLANDA AGUDO ARROYO

ANTONI VALLÈS SEGALÉS

A Fernando, mi padre

A Satoria, mi madre

In memoriam

“Si quieres hacer algo en la vida, no creas en la palabra imposible. Nada hay imposible
para una voluntad enérgica”

(Pío Baroja)

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”

(Nelson Mandela)

“Donde hay educación no hay distinción de clases”

(Confucio)

AGRADECIMIENTOS

Quiero dirigir estos agradecimientos a las personas que han contribuido a hacer posible este trabajo. En primer lugar, a mi directora, Yolanda Agudo, y a mi director, Antoni Vallès, por haber hecho fácil el recorrido de elaboración de esta tesis doctoral. A Yolanda le agradezco su disponibilidad, sus valiosas aportaciones y su flexibilidad para aceptar mis propuestas. A Antoni le doy las gracias por instarme a abordar este proyecto, por sus sabios consejos, por su asesoramiento en los encuentros presenciales suspendidos de forma abrupta por la pandemia y por su continuado seguimiento. Asimismo, agradecer a la UNED por posibilitar llevar a cabo la investigación que aquí presentamos y por ofrecer oportunidades a perfiles diversos de estudiantes, contribuyendo así a la consecución de una educación superior equitativa y de calidad.

Agradecer a los Servicios de Planificación Académico-docente y de Becas y Ayudas al Estudiante de la Universidad de Barcelona por haber proporcionado los datos. En particular, a Lourdes, Amparo, Rosa e Imma y sus respectivos equipos, quienes siempre atendieron con amabilidad y efectividad cualquier consulta sobre la información proporcionada. Gracias también a aquellas y aquellos con los que he compartido momentos de debate en el *Observatori de l'Estudiant*, asesores, asesoras y estudiantado, y, por supuesto, a Gemma, quien confió en mí para emprender esa tarea, en cuyo marco he reforzado mi interés por el estudio de las condiciones académicas y sociales del estudiantado universitario. Igualmente, gracias a tantos y tantas con quienes he compartido espacios profesionales, porque este trabajo tiene mucho que ver con la experiencia atesorada a lo largo de mi itinerario profesional. No quiero olvidar agradecer también a Begoña y a Carmen, compañeras de clase en CCPP, su interés y permanente seguimiento de mis avances. Asimismo, gracias al personal de gestión de la UNED por sus orientaciones en los trámites burocráticos de este trabajo.

A mis amigas y amigos les quiero dar las gracias por su apoyo en esta larga andadura y por respetar, siempre, mis espacios de dedicación a esta investigación.

Finalmente, mi especial agradecimiento a mi hermano y a mi familia por ser en todo momento un fuerte estímulo para progresar en los proyectos que emprendo, por su apoyo y por su confianza en mí. Sus ánimos me han permitido afrontar este reto y mantener el tesón para alcanzar la meta marcada.

Sin todos y todas ellos y ellas, este trabajo no hubiera sido posible.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

<i>INTRODUCCIÓN</i>	27
a) Presentación de la investigación	27
b) Estructura de la tesis	37
<i>PRIMERA PARTE. CONTEXTUALIZACIÓN</i>	40
<i>CAPITULO 1: LA DIMENSION SOCIAL EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACION SUPERIOR (EEES)</i>	41
1.1. Introducción	41
1.2. La dimensión social en las Conferencias de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior	44
1.3. La dimensión social y el seguimiento del proceso de construcción del EEES	53
1.3.1. El Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) sobre <i>Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students Working Group (SD & DMSS WG)</i> , con posterioridad <i>Social Dimension and Life Long Learning Working Group (SD & LLL WG)</i>	54
1.3.2. La Asociación Europea de Universidades (EUA).....	58
1.3.3. Los Sindicatos Nacionales de Estudiantes en Europa, <i>The National Unions of Students in Europe (ESIB)</i> , con posterioridad <i>The European Students' Union (ESU)</i>	61
1.4. La dimensión social en el Sistema Universitario Español (SUE): El Ministerio de Educación (ME), la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas (CREUP), el Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (CEUNE) y la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE)	67
1.4.1. Las políticas públicas del Ministerio de Educación.....	67
1.4.2. Los y las estudiantes en el SUE y la dimensión social.....	73
1.4.3. Las universidades españolas y la dimensión social.....	78
1.4.4. La recogida de datos en el marco del SUE.....	79
1.4.5. A modo de síntesis.....	80
<i>CAPITULO 2: LA EQUIDAD PARTICIPATIVA Y LOS GRUPOS VULNERABLES EN LA EDUCACION SUPERIOR</i>	82
2.1. La expansión de la participación en la educación superior	82
2.2. La equidad participativa: un diagnóstico en la educación superior	89
2.3. Los grupos vulnerables e infrarrepresentados	93

2.3.1. El estudiantado procedente de un origen socioeconómico desfavorecido. Programas de apoyo mediante ayudas financieras	96
2.4. A modo de conclusión general: las medidas y la evaluación del impacto.....	98
<i>SEGUNDA PARTE. MARCO TEÓRICO.....</i>	<i>102</i>
<i>CAPITULO 3: LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y EL LOGRO ACADEMICO.....</i>	<i>103</i>
3.1. La igualdad de oportunidades en la educación superior universitaria	103
3.1.1. Introducción	103
3.1.2. Una incursión en la composición social del estudiantado universitario en el SUE.....	106
3.1.3. El origen social y el logro educativo	112
3.2. Las trayectorias educativas del estudiantado universitario	120
3.2.1. Introducción	120
3.2.2. La persistencia y el rendimiento académico como factores clave para permanecer en la experiencia universitaria.....	121
3.2.3. Una mirada sobre algunas teorías en relación al desempeño académico	127
3.2.4. Una especial atención a los factores socioeconómicos como determinantes del rendimiento académico	133
3.2.5. El estudiantado no tradicional y el logro educativo: Más allá de los perfiles del estudiantado convencional	137
<i>CAPITULO 4. LA POLITICA DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL (SUE).....</i>	<i>140</i>
4.1. La finalidad del sistema de becas y ayudas al estudio en el marco del SUE: la equidad y la eficiencia.....	140
4.2. Un breve recorrido por las políticas públicas y la gestión de becas y ayudas al estudio en el SUE.....	144
4.2.1. Introducción	144
4.2.2. Evolución en los procesos de gestión del sistema de becas y ayudas al estudio.....	145
4.2.3. Los nuevos modelos del sistema de becas y ayudas al estudio. Dos momentos de referencia: la EU2015 y el RDL 14/2012.....	149
4.3. La financiación universitaria en las políticas públicas de becas y ayudas al estudio.....	151
4.4. La igualdad de oportunidades educativas del estudiantado becado. Indicadores de cobertura, número de beneficiarios/as y cuantías medias de las becas y ayudas al estudio en el SUE.....	155

4.5. El logro educativo del estudiantado becado. Indicadores de rendimiento académico y abandono de los estudios en el SUE	157
4.6. A modo de reflexión: la equidad y la eficiencia en el sistema de becas y ayudas al estudio en el marco del SUE	167
<i>TERCERA PARTE. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</i>	171
<i>CAPITULO 5: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</i>	172
5.1. Perspectiva metodológica	172
5.1.1. Preguntas de la investigación	173
5.1.2. Objetivos	174
5.1.3. Hipótesis.....	176
5.1.4. Conceptos y variables de estudio	178
5.2. Diseño de la investigación	180
5.3. Población de la investigación	187
5.4. Instrumentos de recogida de información	190
5.4.1. Recopilación documental	190
5.4.2. Bases de Datos	190
5.5. Técnicas de análisis de la información	205
<i>CUARTA PARTE. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</i>	208
<i>CAPITULO 6. EL ESTUDIANTADO BECADO DE LA COHORTE 2011-12. EVOLUCIÓN, PERFILES Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS</i>	209
6.1. Introducción: Fases del análisis de resultados	209
6.2. Contextualización	213
6.3. Requisitos académicos para ser beneficiario/a de una beca y ayuda al estudio de carácter general y componentes de las ayudas: modelo EU2015 versus modelo derivado de la implantación del RDL 14/2012	213
6.4. Mapa de la evolución de la condición de estudiantado becado de la cohorte 2011-12	217
6.5. Mapa de la evolución de la concesión de los componentes de ayudas al estudiantado becado de la cohorte 2011-12 en el periodo 2011 a 2015	218
6.6. Perfiles del estudiantado becado	226
6.6.1. Datos sociodemográficos	226
6.6.2. Datos de acceso a la educación superior universitaria.	234

6.6.3. Orientación y aspectos	237
6.6.4. Elecciones educativas.....	239
6.6.5. Condiciones de vida y estudio del estudiantado becado	242
6.6.6. Resumen perfiles del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.....	244
6.7. Las trayectorias y el logro educativo del estudiantado becado	246
6.7.1. Las becas y logro educativo del estudiantado becado	247
6.7.2. El sexo y el logro educativo del estudiantado becado	256
6.7.3. El origen social y el logro educativo del estudiantado becado.....	267
<i>CAPITULO 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</i>	<i>294</i>
<i>CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....</i>	<i>314</i>
<i>REFERENCIAS</i>	<i>319</i>
<i>ANEXOS.....</i>	<i>345</i>
<i>ANEXO 1: Tablas de resultados (SPSS) análisis univariante.....</i>	<i>346</i>
<i>ANEXO 2: Tablas de resultados (SPSS) análisis bivariante</i>	<i>364</i>
<i>ANEXO 3: Tablas de resultados (SPSS) análisis multivariante</i>	<i>394</i>

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ejes estratégicos de la dimensión social en las Conferencias de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior.	51
Tabla 2. Tasa de acceso a la educación superior en España, OCDE y UE22	87
Tabla 3. Matriculados Grado, Master y Doctorado curso 2016-17	89
Tabla 4. Tasas de escolarización según nivel educativo y clase social	104
Tabla 5. Enfoques sobre la permanencia y el abandono	128
Tabla 6. Diferencia de las tasas de rendimiento académico a favor del estudiantado becado respecto del total del estudiantado por áreas de conocimiento	162
Tabla 7. Hipótesis generales e hipótesis específicas estadísticas de la investigación	177
Tabla 8. Diseño y etapas de la investigación	180
Tabla 9. Programa de trabajo	185
Tabla 10. Distribución del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 por áreas de conocimiento y enseñanzas de Grado	187
Tabla 11. Características técnicas del estudio	189
Tabla 12. Base de Datos Ia: Perfil de acceso del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 a la UB. Dimensiones, variables, descripción y codificación	191
Tabla 13. Base de Datos Ib: Datos académicos del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 a la UB. Cursos académicos 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 204-15. Dimensiones, variables, descripción y codificación	198
Tabla 14. Tipos de ayudas cursos académicos 2011-12 y 2012-13	200
Tabla 15. Tipos de ayudas cursos académicos 2013-14 y 2014-15	200
Tabla 16. Base de Datos II: Condición de becado o becada y tipos de ayudas concedidas al estudiantado becado de la cohorte 2011-12 a la UB. Cursos académicos 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 204-15. Dimensiones, variables, descripción y codificación	201
Tabla 17. Análisis estadístico de la información	206
Tabla 18. Fases de la presentación de los resultados	210
Tabla 19. Requisitos académicos RD 1721/2007 y modelo de becas y ayudas EU2015	214

Tabla 20. Requisitos académicos a partir del RDL 14/2012 y RD de umbrales y convocatorias de becas y ayudas al estudio de los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15	215
Tabla 21. Evolución general del número de estudiantes becados y becadas entre los cursos académicos 2011-12 y 2014-15 de la cohorte del estudiantado becado de 2011-12	218
Tabla 22. Tipos de ayudas y cuantías. Evolución (2009-2010 hasta 2015-2016)	218
Tabla 23. Evolución del número de becas concedidas según el componente de las mismas de la cohorte del estudiantado becado de acceso a la UB en el curso académico 2011-12 hasta el curso académico 2014-15	222
Tabla 24. Edad del conjunto del estudiantado de nuevo acceso a la UB versus el estudiantado becado de nuevo acceso de la cohorte 2011-12	227
Tabla 25. Sexo del conjunto del estudiantado de nuevo acceso a la UB versus el estudiantado becado de nuevo acceso de la cohorte 2011-12	228
Tabla 26. Nacionalidad del conjunto del estudiantado de nuevo acceso a la UB versus el estudiantado becado de nuevo acceso de la cohorte 2011-12	230
Tabla 27. Área de conocimiento del conjunto del estudiantado de nuevo acceso a la UB versus el estudiantado becado de nuevo acceso de la cohorte 2011-12	241
Tabla 28. Resumen de las características del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 (Media - variables cuantitativas. Moda - variables cualitativas)	244
Tabla 29. Tasa de persistencia del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	247
Tabla 30. Tasa de persistencia y no persistencia según la condición de becado/a o no becado/a	249
Tabla 31. Tasa de persistencia del estudiantado becado y no becado en los cursos académicos 2012-13 al 2014-15	250
Tabla 32. Rendimiento promedio de las notas en los cursos académicos 2011-12 al 2014-15	251
Tabla 33. Beca universitaria y la nota media de las asignaturas presentadas del estudiantado becado versus el estudiantado no becado	253
Tabla 34. Beca universitaria y el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas del estudiantado becado versus el estudiantado no becado	254

Tabla 35. Tasa de persistencia y no persistencia según sexo del estudiantado becado respecto del total de la cohorte de acceso de 2011-12	257
Tabla 36. Tasa de persistencia y no persistencia según sexo del estudiantado becado respecto del total del estudiantado que persiste en cada curso académico	258
Tabla 37. Tasa de persistencia y no persistencia según sexo del estudiantado becado respecto del total de estudiantado que persiste en el grupo de población de mujeres y en grupo de población de hombres	259
Tabla 38. Tasa de persistencia del estudiantado becado por sexo. Mujeres versus hombres	260
Tabla 39. Sexo y nota media de las asignaturas presentadas	261
Tabla 40. Sexo y el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas del estudiantado becado versus el estudiantado no becado	263
Tabla 41. Sexo y áreas de conocimiento. % de mujeres y hombres en función del total de la cohorte del estudiantado becado	264
Tabla 42. Sexo y áreas de conocimiento. % de mujeres y hombres dentro del área de conocimiento	265
Tabla 43. Sexo y áreas de conocimiento. % de mujeres y hombres dentro de cada subgrupo de población	266
Tabla 44. Sexo y áreas de conocimiento. Mujeres versus hombres	266
Tabla 45. Nivel de estudios de la madre y nota media de las asignaturas presentadas	268
Tabla 46. Nivel de estudios de la madre y nota media de las asignaturas presentadas curso 2014-15	270
Tabla 47. Nivel de estudios del padre y nota media de las asignaturas presentadas	270
Tabla 48. Ocupación profesional de la madre y nota media de las asignaturas presentadas	271
Tabla 49. Ocupación profesional del padre y nota media de las asignaturas presentadas	272
Tabla 50. Nivel de estudios de la madre y número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas	274

Tabla 51. Nivel de estudios de la madre y número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas curso académico 2014-15	275
Tabla 52. Nivel de estudios del padre y número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas	278
Tabla 53. Prueba post hoc. Comparaciones múltiples	281
Tabla 54. Ocupación profesional de la madre y número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas	282
Tabla 55. Ocupación profesional del padre y número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas	283
Tabla 56. Ocupación profesional del padre y área de conocimiento	285
Tabla 57. Ocupación profesional de la madre y área de conocimiento	286
Tabla 58. Nivel educativo del padre y área de conocimiento	288
Tabla 59. Nivel educativo de la madre y área de conocimiento	290

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Impacto de la inclusión y el compromiso social en el aprendizaje y la enseñanza	60
Figura 2. Mejora en la dimensión social	63
Figura 3. ¿A qué nivel considera su Unión Nacional de Estudiantes que la dimensión social es una prioridad para las diferentes partes interesadas?	65
Figura 4: Principales dominios de la dimensión social de la educación superior	75
Figura 5. Número de estudiantes matriculados en educación superior, por niveles CINE, 2008/09, de los países participantes en el marco del EEES	82
Figura 6. Evolución del total de estudiantes matriculados en educación superior entre 2003/04 y 2008/09, de los países participantes en el marco del EEES	83
Figura 7. Evolución de las tasas de acceso en educación universitaria (2000-2011)	84
Figura 8. Número de estudiantes matriculados en educación superior, por niveles CINE, 2011/12	85
Figura 9. Evolución del total de estudiantes matriculados en educación superior entre 2005/06 y 2008/09 y entre 2008/09 y 2011/12	85
Figura 10. Porcentaje de matriculados en educación superior en el grupo de edad de 18 a 34 años (sobre el total de la población de la misma edad) 2005/06, 2008/09 y 2011/12	86
Figura 11. Evolución de la matrícula universitaria en España y por titularidad de la institución	88
Figura 12. Indicadores de equidad educativa	104
Figura 13. Matrícula universitaria según nivel educativo del padre	107
Figura 14. Matrícula universitaria según nivel educativo de la madre	108
Figura 15. Estudiantado universitario según nivel educativo del padre	108
Figura 16. Estudiantado universitario según nivel educativo de la madre	109
Figura 17. Estudiantado universitario según categoría profesional del padre	109
Figura 18. Estudiantado universitario según categoría profesional de la madre	110
Figura 19. Porcentaje de alumnos universitarios según clase social y ciclo	111
Figura 20. Efectos primarios y efectos secundarios	115
Figura 21. Efectos de compensación	116

Figura 22. Tasas de persistencia y de graduación en EEUU (1992-2003)	123
Figura 23. Egresados secundaria que acceden a terciaria	123
Figura 24. Tipos de deserción	125
Figura 25. Modelo de Spady	130
Figura 26. Modelo de Tinto (1975)	131
Figura 27. Revisión del modelo de Tinto	132
Figura 28. Modelo de Bean	133
Figura 29. Evolución del gasto público en becas y ayudas al estudio universitarias 2004-05 hasta 2014-15	153
Figura 30. Cobertura de las becas y ayudas al estudio en el SUE 2004-05 hasta 2014-15	155
Figura 31. Evolución del número de becarios/as entre los cursos académicos 2004-05 y 2014-15	156
Figura 32. Evolución de la cuantía media de las ayudas entre los cursos académicos 2004-05 y 2014-15	156
Figura 33. Evolución de la tasa de rendimiento académico del estudiantado becado versus el total del estudiantado	161
Figura 34. Evolución de la tasa de rendimiento académico del estudiantado becado y del total del estudiantado por áreas de conocimiento	162
Figura 35. Comparativa de la tasa de rendimiento en los estudios de Grado. Curso 2012-13	163
Figura 36. Comparativa de la tasa de rendimiento en los estudios de Grado. Curso 2013-14	164
Figura 37. Tasas de abandono de estudios en primer año del estudiantado becado y del total de estudiantes en Grado por áreas de conocimiento	165
Figura 38. Tasas de cambio de estudios en primer año del estudiantado becado y del total de estudiantes en Grado por áreas de conocimiento	165
Figura 39. Modelos del sistema de becas y ayudas al estudio de carácter general del ME. Dos momentos de referencia: EU2015 y RDL 14/2012	174
Figura 40. Ayudas o componentes de movilidad	201
Figura 41. Comparativa requisitos académicos modelo de becas y ayudas de carácter general de la EU2015 versus modelo de becas y ayudas de carácter	216

general en el marco de desarrollo del RDL 14/2012. Estudios a tiempo completo	
Figura 42. Número de tipos de ayudas concedidas en los cursos académicos 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15 al estudiantado becado de la cohorte 2011-12	223
Figura 43. Ayuda de matrícula	225
Figura 44. Ayuda de material	225
Figura 45. Ayuda de transporte urbano	225
Figura 46. Ayuda de transporte interurbano	225
Figura 47. Ayuda de rendimiento académico	225
Figura 48. Ayuda de movilidad general	225
Figura 49. Ayuda de movilidad especial	225
Figura 50. Beca salario/ligada a la renta	225
Figura 51. Ayuda de residencia/ligada a la residencia	226
Figura 52. Ayuda de coeficiente variable	226
Figura 53. Edad de acceso del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	227
Figura 54. Sexo del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	228
Figura 55. Estado civil del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	229
Figura 56. Nacionalidad del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	229
Figura 57. Ocupación del padre y de la madre del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	231
Figura 58. Nivel educativo del padre y de la madre del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	233
Figura 59. Vía de acceso del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	234
Figura 60. Año de PAU del estudiantado becado cohorte 2011-12	235
Figura 61. Nota de acceso del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	235
Figura 62. Orden de preferencia del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	236
Figura 63. Tipo de Centro de Bachillerato y CFGS del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	237
Figura 64. Procesos de orientación del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	238

Figura 65. Aspectos en la elección de estudios del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	239
Figura 66. Estudios de Grado del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	239
Figura 67. Áreas de conocimiento del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	241
Figura 68. Domicilio del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	242
Figura 69. Trabajo remunerado del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	243
Figura 70. Vías de financiación de los estudios universitarios del estudiantado becado de la cohorte 2011-12	243
Figura 71. Persistencia académica del estudiantado becado en los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15	248
Figura 72. Tasas de persistencia del estudiantado becado y no becado	250

ACRÓNIMOS, SIGLAS Y ABREVIATURAS

ACUDE	Asociación Cultural de Estudiantes
AEAT	Agencia Estatal de Administración Tributaria
ADE	Administración y Dirección de Empresas
AGE	Administración General del Estado
AIReF	Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal
ANOVA	Análisis de varianza
BBVA	Banco Bilbao Vizcaya
bkUB	Ajuts especials Universitat de Barcelona
BOE	Boletín Oficial del Estado
BFUG	Bologna Follow Up Group
BWSE	Bologna with the Student Eyes
CANAE	Confederación Nacional de Asociaciones de Estudiantes
CCAA	Comunidades Autónomas
CEU	Council of the European Union
CEUNE	Consejo de Estudiantes Universitario del Estado
CFGS	Ciclos Formativos de Grado Superior
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CJE	Consejo de la Juventud de España
COU	Curso de Orientación Universitaria
CoVID-19	Coronavirus 2019
CREUP	Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
CYD	Fundación Conocimiento y Desarrollo
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
EC	European Commission
ECóVIPEU	Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EEU	Estatuto del Estudiante Universitario
EGB	Educación General Básica

EHEA	European Higher Education Area
EI	Education International
EMI	Effectively Maintained Inequality
ENQA	European Network of Quality Assurance in Higher Education
EQUI-PAR	Equidad participativa, desigualdad y movilidad en la Universidad española
ESIB	National Unions of Students in Europe
ESU	European Students' Union
EU2015	Estrategia Universidad 2015
EUA	European University Association
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
FAEST	Federación de Asociaciones de Estudiantes Progresistas
FP	Formación Profesional
FP1	Formación Profesional de primer grado
FP2	Formación Profesional de segundo grado
GEPS	Grupo de Estudios Población y Sociedad
IES	Instituciones de Educación Superior
IPREM	Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples
IVIE	Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas
LIS	Luxembourg Income Study
LOMLOU	la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades
LOU	Ley Orgánica de Universidades
ME	Ministerio de Educación
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MEFP	Ministerio de Educación y Formación Profesional
MMI	Maximally Maintained Inequality
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
PA 2010-2011	Plan de Acción 2010-2011
PAU	Pruebas de Acceso a la Universidad
PCI	Programas de Cooperación Interuniversitaria

PGE	Presupuestos Generales del Estado
PIB	Producto Interior Bruto
PL4SD	Peer Learning for the Social Dimension
RD	Real Decreto
RDL	Real Decreto Ley
RUNAE	Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles
SAE-UB	Servicio de Atención al Estudiante – Universidad de Barcelona
SGAEOIP-ME	Subdirección General de Atención al Estudiante, Orientación e Inserción Profesional – Ministerio de Educación
SGBAME-ME	Subdirección General de Becas, Ayudas y Movilidad de Estudiantes - Ministerio de Educación
SD & LLL WG	Social Dimension and Life Long Learning Working Group
SD & DMSS WG	Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students Working Group
SE	Sindicato de Estudiantes
SIIU	Sistema Integrado de Información Universitaria
SMS	Short Message Service
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics.
SUE	Sistema Universitario Español
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UB	Universitat de Barcelona
UC	Universidad Pontificia Católica de Chile
UE	Unión Europea
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UIMP	Universidad Menéndez Pelayo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNESCO-CEPES	Centro Europeo para la Educación Superior
UNNE	Universidad Nacional del Nordeste
UPV	Universidad Politécnica de Valencia
VET	Vocational Education and Training
XVU	Xarxa Vives Universitats

NOTA:

Lejos de utilizar un lenguaje androcéntrico, en determinadas referencias se utiliza el genérico masculino sin pretender ocultar al femenino detrás de este genérico.

INTRODUCCIÓN

a) Presentación de la investigación

Esta investigación tiene como finalidad estudiar el impacto de la política de becas y ayudas al estudio de carácter general, el género y el origen social en las trayectorias académicas del estudiantado becado. Se aborda el estudio de las trayectorias desde la perspectiva del logro educativo –persistencia y rendimiento académico- y de las elecciones educativas. El estudio busca hacer una aportación del efecto de dicha política en la equidad e igualdad de oportunidades educativas, así como en la eficiencia. A su vez, analiza el efecto del género y el origen social en el logro educativo y las elecciones educativas en un colectivo fuertemente feminizado y que requiere de una ayuda para estudiar.

El planteamiento de este trabajo debe ser entendido en relación con mi trayectoria y desarrollo profesional en el marco de la atención al estudiantado universitario. En concreto, con la oportunidad de participar en el impulso, creación e implantación de programas y servicios dirigidos a la mejora de las condiciones de vida y estudio de los estudiantes de la educación superior universitaria en la Universidad de Barcelona (UB) y en el Ministerio de Educación (ME), tras un periodo previo de tarea docente en un centro educativo de la Generalitat de Cataluña.

Cuatro momentos profesionales han sido claves en el desarrollo de este trabajo. En primer lugar, mi paso por diferentes Servicios de la UB destinados a proporcionar recursos y apoyos para favorecer las trayectorias del estudiantado universitario. En esta cuestión, ha sido decisiva mi trayectoria profesional vinculada a la dirección del Servicio de Becas y Ayudas al Estudio de la UB, lo que me facilitó conocer en profundidad la complejidad de las normativas y de la gestión de las ayudas al estudiantado universitario, así como el papel fundamental que estas ayudas tienen en la respuesta a las necesidades y demandas del estudiantado para poder llevar a cabo sus estudios universitarios. Este momento, me permitió identificar de forma directa situaciones personales y sociales donde las becas jugaban un papel crucial para el acceso, continuidad y finalización de los estudios universitarios en los y las solicitantes y adjudicatarios/as de becas y ayudas al estudio de carácter general. Esta etapa se ha visto posteriormente reafirmada con diferentes

responsabilidades desarrolladas en el marco de la dirección del Servicio de Atención al Estudiante de la UB (SAE-UB), cuyo modelo derivado del documento *de Información, Orientación y Apoyo al Estudiante: Acción Tutorial en la UB*, aprobado por Consejo de Gobierno de 5 de julio de 2007, marcó un punto de inflexión en la atención integral del estudiantado de la UB mediante el desarrollo de programas de formación, información y orientación a todos los perfiles y en todas las etapas educativas -previa, en el primer año, durante los estudios y al finalizar los mismos, así como en la transición al mercado laboral y fidelización-, en estrecha coordinación con los sistemas de acción tutorial y la formación de profesorado tutor de la UB.

En tercer lugar, mi etapa profesional vinculada a la Subdirección General de Atención al Estudiante, Orientación e Inserción Profesional del ME (SGAEOIP-ME), estructura que, por primera vez en el año 2009, se creaba en el Ministerio como respuesta a las nuevas necesidades del contexto derivado de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dicha estructura organizativa, conjuntamente con la Subdirección de Becas, Ayudas y Movilidad de Estudiantes (SGBAME-ME), tenía como objetivo desarrollar la dimensión social de la educación superior en el ámbito de estudiantes, reclamada por el estudiantado europeo, y la igualdad de oportunidades educativas, en aras de ampliar la participación de sectores de población que tienen más difícil abordar un proyecto educativo en la Universidad. En el marco de la SGAEOIP-ME pude participar en proyectos pioneros a nivel estatal para el diseño e impulso de programas de apoyo a la diversidad de perfiles de estudiantado universitario en todas sus etapas educativas, en estrecha coordinación con los responsables de la política de estudiantes de las universidades¹ y de organizaciones estudiantiles y de la juventud² de ámbito estatal. Dicho marco también me permitió participar en el Observatorio Campus Vivendi - Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios -, iniciativa a nivel estatal, cuya finalidad se centra en proporcionar información rigurosa y periódica sobre las condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios españoles en aras

¹ A través de la Red Nacional de Asuntos Estudiantiles (RUNAE).

² A través del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (CEUNE), organizaciones, confederaciones y asociaciones estudiantiles estatales – Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas (CREUP), Confederación Nacional de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), Federación de Asociaciones de Estudiantes Progresistas (FAEST), Asociación Cultural de Estudiantes (ACUDE), Sindicato de Estudiantes (SE) - y Consejo de la Juventud de España (CJE).

de una toma de decisiones informada en el diseño y mejora de políticas públicas destinadas al estudiantado universitario (Ariño et al., 2014).

Finalmente, mi etapa de participación en la construcción, desarrollo y dirección del Observatorio del Estudiante de la UB, que nació adscrito al Vicerrectorado de Estudiantes y Política Lingüística en el año 2012, como una vía adicional de participación del estudiantado en un espacio no formal de aprendizaje en el que se impulsa la discusión, debate y reflexión de las políticas universitarias dirigidas al estudiantado, siendo este el actor principal como motor de ideas y en la elaboración de estudios sobre su propia realidad y vida universitaria (Fonrodona y Alegre, 2013). Un proyecto también pionero a nivel de Universidad, y casi único en el conjunto de las universidades españolas, que me ha permitido hacer un camino inverso de la acción a la investigación (-acción) sobre las condiciones sociales y académicas del estudiantado universitario y continuar trabajando codo a codo con el estudiantado implicado, al igual que en los proyectos anteriormente citados, enriqueciendo de manera sustantiva mi experiencia profesional.

Otro aspecto a considerar en este trabajo es mi inclinación a la evaluación de las políticas públicas descubierta en mi periodo de formación universitaria, tanto en el marco de la licenciatura de Ciencias Políticas y Sociología como en el del máster de Análisis Político, intentando realizar una cierta aproximación y de tomar forma en alguna parte de este trabajo.

Una preocupación constante en el proceso de construcción del EEES es atender a los aspectos sociales necesarios para la cohesión social, el desarrollo e innovación de la sociedad en su conjunto. Es bajo esa idea que a partir de la Conferencia Ministerial de Praga 2001, se incorpora al concepto de dimensión social desde el punto de vista de la movilidad, empezando a tomar cuerpo en la Conferencia Ministerial de Bergen (2005), quedando definida de forma precisa en la Conferencia Ministerial de Londres (2007), con la finalidad de circunscribir un objetivo claro en tanto en cuanto a que la población universitaria debe reflejar la diversidad de la propia sociedad y, por tanto, es necesario activar todos los mecanismos para ampliar el acceso a la educación superior y que el estudiantado tenga las mejores condiciones para acceder, transitar y finalizar con éxito sus estudios universitarios. En ese sentido, diversas conferencias ministeriales (Berlín 2003; Londres, 2007; Lovaina, 2009; Bucarest, 2012; París, 2018; Roma, 2020) enfatizan dicha cuestión e inciden en la necesidad de recoger información sobre las características

y las condiciones de vida y estudio del estudiantado para llevar a cabo políticas universitarias informadas, que permitan realizar avances claros hacia una educación inclusiva y de calidad. Así, Eurostudent periódicamente realiza un estudio desde una perspectiva comparada a nivel europeo, que aporta información valiosa sobre las características y condiciones sociales y económicas del estudiantado universitario en Europa, con la finalidad de que las instituciones de educación superior (IES) puedan tomar decisiones informadas a partir del conocimiento empírico de sus poblaciones universitarias.

Por otro lado, son muchas las investigaciones que inciden en el proceso de expansión de la educación superior que se ha venido produciendo en las últimas décadas. De igual manera, la información de los sucesivos informes *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español* del ME es concluyente en esta dirección. Ahora bien, si bien esta expansión educativa ha permitido el acceso a la educación superior universitaria a una mayor cantidad de población, no parece que se hayan cumplido suficientemente los objetivos de acceso equitativo, manteniendo desigualdades educativas por clase social (Fernández Mellizo, 2022) y generando otras nuevas y diferentes que obstaculizan el pleno desarrollo de la dimensión social de la educación superior, ya que se sigue dando una infrarrepresentación de los sectores sociales más desfavorecidos, cuyas decisiones suelen venir predeterminadas por dicha condición (Ariño, 2011; Elias y Daza, 2014; Herrera Cuesta, 2019; Langa y Rio, 2013).

Así, una de las cuestiones de gran relevancia de las políticas públicas de educación superior es buscar los mecanismos para facilitar el acceso, permanencia y graduación del estudiantado universitario. Favorecer la persistencia y reducir el abandono de los estudios deviene una cuestión central para evitar situaciones de frustración personal derivadas del fracaso escolar y garantizar el éxito de las trayectorias educativas del estudiantado universitario. Además, ello tiene un impacto claro en la eficiencia, inclusividad y sostenibilidad del conjunto del sistema educativo y de la propia sociedad (EC, 2017a). En este sentido, son muchas las herramientas al alcance para favorecer el apoyo y, por ende, las trayectorias del estudiantado universitario. Además, conjuntamente a esta preocupación por los resultados, la preocupación por la equidad deviene un elemento esencial e imprescindible para la consecución de la igualdad de oportunidades educativas. Desde el punto de vista de la dimensión social, la documentación oficial y los distintos actores del proceso de construcción del EEES, reiteran de forma continuada y sostenida

la importancia de que nadie quede excluido del sistema de educación superior como consecuencia de sus circunstancias económicas, siendo para ello de vital importancia la articulación de políticas públicas de becas y ayudas al estudio que favorezcan la equidad participativa.

En el marco del Sistema Universitario Español (SUE), se crea en 1983 el sistema de becas y ayudas al estudio³, basado en dos principios esenciales: la equidad y la eficiencia. Dicho sistema se fundamenta en la combinación de requerimientos de carácter económico y académico para el acceso y la permanencia en el mismo, siendo considerado como un instrumento de equilibrio y eficiencia de la política educativa (Carabaña, 2002). Si bien, el sistema actual de becas y ayudas al estudio emana del Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas, que mantiene la misma filosofía y pilares fundamentales del sistema anterior, introduciendo un aspecto nuevo en cuanto a la descentralización territorial⁴. Dos modificaciones clave de este RD dan lugar a dos modelos orientados en direcciones contrapuestas. En el año 2009, con el propósito de adaptar el sistema de becas y ayudas al estudio al nuevo escenario del EEES, el ME inicia una reforma que va en la dirección de reforzar el apoyo a los sectores sociales más desfavorecidos y ampliar su participación (beca salario)⁵, aun viéndose seriamente limitada por el contexto de austeridad y el plan de contención del déficit a nivel europeo. Contexto de crisis económica que, sin embargo, acabará afectando de manera drástica al sistema cuando se impulsa un nuevo cambio de modelo en el año 2012 que, a pesar de continuar haciendo referencia a la dimensión social de la educación superior, pone el acento en la búsqueda de la eficiencia⁶.

Este cambio de modelo supone levantar nuevas barreras a la participación del estudiantado en el sistema y, debido al endurecimiento de los requisitos académicos, deja fuera a una gran parte de población universitaria que con anterioridad reunía las condiciones para acceder y permanecer en la condición de becado. Además, como

³ Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio, por el que se regula el sistema de becas y otras ayudas al estudio de carácter personalizado.

⁴ Tarea pendiente en el conjunto del SUE en aras de corregir desequilibrios territoriales en función del coste de la vida y de la renta per cápita.

⁵ Real Decreto 922/2009, de 29 de mayo, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación para el curso 2009-2010.

⁶ Según se desprende de los RD de desarrollo (RD 1000/2012 y RD 609/2013).

consecuencia de la modificación de la estructura de las ayudas y la reducción de sus importes se generan situaciones de incertidumbre y precariedad en los sectores sociales más desaventajados posibles potenciales beneficiarios de becas y ayudas al estudio (Elias y Daza, 2014; Hernández Armenteros y Pérez García, 2015a; Langa, 2019; Langa y Rio, 2013; Rio, 2014). A ello, se suma el efecto de la reforma en las decisiones sobre las elecciones educativas, menos arriesgadas en los grupos sociales más desfavorecidos, y, en consecuencia, en el estudiantado becado que, en general, soporta una mayor presión por el logro académico en aras al manteniendo de la beca para poder continuar estudiando (Elias y Daza, 2014; Langa y Rio, 2013; Rio, 2014). Así, una parte de este trabajo se alinea en el planteamiento de los autores citados en tanto en cuanto pretende observar el efecto que los cambios de modelo en la política de becas y ayudas al estudio, producidos a partir del curso académico 2009-10 y del curso académico 2012-13, tienen tanto en el mantenimiento o pérdida de la beca y evolución de las ayudas otorgadas como en el logro educativo del estudiantado becado.

La importancia de la ayuda financiera en el desempeño educativo ha sido subrayada por multitud de autores. Algunos de ellos confirman el efecto positivo de la beca en la persistencia académica (Bettinger, 2015; Cabrera et al., 2012; Chen y DesJardins, 2010; St John, 1991). Otros encuentran que dependiendo del tipo de beca la influencia es positiva –beca de excelencia- o no se observan evidencias –becas de equidad (Santelices et al., 2013). Alarcón et al. (2018) y Santelices et al. (2013) también encuentran una correlación positiva entre la cuantía de la ayuda y la permanencia en la universidad. Denning (2017) concluye que los efectos heterogéneos de la ayuda según renta familiar ponen de relieve como la orientación de esta al estudiantado de sectores más necesitados mejora sus resultados, mientras que Berlanga et al. (2018) concluyeron que los resultados académicos del estudiantado beneficiario de una beca salario eran iguales al resto del estudiantado, lo que, según los autores, confirma que la mayor presión por la necesidad de mantener la beca hace que concentren sus esfuerzos en garantizar un mayor número de asignaturas superadas y, por otro lado, demuestra su capacidad de resiliencia para hacer frente a la situación de desventaja de partida respecto de los grupos sociales más aventajados.

Para otros autores, la ayuda financiera juega un papel esencial en la finalización de los estudios y la graduación (Castleman y Long, 2016), incluso en el caso de estudiantes mayores, no tradicionales, (Barr, 2016), mientras que Scott-Clayton (2011) considera que

los efectos de la ayuda en los resultados académicos tienden a desaparecer en el tiempo, afirmando que se derivan de la necesidad de cumplir unos requisitos académicos y desaparecen en el cuarto año cuando ya no se está sujeto a la renovación de las ayudas. Sin embargo, Scott-Clayton y Zafar (2016) ponen el acento en el hecho de que a medida que el impacto en la graduación se desvanece se observan efectos posteriores, siendo los beneficiarios de becas más propensos a obtener un título de posgrado y disponer de mayores ingresos, entre otros.

Algunos autores ponen de manifiesto que, a pesar de la extensa literatura que busca analizar el efecto de la ayuda financiera en el desempeño educativo del estudiantado universitario, se da una relevante complejidad del estudio del fenómeno. En este sentido, Chen (2008) pone de relieve que analizar la influencia de la ayuda en la persistencia es una tarea compleja debido a la combinación de las diferentes formas de elegibilidad y los cambios frecuentes de modelos. En esta misma dirección se manifiestan Angrist et al. (2014) cuando afirman que los diferentes programas existentes dificultan la respuesta a la pregunta sobre si la ayuda financiera contribuye a la persistencia y finalización de los estudios universitarios. En nuestro trabajo, precisamente nos encontramos ante un cambio de modelo que enfoca el beneficio de la ayuda desde dos perspectivas diferentes: la búsqueda de la equidad como elemento predominante en el modelo de la Estrategia Universidad 2015 (EU2015) (ME, 2011a) y de la eficiencia como pilar esencial en el modelo derivado del Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo (RDL 14/2012).

Además, es extensa la literatura académica que aporta evidencia sobre la importancia del género en las trayectorias del estudiantado universitario. Por ello, y dada la relevante feminización del estudiantado becado de la cohorte analizada, este trabajo ha buscado conocer si se producen diferencias de género en el desempeño educativo y las elecciones educativas del estudiantado becado. En su estudio sobre el efecto de la beca salario en la persistencia académica, Berlanga et al. (2018) constataron la mayor persistencia de las mujeres. Asimismo, Alarcón et al. (2018) encontraron que el estudiantado de sexo masculino tiene un mayor riesgo de no permanecer en la universidad, presentando las mujeres tasas de persistencia en el primer año superiores a las de los hombres. La obtención de mejores resultados educativos por parte de las mujeres es puesta de manifiesto por numerosos informes (BBVA- IVIE, 2019; MEFP, 2018).

En lo que respecta a las elecciones educativas, el informe *Universitarios en España. Estudio demográfico de su demanda futura 2030-2035* (2021) destaca, como una de las principales novedades del SUE en las últimas décadas, la creciente y sostenida feminización de los estudios universitarios, sin embargo, señala su desigual distribución según disciplinas, existiendo una infrarrepresentación en las áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). La existencia de esa brecha de género y segregación horizontal también es puesta de manifiesto por el informe *Científicas en Cifras* (2021) del Ministerio de Ciencia e Innovación ya que, a pesar de que en el curso 2019-20 las mujeres representan el 56% del total de la población universitaria, la distribución por áreas de conocimiento es desequilibrada, existiendo una representación de las mujeres superior al 60% en las áreas de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud, mientras que en Ingeniería y Arquitectura solo representan el 25%, con cierto equilibrio, aunque en retroceso respecto al curso 2015-16, en el área de Ciencias.

Por otro lado, los resultados educativos están muchas veces predeterminados por el origen social, siendo los grupos más aventajados quienes más se benefician de la educación (Ariño, 2016; Calero y Choi, 2012; Terenzini et al., 2001). En este sentido, a pesar de la complejidad del fenómeno del desempeño académico debido al carácter multifactorial de situaciones que inciden en el mismo, son numerosos los autores que han puesto el acento en el impacto del origen social en las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, poniendo de relieve cómo las desigualdades de oportunidades educativas originan filtros en las transiciones y continuidad de los estudios perpetuándose a medida que se transita en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria y postobligatoria (Ariño, 2011, 2014; Ariño et al., 2014; Ballarino et al., 2009; Barañano y Finkel, 2014; Bernardi y Cebolla, 2014; Bourdieu y Passeron, 2009; Cabrera, 2013; Calero y Choi, 2012; Carabaña, 2008; Herrera Cuesta, 2019; Martínez García, 2005, 2013; San Segundo, 1998). En este marco, es obvio que quien necesita y obtiene la condición de becado a menudo proviene de entornos familiares desfavorecidos, por lo que nos ha interesado analizar el impacto del origen social, entendiendo por este concepto el capital educativo y ocupacional de los progenitores, en el logro educativo y las elecciones educativas.

En este contexto, este trabajo pretende hacer una contribución a la comprensión del fenómeno, a partir del análisis de los efectos de la política de becas y ayudas al estudio en la equidad participativa y la igualdad de oportunidades, así como en el logro educativo.

Todos ellos son aspectos enmarcados en los objetivos de equidad y eficiencia de esta política en el marco del SUE. Se toman como referencia los modelos promovidos por la EU2015, a partir del curso académico 2009-10 (RD 922/2009), y por el desarrollo del RDL 14/2012⁷, a partir del curso académico 2012-13, materializado en los RD 1000/2012 y RD 609/2013. Además, como se ha expuesto, se propone analizar el efecto del género y el origen social en el desempeño académico y las elecciones educativas, susceptibles de generar desigualdades solapadas por diferentes motivos (Salmi, 2018). En concreto, pretende responder a las siguientes preguntas:

¿En qué medida la política de becas y ayudas al estudio de carácter general del ME responde al objetivo de garantizar la equidad e igualdad de oportunidades en la educación superior universitaria y el logro educativo del estudiantado becado?

¿En qué medida los cambios de modelo en el sistema de becas y ayudas al estudio de carácter general del ME influyen en la pérdida o mantenimiento de la condición de estudiantado becado y de los componentes de ayudas percibidas?

¿En qué medida y de qué manera los cambios de modelo en el sistema de becas y ayudas al estudio de carácter general del ME influyen en la progresión académica y los resultados del estudiantado becado?

¿En qué medida existen diferencias de género en el logro educativo y las elecciones educativas del estudiantado becado?

¿En qué medida y de qué manera influye el origen social en el logro educativo y las elecciones educativas del estudiantado becado?

Para dar respuesta a las preguntas planteadas se ha realizado una investigación cuantitativa, ex post facto y longitudinal de una cohorte de estudiantado becado que accedió a la UB en el curso académico 2011-12. Los datos fueron facilitados por el Servicio de Planificación Académico-docente y el Servicio de Becas y Ayudas al

⁷ A pesar de que el citado RDL 14/2012 se centra en medidas de eficiencia y austeridad en la política de precios por servicios académicos, frente a una somera mención a la financiación de las becas y ayudas al estudio, lo tomaremos como punto de partida para la reforma del sistema hacia el nuevo modelo de becas y ayudas al estudio que se implanta a partir del curso académico 2012-13.

Estudiante de la UB, dando lugar a una fusión de información de tres vías de procedencia: la preinscripción universitaria, la propia universidad en relación a los datos académicos e información procedente de los resultados de las resoluciones ministeriales en cuanto a la concesión de las becas y ayudas al estudio. Ello ha permitido una aproximación al fenómeno analizado con datos de registro anonimizados que creemos, hasta el momento, no ha sido posible con información del resto de universidades españolas ni tampoco del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), a excepción del amplio y relevante análisis de evaluación realizado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) a partir de los sucesivos informes de la *Universidad Española en Cifras* llevados a cabo por Hernández Armenteros y Pérez García (2015a, 2016, 2017, 2018, 2019). La justificación de la elección de la cohorte de estudio del estudiantado becado del curso 2011-12 viene dada porque se ve afectada por el cambio de modelo de becas y ayudas al estudio, lo que nos ha permitido evaluar el efecto que ha tenido tanto en la evolución de la situación de becado como en su desempeño educativo, además del efecto del género y del origen social.

Objetivo general:

Analizar y explicar el efecto de la política de becas y ayudas al estudio, el sexo y el origen social en la igualdad de oportunidades y las trayectorias académicas – persistencia, rendimiento académico y elecciones educativas- del estudiantado becado de la cohorte de acceso a la UB del curso académico 2011-12, afectada por un cambio de modelo en el sistema de becas y ayudas al estudio de carácter general del ME.

Objetivos específicos:

Objetivo 1:

Identificar y describir las características en cuanto a requisitos académicos y tipologías de ayudas de los dos modelos del sistema de becas y ayudas al estudio de carácter general derivados de la EU2015 y del desarrollo del RDL 14/2012.

Objetivo 2:

Conocer la evolución de la condición de beneficiario o beneficiaria de una beca y ayuda al estudio de carácter general y de la distribución de los componentes de las ayudas concedidas al estudiantado becado de la cohorte analizada durante los cursos académicos analizados: 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15.

Objetivo 3:

Describir las características y perfiles del estudiantado becado de la cohorte estudiada.

Objetivo 4:

Analizar el efecto de la beca en la persistencia académica y en el rendimiento académico del estudiantado becado de la cohorte estudiada.

Objetivo 5:

Analizar la relación de la variable sexo con la persistencia académica, el rendimiento académico y las elecciones educativas del estudiantado becado de la cohorte estudiada.

Objetivo 6:

Analizar la influencia del origen social en el rendimiento académico y las elecciones educativas del estudiantado becado de la cohorte analizada.

b) Estructura de la tesis

La estructura de la tesis se compone de una primera parte que comprende, por un lado, la contextualización del objeto de estudio, donde se realiza un análisis documental que se aborda desde una perspectiva histórica, centrada preferentemente en el periodo en que se circunscribe la cohorte analizada y, por otro lado, la fundamentación teórica del fenómeno estudiado. En la segunda parte de este trabajo, se presenta la metodología de la investigación, correspondiendo la tercera parte a la presentación de los resultados. La última y cuarta parte, incluye la discusión de los resultados. Finalmente, se presentan las conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación.

El capítulo 1 se centra en la contextualización de nuestro objeto de estudio en el marco de la dimensión social del EEES a través de un recorrido por la documentación oficial del proceso de Bolonia y su materialización en la política de educación superior en el marco del SUE.

El capítulo 2, también enmarcado en la contextualización del objeto de estudio, analiza el proceso de expansión de la educación superior y focaliza la atención en la ausencia de la equidad participativa y el déficit de la inclusión de los grupos vulnerables e infrarrepresentados a pesar de dicha expansión.

El capítulo 3 inicia propiamente la fundamentación teórica de este trabajo en relación a las teorías explicativas de la igualdad de oportunidades educativas y del logro educativo, poniendo de relieve en ambos casos la complejidad del estudio de ambos fenómenos dada la multiplicidad de factores que influyen en los mismos.

El capítulo 4 se centra en la política de becas y ayudas al estudio en el SUE, poniendo el acento en la finalidad de esta política educativa centrada principalmente en los principios de equidad y eficiencia, mostrando indicadores de igualdad de oportunidades y de desempeño académico, así como en el balance del impacto del cambio de modelo en el sistema de becas y ayudas al estudio y las propuestas de revisión profunda del mismo.

El capítulo 5 corresponde al diseño de la investigación presentando las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis del objeto de estudio, así como la población analizada y las técnicas de análisis cuantitativo utilizadas.

El capítulo 6 presenta los resultados contrastados con las hipótesis planteadas, de manera conjunta para las hipótesis generales e individualizada para el caso de las hipótesis estadísticas. El capítulo contiene una primera presentación de resultados sobre el análisis documental, como elemento introductorio para una mejor comprensión de los análisis relativos a la política de becas y ayudas al estudio, seguido de los análisis empíricos relativos al impacto de la beca, el sexo y el origen social en las trayectorias educativas del estudiantado becado.

El capítulo 7 presenta la discusión de los resultados en función de la fundamentación teórica, indicando resultados similares y en sentido contrario, y finaliza con las conclusiones, las limitaciones y la prospectiva.

PRIMERA PARTE. CONTEXTUALIZACIÓN

CAPITULO 1: LA DIMENSION SOCIAL EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACION SUPERIOR (EEES)

1.1. Introducción

El contexto donde se desarrolla este trabajo es en el marco del EEES, que se construye con la puesta en marcha del denominado Proceso de Bolonia, cuya declaración en 1999 supuso el inicio de la nueva andadura en el proceso de modernización del sistema universitario europeo, a partir de los principios fundacionales que ya se hallaban recogidos en la *Magna Charta Universitatum* (1988) y que diez años más tarde quedaron incluidos en la Declaración de la Sorbona (1998). Así, González Faraco et al. (2009) afirman que:

Esta Carta significó una llamada de alerta y un certero diagnóstico de los problemas de las universidades europeas, además de un conjunto de propuestas y reivindicaciones: más independencia para sus instituciones, más medios, superar las fronteras nacionales, más intercambio recíproco de información y documentación, de movilidad de profesores y estudiantes. Y para todo ello, representó una política de equivalencia de estatus, títulos y exámenes; así como la concesión de muchas más becas. (p. 4)

En el contexto del SUE, la EU2015 señala los principios de la *Magna Charta Universitatum* que deben ser implementados: autonomía institucional, libertad académica, igualdad de oportunidades, principios democráticos y rendición de cuentas a la sociedad, enfatizando la universalización de la educación superior y la Universidad como servicio público. En este sentido, indica el compromiso de España en la construcción del EEES en el año 2007 y el marco legal que lo recoge, (Ley Orgánica de Universidades -LOU-LOMLOU-)⁸.

El EEES supone un proceso de armonización del sistema de enseñanza superior y la creación de un marco común de referencia que promueve como principales objetivos la organización de la enseñanza en ciclos, la transferencia y comparabilidad de los títulos, el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), un marco general de calificaciones equiparable, el respeto a la diversidad de sistemas educativos, la movilidad, el aprendizaje flexible, centrado en el estudiante y a lo largo de la vida, el desarrollo de

⁸ Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU), por la que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU).

competencias y la empleabilidad universitarias, la educación superior inclusiva, la participación y el aseguramiento de la calidad. De Juanas (2010) considera que la implantación del EEES persigue el establecimiento de un denominador común en las IES, respetando a su vez su idiosincrasia, en aras de responder a las demandas de la sociedad del conocimiento en un marco de convergencia de la educación superior. Por su parte, Salaburu et al. (2011) indican la necesidad del cumplimiento de los acuerdos formulados en el corpus del EEES, considerando el proceso de Bolonia no solamente desde la perspectiva académica, sino también desde el enfoque de los vínculos imprescindibles entre el entorno social y económico y la educación superior.

Las diferentes conferencias ministeriales de creación y seguimiento del EEES (Sorbona, 1998; Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Lovaina, 2009; Budapest, 2010; Bucarest, 2012; Yerevan, 2015; París, 2018; Roma, 2020) establecen una estructura de títulos de grado y posgrado que permita la compatibilidad y la comparabilidad. Además, el EEES aboga por la eliminación de las barreras y la progresión entre ciclos, la construcción de sistemas inclusivos que incluyan colectivos infrarrepresentados y vulnerables, facilitando la igualdad de oportunidades educativas en el marco del desarrollo de la dimensión social (Praga, 2001; Bergen, 2005; Londres, 2007; Lovaina, 2009; Budapest, 2010; Bucarest, 2012; Yerevan, 2015; París, 2018; Roma, 2020), así como por el establecimiento de alianzas en el marco del desarrollo sostenible entre investigación, docencia y aprendizaje, debiendo reflejar los programas de estudio las disciplinas emergentes (Bucarest, 2012) y por el reconocimiento del potencial de la digitalización en la educación superior (París, 2018), siendo esta cuestión de especial relevancia para el objetivo de la inclusividad incentivada, si cabe, por el contexto de pandemia de la CoVID-19 (Roma, 2020).

Eurydice (2011) define este proceso de construcción del EEES como el resultado de una serie de reuniones de los ministros europeos responsables de la educación superior donde se establecen los pilares para la organización del EEES con fecha final para su implementación en el año 2010 y en el que participaron un gran número de instituciones y organizaciones⁹

⁹ Desde la Comisión Europea, el Consejo de Europa y el Centro Europeo para la Educación Superior de la UNESCO (UNESCO-CEPES), hasta la Asociación Europea de Universidades (European University Association – EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (European Association of Institutions in Higher Education- EURASHE); los estudiantes, representados por el Sindicato Europeo de Estudiantes (ESIB-ESU); el mundo académico, representado por la Internacional de

Además de diseñar las estrategias futuras, estas reuniones bianuales tienen como objetivo evaluar los progresos realizados en el grado de cumplimiento de las metas planteadas. Es en este sentido que se impulsa la creación del Grupo de Trabajo de Seguimiento del Proceso de Bolonia (*Bologna Follow Up Group* – BFUG), que inició su andadura en el año 2001 con motivo de la preparación de la conferencia ministerial de Praga.

El BFUG está compuesto por representantes de cada uno de los países firmantes y de la Comisión Europea y lo preside el país que ostenta la Presidencia rotatoria de la Unión Europea (UE). El Consejo de Europa, (CE), la Asociación Europea de Universidades (EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) y los Sindicatos Nacionales de Estudiantes en Europa (ESIB), posteriormente denominado Sindicato de Estudiantes en Europa (ESU), colaboran en el trabajo del BFUG en calidad de miembros consultivos [...]. En el Comunicado de Berlín los ministros encargaron al BFUG la elaboración de informes detallados sobre el progreso y la implementación de las prioridades intermedias, así como la elaboración de un informe sobre el “estado de la cuestión” previo a la siguiente conferencia ministerial, que se celebraría en 2005. El Centro Europeo para la Educación Superior de la UNESCO (UNESCO-CEPES) pasó a formar parte del BFUG en calidad de miembro consultivo. (Eurydice, 2011, p. 11)

Por su parte, la EUA, de acuerdo con Salaburu et al. (2011), en Salamanca, en 2001 decidió organizar con anterioridad a cada cumbre ministerial una convención de las IES europeas y, precisamente, en la Declaración de Salamanca, adoptada en 2001 antes de la cumbre ministerial de Praga, las IES de Europa manifiestan de forma expresa su responsabilidad en el futuro del estudiantado y en el reconocimiento de las titulaciones de los egresados en el conjunto del EEES. En este sentido, la EUA:

[...] con sus Informes de Tendencias (*Trends*), sus Declaraciones políticas y sus *Policy Positions* sobre la educación superior en Europa y la marcha del Proceso de Bolonia, ha contribuido de forma decisiva a *documentar, evaluar e impulsar* los avances del Proceso de Bolonia. (Bajo-Santos, 2010, pp. 444-445)

Educación (Education International – EI), así como con la Asociación Europea de Garantía de Calidad (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) y con Business Europe en representación de las organizaciones empresariales.

El proceso de Bolonia y la construcción del EEES, cuyos orígenes ya deben vincularse a la implantación del programa Erasmus para la movilidad estudiantil, que se adoptó en la UE en 1988, con el impulso inicial de los Programas de Cooperación Interuniversitaria (PCI) – acuerdos bilaterales o multilaterales de universidades europeas para la movilidad del estudiantado universitario -, es, además, un proceso que se debe contextualizar en el marco de modernización establecido por la Estrategia de Lisboa. En este sentido, según el informe de la EUA *Trends* 2010, la Estrategia de Lisboa atribuye menos importancia a los objetivos de dimensión social de lo que hacen los comunicados ministeriales, a partir de su primera referencia en la Conferencia de Praga (2001), enfatizando la responsabilidad pública y la equidad participativa como elementos centrales de la educación superior.

1.2. La dimensión social en las Conferencias de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior

Las primeras Conferencias de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior no incluyeron entre sus objetivos el desarrollo de la dimensión social. Así consta en la documentación oficial e informes de seguimiento del proceso de construcción del EEES y ha sido enfatizado por multitud de autores (Ariño y Llopis, 2011; Ariño, 2014; Daza y Elias, 2015; Egido Galvez et al, 2014; Kaiser y Moisander, 2014).

Las dos primeras conferencias de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) centraron sus esfuerzos en la necesidad de articular un marco común de las enseñanzas universitarias tanto para el ciclo de grado como para el ciclo de posgrado que favoreciese la comparabilidad y el reconocimiento de las cualificaciones a nivel europeo, establecer el sistema de ECTS, facilitar la movilidad de estudiantes y profesionales universitarios, promover la garantía de la calidad y la dimensión europea de la educación superior, sin hacer mención alguna a la dimensión social de la educación superior. Es el propio estudiantado universitario europeo quien propone la inclusión de esta temática, cuyas líneas de acción resultan relevantes para el bienestar y mejora de las condiciones de vida y estudio de los y las estudiantes en el marco de la educación superior universitaria. En palabras de Parejo (2016):

La dimensión social incluye aspectos como la accesibilidad, los sistemas de financiación del estudio y su movilidad, el bienestar de los estudiantes y el uso de las lenguas nacionales. Aunque todos ellos fueran competencia de los gobiernos

nacionales, debían estar igualmente presentes en el proceso de construcción del EEES. Precisamente las protestas de los estudiantes en muchos países tenían que ver precisamente con una falta de dimensión social. ESIB había sido el único actor en su defensa y los ministros lo reconocerían incorporando dicho aspecto en sus declaraciones y comunicados. (p. 251)

Así, la primera referencia a la misma, a instancia de ESIB - *The Nacional Unions of Students in Europe* -, se realiza en la Conferencia de Praga (2001) donde se señala que los ministros toman en consideración las propuestas de las IES resultantes de la Convención de Salamanca del 29 y 30 de marzo y de la Convención de Estudiantes Europeos que tuvo lugar en Göteborg los días 24 y 25 de marzo, así como las aportaciones de la Comisión Europea, de la EUA y de ESIB. En relación con la promoción de la movilidad, los ministros confirmaron su compromiso de reivindicar la eliminación de todos los obstáculos para el libre movimiento de estudiantes y profesionales de la educación superior, poniendo el acento así en la dimensión social de la movilidad. Destacan la importancia de la participación de las universidades, de otras IES y de los estudiantes como socios constructivos, activos y competentes en la construcción de la educación superior europea, así como la necesidad, requerida por los estudiantes, de tener en cuenta la dimensión social en el proceso de Bolonia e instan al grupo de seguimiento del proceso de Bolonia a llevar a cabo la evaluación del progreso en diferentes áreas, entre las cuales se encontraba a la dimensión social de la educación superior.

De esta manera, la Convención de Salamanca de la EUA puso de relieve el carácter de servicio público de la educación superior. Por su parte, en la Declaración de Gotemburgo, los estudiantes incidieron en la necesidad de facilitar el acceso y la permanencia de todos los ciudadanos a la educación superior y la importancia del papel de la financiación para la consecución de dichos objetivos. A partir de aquí, ESIB pasó a formar parte del BFUG.

En el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de septiembre de 2003, poniendo el acento en la importancia social del proceso de Bolonia, ponen de relieve la necesidad de conjugar de manera equilibrada la competitividad con la mejora del enfoque social de la educación superior, buscando fortalecer la cohesión social, la reducción de desigualdades sociales y de género y reafirmando la condición de que la educación superior es un bien y una responsabilidad pública. Además de destacar la importancia del papel de las IES y los

estudiantes en el proceso, toman nota, por un lado, de las recomendaciones que les hace llegar la EUA derivadas de la Convención de Graz¹⁰, y, por otro lado, de las propuestas procedentes del ESIB como socios activos y responsables en este marco. Fueron conscientes y pusieron de manifiesto que la participación de todos los interesados en el proceso era una garantía para el éxito del mismo.

Entre los desafíos y las prioridades futuras, el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior, Bergen, 19-20 de mayo de 2005, enfatiza el papel de la dimensión social como parte integrante del EEES, comprometiéndose a una educación superior de calidad y accesible en la que se den las condiciones adecuadas para que el estudiantado pueda finalizar los estudios sin obstáculos derivados de su origen social y económico. En este sentido, incide en la idea de que los gobiernos deben impulsar medidas para el apoyo al estudiantado, en especial a los sectores socialmente más desfavorecidos, tanto en relación a ayudas financieras como a servicios de orientación, en aras de ampliar la participación del estudiantado en la educación superior, es decir, potenciar la equidad participativa y, por ende, la dimensión social.

Si bien, la definición del concepto de la dimensión social de la educación superior en el marco del EEES no llegaría hasta el Comunicado de Londres: *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, de 18 de mayo de 2007, donde se señala que:

La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento. Compartimos la aspiración social de que el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles debería reflejar la diversidad de nuestros pueblos. Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socio-económica. Por tanto, continuaremos con nuestros esfuerzos para facilitar servicios adecuados a los

¹⁰ La Declaración del mismo nombre de 2003 enfatiza los procesos de garantía de calidad. La EUA insiste en la vertiente de servicio público del proceso de Bolonia y en la importancia del papel de los gobiernos, IES y estudiantes en la creación de una Europa del conocimiento.

estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades. (pp 4-5)

En este mismo Comunicado, en el apartado de prioridades para el 2009, se indica que además de centrarse en los próximos años en las líneas de acción aprobadas, en particular se focalizará en una serie de áreas de acción entre las que se encuentra la dimensión social. Los informes deberán contener las estrategias y las políticas nacionales para el impulso y desarrollo de la dimensión social, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación para valorar su eficacia, haciendo mención expresa a la importancia de la recogida de datos en este ámbito.

Respecto de la recopilación de datos indica que la Comisión Europea, a través de Eurostat, y Eurostudent deberán establecer indicadores comparables y contrastados para medir el grado de avance en los objetivos de dimensión social y movilidad en el EEES, debiendo incluir dichos indicadores aspectos de equidad participativa y empleabilidad. Dicha tarea deberá realizarse en colaboración con el Grupo de Seguimiento de Bolonia y, con el objetivo de preparar un informe para la próxima cumbre ministerial de 2009, se plantea como indispensable que preste especial atención al progreso tanto en el ámbito de la movilidad como en el de la dimensión social.

Así, como se deduce de los párrafos anteriores, la referencia a la dimensión social en este comunicado es crucial, poniendo el acento en la necesidad de favorecer la equidad participativa y que la educación superior refleje la diversidad de la población. En este sentido, fomenta el objetivo general de la dimensión social planteado en 2007 por el *Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students Working Group*, en adelante SD&MSS WG, e incorporado a la definición de dimensión social contenida en el Comunicado de Londres, que conecta directamente con la calidad educativa en el sentido de favorecer esa diversidad en el acceso, la trayectoria y los resultados sobre la base de la igualdad de oportunidades. Además, indica medidas concretas para alcanzar dicho objetivo, tales como flexibilización de itinerarios de aprendizaje y la potenciación de servicios adecuados a las necesidades y demandas del estudiantado, durante todas las etapas universitarias.

En el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior, celebrada en Leuven/ Lovaina la Nueva, los días 28 y 29 de abril de 2009, se

incluye en el apartado de *Logros y consolidación* un punto 9 referente a la dimensión social: *acceso equitativo y finalización*, donde se incide en la idea de que el estudiantado en la educación superior refleje la diversidad de la sociedad y de que la educación superior sea de calidad y proporcione igualdad de oportunidades. Enfatiza la necesidad de ampliar la participación en la educación superior tanto en general como de los grupos infrarrepresentados, en particular, y establecer las condiciones adecuadas para facilitar la finalización de los estudios en relación a la mejora del ambiente de aprendizaje, la eliminación de barreras y creación de sistemas de apoyo económico, facilitando las trayectorias del estudiantado en todos los niveles, ya que las acciones para favorecer la equidad en la educación superior deben complementarse con las realizadas en la totalidad del sistema educativo. En el apartado III del Comunicado relativo a la *estructura organizacional y seguimiento*, se insta al BUFG a preparar el informe para el 2012 y, en especial, definir indicadores para medir y monitorear la movilidad y la dimensión social, en conjunción con la recogida de datos.

En el Comunicado de Budapest-Viena del 12 de marzo de 2010, como en los anteriores, se indica que se ha tomado nota de los informes emitidos por las partes implicadas, así como de las críticas realizadas por colectivos como el del estudiantado en relación a los diferentes niveles de desarrollo de los objetivos del proceso de Bolonia, lo que conlleva la necesidad de ajustes para lograr el EEES imaginado. En el apartado 11 de este Comunicado los ministros reafirman la idea de la educación superior como una responsabilidad pública, haciendo hincapié en el compromiso de que las IES dispongan de recursos necesarios, a pesar de la situación económica, dada la importancia de la educación como motor para el desarrollo social y económico y para la innovación en una sociedad impulsada por el conocimiento. Consideran necesario redoblar los esfuerzos en el fomento de la dimensión social para favorecer la igualdad de oportunidades en una educación de calidad con especial atención a los grupos infrarrepresentados.

En el Comunicado de Bucarest: *Aprovechar al máximo nuestro potencial: consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior*, celebrado los días 26 y 27 de abril de 2012, en el apartado titulado *Brindar educación de calidad para todos*, en la línea del comunicado de Budapest-Viena, se vuelve a insistir en el hecho de que la equidad participativa en la educación superior, ampliando el acceso, es un elemento esencial para el desarrollo social y económico. La dimensión social debe ser fortalecida mediante estrategias y programas que faciliten la igualdad de oportunidades, en especial a los grupos infrarrepresentados,

de tal manera que deben ser fortalecidos los sistemas de apoyo al estudiantado, asesoramiento y orientación, aprendizaje flexible, rutas de acceso alternativas, incluido el reconocimiento del aprendizaje previo, aprendizaje entre pares, así como mediante la recogida de datos en relación a la dimensión social. La ampliación del acceso general, la mayor participación de los grupos infrarrepresentados y el incremento de las tasas de finalización de los estudios, forman parte de sus prioridades para el 2015.

Entre las prioridades de la visión renovada que propone el Comunicado de Yerevan, celebrado el 14 y 15 de mayo de 2015, se encuentra la de promover sistemas de educación superior más inclusivos, dado que se incrementa la diversificación de las poblaciones como consecuencia de la inmigración y los cambios demográficos. Se renueva el compromiso de ampliar la participación del estudiantado en las IES, generar sistemas de apoyo y de aprendizaje para los diferentes contextos y tipos de estudiantes, incluido el aprendizaje permanente. El compromiso se extiende también a la mejora de la conexión entre diferentes sectores educativos y hace mención explícita a la mejora de la dimensión social, el equilibrio de género, las oportunidades de acceso y finalización, incluida la movilidad internacional, para estudiantes de entornos desfavorecidos. En el apartado de *Compromisos* del Apéndice y, en concreto, en referencia a la dimensión social se pueden destacar dos apartados: a) promover la portabilidad de las subvenciones y préstamos teniendo en cuenta las directrices del Grupo de Trabajo sobre movilidad e internacionalización; b) favorecer una educación superior más inclusiva socialmente mediante la implementación de la estrategia de dimensión social del EEES.

Veinte años después de la Declaración de la Sorbona, tiene lugar el Comunicado de la Conferencia de los Ministros Europeos Responsables de Educación Superior en París, los días 24 y 25 de mayo de 2018, cuyo objetivo, no es solo celebrar el progreso realizado en la construcción del EEES, sino también establecer fuertes y ambiciosos compromisos para su mayor desarrollo. En este sentido, poniendo de relieve la importancia de las desigualdades sociales, se comprometen a desarrollar políticas para que las IES cumplan con la responsabilidad social y con su contribución a la cohesión e inclusión social, a través de la mejora de la comprensión intercultural, el compromiso cívico y ético y el acceso equitativo a la educación superior. Reconocen que se requiere un mayor esfuerzo para fortalecer la dimensión social de la educación superior. Destaca como aspecto prioritario mejorar el acceso y la finalización de los estudios de los grupos infrarrepresentados y vulnerables en aras de cumplir con el compromiso de que el

alumnado que ingrese y se gradúe en la educación superior refleje la diversidad de las poblaciones europeas. Por tanto, los ministros siguen considerando esencial los objetivos en el ámbito de la dimensión social en el contexto actual y de nuevo encargan al BFUG que ponga el acento en esta cuestión en la próxima conferencia ministerial del EEES.

Finalmente, el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior en Roma, celebrada el 19 de noviembre de 2020, pone el acento en su compromiso en un EEES con tres pilares fundamentales: la inclusión, la innovación y la interconexión, poniendo en valor el esfuerzo realizado por la educación superior para salir adelante en el difícil contexto de pandemia de la CoVID-2019. Refuerza su compromiso con una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que deja de forma bien explícita en el Anexo II: *Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA*, donde se recogen las principales líneas de acción para la consecución de su compromiso con la dimensión social de la educación superior e insta al BUFG a la preparación del informe de seguimiento y progreso para la próxima conferencia en Albania en 2024.

En este marco, Ariño (2016) afirma que el concepto de dimensión social acuñado por el EEES, define de forma precisa la cuestión de las trayectorias educativas del estudiantado universitario, aspecto que debe abordarse desde la perspectiva del acceso a la educación superior universitaria, la implicación en los estudios, la participación en la vida universitaria y la graduación. Cuatro momentos clave que, de acuerdo con el citado autor y basándose en la afirmación de Orr y Mishra, repercuten de forma directa en los objetivos de la dimensión social en relación a l'ampliación en el acceso, la persistencia y el éxito educativo, los procesos de transición al mercado laboral y la formación a lo largo de la vida. A su vez, Daza y Elias (2015) señalan que, “[...] con el término de dimensión social se pretende prestar atención a la universidad como generadora de cohesión social, reductora de las desigualdades sociales y capaz de mejorar conocimiento, habilidades y competencias de la sociedad” (p.26).

Así, tal y como se deriva de las diferentes conferencias ministeriales, estas claramente hacen una apuesta por el desarrollo de la dimensión social de la educación superior persiguiendo entre sus principales metas promover y ampliar el acceso mediante el apoyo financiero y la flexibilización y diversificación de itinerarios, incrementar las tasas de finalización mediante el apoyo individualizado y la orientación a los estudiante, así como

desarrollar programas específicos para los estudiantes maduros y perfiles no tradicionales, con una especial atención a los grupos desfavorecidos. No obstante, dado su carácter de declaración y la ausencia de referencias a los recursos para llevar a cabo las propuestas planteadas respecto de la dimensión social, se hace difícil posicionar estas recomendaciones en el sistema universitario como una de sus relevantes prioridades en las IES y, por tanto, establecer mecanismos de seguimiento y evaluación de los progresos efectuados en este ámbito.

Tabla 1. Ejes estratégicos de la dimensión social en las Conferencias de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior

Conferencias de Ministros Responsables de Educación Superior Compromisos sobre la dimensión social de la educación superior	
Praga (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión social de la movilidad
Berlín (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio entre la competitividad y mejora de las características sociales de la educación superior. • Fortalecimiento de la cohesión social y reducción de desigualdades sociales y de género. • La educación superior como bien y responsabilidad pública.
Bergen (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • La dimensión social parte integrante y necesaria para el atractivo y competitividad del EEES • Educación superior de calidad igualmente accesible para todos y condiciones apropiadas para que los estudiantes, puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico. • Medidas adoptadas para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio.

<p>Londres (2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cohesión social, reducción de las desigualdades y elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias • Maximización del potencial de las personas para su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento. • El conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior debería reflejar la diversidad social. • Los estudiantes deben poder completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socio-económica. • Servicios adecuados a los estudiantes, itinerarios de aprendizaje más flexibles en el acceso y la permanencia y ampliación la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades.
<p>Lovaina (2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado debe reflejar la diversidad de las poblaciones europeas. • Igualdad de oportunidades en una educación superior de calidad. • Ampliación del acceso, fomento de la participación de los grupos infrarrepresentados y condiciones adecuadas para la finalización de los estudios. • Mejora del ambiente de aprendizaje, eliminación de barreras al estudio y condiciones económicas apropiadas. • Medidas mesurables para ampliar la participación general y la de los grupos infrarrepresentados.
<p>Budapest (2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educación superior como responsabilidad pública y motor para el desarrollo social, económico y la innovación. • Mayores esfuerzos en la dimensión social para brindar igualdad de oportunidades a una educación de calidad, con especial atención a grupos subrepresentados.
<p>Bucarest (2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación del acceso a la educación de calidad y de las tasas de finalización, intensificación de esfuerzos en relación a los grupos infrarrepresentados y reflejo de la diversidad social.

	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios adecuados de apoyo al estudiante, asesoramiento y orientación, rutas de aprendizaje flexibles y rutas de acceso alternativas, que incluyan el reconocimiento del aprendizaje previo. • Aprendizaje entre pares en la dimensión social.
Yerevan (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas educativos más inclusivos en sociedades diversificadas (movimientos migratorios y cambios demográficos) • Ampliación de la participación y apoyo a actividades de aprendizaje en distintos contextos y para diferentes tipos de alumnos, incluido el aprendizaje permanente. • Mayor permeabilidad entre distintos niveles del sistema educativo. • Equilibrio de género y oportunidades de acceso y finalización, incluida la movilidad, para el estudiantado más desfavorecido.
París (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Se requieren mayores esfuerzos para fortalecer la dimensión social. • Mejora del acceso y finalización de los estudios de los grupos infrarrepresentados y vulnerables.
Roma (2020)	<ul style="list-style-type: none"> • Adopción de “Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA” (Annex II) • Compromiso para la introducción de estos principios en la cultura y misión de las IES: enseñanza-aprendizaje, investigación e innovación y para el seguimiento y evaluación de su implementación (BUFG).

Fuente: Elaboración propia a partir de los Comunicados de los Ministros Europeos Responsables de Educación Superior

1.3. La dimensión social y el seguimiento del proceso de construcción del EEES

Al igual que el conjunto del proceso de construcción del EEES es objeto de seguimiento respecto de su evolución y progreso a través del BFUG, la EUA, a partir de la Convención de Salamanca en 2001, adoptó la iniciativa de elaborar un informe, generalmente previo a la celebración de cada una de las conferencias, que recogiese los avances realizados y

propusiese nuevas iniciativas y medidas. Ello se materializa en los conocidos informes de Tendencias (*Trends*), en los que podemos analizar cuál es la atención prestada a la dimensión social desde la perspectiva de la EUA. Esta misma estrategia se lleva a cabo por los estudiantes, representados por ESIB-ESU, en su publicación, previa a cada conferencia, *Bologna with the Student Eyes* (BWSE), que otorgan a la dimensión social de la educación superior una relevancia especial.

1.3.1. El Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) sobre *Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students Working Group* (SD & DMSS WG), con posterioridad *Social Dimension and Life Long Learning Working Group* (SD & LLL WG)

El *Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students Working Group* (SD & DMSS WG) fue creado después de la Conferencia de Bergen de 2005 para llevar a cabo las funciones atribuidas al BFUG en relación a la línea de acción de la dimensión social (Rauhvargers et al., 2009). Según señala su primer informe, *Key issues for the European Higher Education Area* (2007), que tiene como referencia el texto del Comunicado de Bergen (2005) sobre la dimensión social, de este grupo de trabajo forman parte, además de representantes de los países participantes y otras IES, la EUA y ESIB-ESU. Dada la relevancia de la recogida de datos en este ámbito, se crea un subgrupo de trabajo con esa misión, del que conjuntamente con los anteriores miembros, forma parte Eurostat, Eurydice, Eurostudent y Luxembourg Income Study (LIS). Reconocida la importancia de la dimensión social en el aprendizaje a lo largo de la vida, en la Conferencia de Yerevan de 2015 el Grupo de Trabajo incluye entre sus tareas también esta cuestión y pasa a denominarse *Social Dimension and Life Long Learning Working Group*, en adelante SD & LLL WG.

En este sentido, Daza y Elias (2015) señalan que, como consecuencia de la prioridad que se le da a la dimensión social en el EEES, se procede a la creación del citado grupo de trabajo con dos finalidades principales, por un lado, evaluar el progreso en la ampliación en el acceso y la finalización de los estudios universitarios, poniendo el acento en el impulso e implementación de políticas, servicios y programas de apoyo al estudiantado, con especial atención a los grupos infrarrepresentados y, por otro lado, impulsar la recopilación de datos comparables a nivel europeo en relación a la diversidad de perfiles y condiciones sociales y económicas del estudiantado universitario.

Contemplando la heterogeneidad de contextos entre los países participantes del proceso de Bolonia, el primer informe del SD & DMSS WG de 2007, *Key issues for the European Higher Education Area-Social Dimension and Mobility*, propone una definición amplia de la dimensión social que permita desarrollar planes y estrategias adaptadas a las prioridades nacionales, acordando un objetivo general común que queda definido de la siguiente manera:

Nos esforzamos para que el objetivo social de que el cuerpo de estudiantes que ingresa, participa y completa la educación superior debe reflejar la diversidad de nuestras poblaciones. Por lo tanto, nos comprometemos a tomar medidas para ampliar la participación en todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades. (p. 14)

De acuerdo con el informe, esta definición quiere poner el acento en que el objetivo general debería reflejar la importancia de la igualdad de oportunidades para acceder y participar en una educación superior de calidad, así como garantizar la finalización con éxito de los estudios y extenderse a todos los aspectos de la educación y a todos los ciclos. Considera que detrás de la dimensión social hay una triple razón: 1) La igualdad de oportunidades: una fuerte dimensión social es un prerequisite necesario para que todos los estudiantes ingresen, realicen y completen sus estudios con éxito 2) Adoptar medidas para satisfacer la creciente demanda de educación superior de calidad crea oportunidades para el fortalecimiento del desarrollo social, cultural y económico de la sociedad y 3) La fortaleza de la dimensión social mejora la calidad y el atractivo de educación superior europea, ya que mejora la experiencia universitaria de calidad del estudiantado.

Señala que los compromisos ministeriales deben trasladarse a planes de acción, políticas y medidas - servicios académicos y sociales, recursos financieros, medidas específicas para grupos infrarrepresentados, etc. -, que deben ser llevadas a cabo por los gobiernos y las IES, para mejorar el acceso, la trayectoria y los resultados, fortaleciendo el entorno de calidad de la experiencia universitaria. Sobre la recopilación de datos, indica que deberán comprender descriptores del sistema, así como información de cómo funcionan esos sistemas y no quedar reducidos a hacer balance de indicadores, debiendo centrarse en especial en los siguientes aspectos: a) acceso b) marco de estudio (entorno de estudio y la situación financiera de los estudiantes y c) finalización de estudios. Como

anteriormente se ha mencionado, Eurostat y Eurostudent reciben el mandato explícito sobre esta cuestión que será supervisada por el BFUG.

En la referencia que hace en cuanto a los principales proveedores de datos (Eurydice, Eurostat, Eurostudent, LIS, etc) va desgranando indicadores útiles y relevantes para políticas de equidad participativa, entre los que cita la composición social del alumnado. Según el informe, una revisión de los estudios realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sugiere la hipótesis de que un porcentaje significativamente mayor de estudiantes con progenitores con ocupaciones profesionales superiores realiza estudios terciarios en comparación con aquellos que proceden de progenitores con profesiones manuales. Además, señala que la geografía tiene un impacto significativo para los estudiantes que viajan diariamente a las IES y, especialmente, en los estudiantes con bajos ingresos. Asimismo, dado que la dimensión social también se define como un ambiente de estudio que mejora la calidad de la experiencia universitaria, es relevante tomar en consideración aspectos clave, como los servicios de orientación y asesoramiento o las finanzas, para iniciar y completar los estudios.

El informe del SD & DMSS WG del período 2009-2012, pone el acento en una de las prioridades de la Conferencia de Lovaina (2009) para la década 2020 y, de nuevo, insiste en la cuestión del acceso equitativo y la finalización de los estudios y en la importancia de la dimensión social para el incremento de la competitividad y atractivo de la educación superior, ya que los beneficios no solo se limitan al ámbito personal de cada individuo, sino al conjunto de la sociedad, sin olvidar hacer referencia al difícil contexto de crisis económica y la situación demográfica que hacen, si cabe, más necesario alcanzar los objetivos acordados en la Conferencia de Lovaina. Tras especificar los objetivos del grupo de trabajo en relación con la dimensión social de la educación superior, el informe se centra en analizar los logros del plan de trabajo del grupo en el periodo indicado en relación a los siguientes aspectos: a) recopilación de datos b) buenas practicas c) desarrollo de una iniciativa piloto para promover el aprendizaje entre pares en la dimensión social de la educación superior en Europa y e) desarrollo del área de dimensión social en la web del EEES.

Dadas las conclusiones desiguales en su especificidad, calidad o enfoque a las que se llegó en el informe anterior (2007-2009) en los informes nacionales, en los que algunos

países presentaron informes muy detallados para impulsar políticas y medidas sobre diferentes aspectos de la dimensión social, mientras que otros afirmaron la inexistencia de grupos infrarrepresentados o incluso aportaron información en desacuerdo con los datos proporcionados por Eurostat y Eurostudent, los ministros en el Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) mantuvieron la dimensión social como una alta prioridad para la educación superior europea y pidieron a los encargados de la recolección de datos incidir en el seguimiento del progreso en el logro de los objetivos.

Los principales problemas de la dimensión social destacados en el Comunicado reflejan el tema de la igualdad de oportunidades y la provisión de condiciones de aprendizaje apropiadas para todos y todas los y las estudiantes, independientemente de su situación particular. En cuanto a las tasas de participación, a pesar de la tendencia al aumento en la mayoría de los países, son desiguales entre países y algunos informan sobre su disminución, existen desequilibrios de género, los estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos más bajos están subrepresentados¹¹ y se debe prestar atención a los antecedentes migratorios. Las medidas dirigidas a grupos infrarrepresentados se han tomado en varios países, pero de forma diversa. En algunos países se adoptan medidas específicas, mientras que en otros se concentran en políticas de carácter general o una combinación entre ambas, algunos países han implementado medidas de monitoreo, pero, en ocasiones, no cubren todos los grupos infrarrepresentados, tampoco las rutas alternativas de acceso están sujetas a un seguimiento regular. En este último caso, Eurostudent muestra que los estudiantes de transición tardía o provenientes de entornos socioeconómicos más bajos a menudo utilizan estas vías alternativas, por lo que puede constituir un indicador de la inclusión social de las IES. La educación secundaria es también relevante para el objetivo de la equidad y, especialmente importantes, son los servicios de atención al estudiantado y los sistemas de apoyo financiero.

A partir de su consideración de que el cumplimiento de los compromisos establecidos en el Proceso de Bolonia depende en gran medida de una responsabilidad compartida y la participación de todos los actores de la sociedad, el grupo de trabajo aboga por los beneficios de un diálogo social más amplio centrado en el impacto de la dimensión social en la educación superior. Esto pone de relieve la necesidad de realizar más esfuerzos para

¹¹ En casi todos los países las posibilidades de quienes adquieren educación superior sigue estando fuertemente correlacionada con progenitores de alto nivel educativo en comparación con los estudiantes con progenitores con niveles educativos más bajos.

crear conciencia sobre el significado de la dimensión social y su importancia económica y social, así como la necesidad de iniciar debates nacionales sobre cómo definir la dimensión social en el contexto nacional específico y cómo abordar problemas identificados a través de medidas políticas, y concluye que para ayudar a los países del EEES a desarrollar, implementar y monitorear las políticas de la dimensión social, se debe desarrollar una iniciativa piloto para promover el Aprendizaje entre Pares en la Dimensión Social de la Educación Superior, recomendando que la propuesta se adopte para su consideración en la reunión Ministerial de Bucarest en 2012.

El informe del grupo de trabajo para el periodo 2012-15, introduce una importante novedad y es que considera que la dimensión social y el aprendizaje a lo largo de la vida son temas entrelazados que comparten cuestiones centrales como la provisión de apoyo educativo adecuado, orientación y asesoramiento, aprendizaje centrado en el alumno y reconocimiento del aprendizaje previo. En el contexto del EEES afirma que “*access and equity are critical to lifelong learning, and lifelong learning itself is critical to advancing the social dimension of higher education in its integrity*” (p.3). Teniendo en cuenta las interrelaciones entre las dos áreas, el BFUG decidió establecer un único Grupo de Trabajo de Dimensión Social y Aprendizaje Permanente (SD & LLL WG). Este informe hace dos recomendaciones relevantes para la Conferencia de Yerevan en 2015 relacionadas con 1) la ampliación de la participación para la equidad y el crecimiento: una estrategia para el desarrollo de la dimensión social y el aprendizaje permanente en el EEES hasta el 2020 y 2) el apoyo a la iniciativa del aprendizaje entre pares (Peer Learning for the Social Dimension - PL4SD). A su vez, se identificaron varias líneas temáticas que se materializaron en la creación de cuatro grupos de trabajo 1) Acceso 2) Enseñanza-Aprendizaje 3) Apoyo y Servicios Estudiantiles y 4) Aprendizaje Permanente y Empleabilidad.

1.3.2. La Asociación Europea de Universidades (EUA)

Además del seguimiento realizado por el SD & LLL WG, como se ha especificado anteriormente, tanto la EUA como ESIB-ESU han ido publicando informes donde se analiza el progreso de los objetivos del EEES. En este sentido, en el informe *Trends III* (2003), la EUA pone el acento en la importancia de la participación de las IES y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de Bolonia y, por ello, a diferencia de los informes anteriores *Trends I* y *II*, que incluyen básicamente la información aportada por los ministerios competentes en educación superior y las conferencias de rectores, este tercer

informe incorpora además la perspectiva de los estudiantes, los empleadores y las propias IES. No obstante, no encontramos en él referencia alguna a la dimensión social de la educación superior, a diferencia del informe Trends IV que sí alude a la importancia de situar en el centro de la enseñanza-aprendizaje al estudiantado y al establecimiento de itinerarios más flexibles. Por su parte, el informe *Trends V* hace mención al reconocimiento por parte de los ministros en la conferencia de Bergen 2005 de que "La dimensión social incluye medidas tomadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente de grupos socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con miras a ampliar el acceso" (p.47) y pone de manifiesto la especial relevancia de los servicios de apoyo al estudiantado para la equidad participativa, la competitividad y la internacionalización del EEES. Si bien, este informe indica que los datos tienden a confirmar la impresión de que mejorar la diversidad del perfil del estudiante no es a menudo una preocupación importante para las instituciones y, en un contexto de dificultades de financiación, se centran más frecuentemente en mejorar su competitividad tratando de atraer a los mejores estudiantes posibles en lugar de apuntar conscientemente a mejorar la diversidad de la base del estudiantado. *Trends 2010*, sin embargo, indica que ha aumentado el número de IES que enfrentan el desafío de atraer un cuerpo estudiantil más diversificado, muestran que se ha producido un aumento de estos colectivos e introducen políticas de carácter más inclusivo, en aras de potenciar la dimensión social de la educación superior, siendo vital la recogida de datos en esta dirección.

El informe *Trends 2015* expone que una importante prioridad política de la educación superior en los últimos cinco años ha sido aumentar el acceso y la participación de los estudiantes en un contexto de disminución de recursos, así como verifica que se han producido cambios en la composición del cuerpo estudiantil como consecuencia de las medidas tomadas a nivel institucional, ahora bien, considerado que hay factores externos que también afectan en esta cuestión como la demografía, la economía, etc. Como causas principales del incremento de la participación se señalan: el fuerte énfasis en ampliar el acceso y la participación (41%), el reclutamiento internacional (39%), cambios en las políticas de admisión (28%), otras razones para incrementar la participación (28%), la mejora de las oportunidades de empleo de los egresados (22%), cambios demográficos (21%), desempleo juvenil (16%), unión/ fusión institucional (8%), cambios en las tasas de matrícula (8%), la situación financiera de los estudiantes y de sus familias (8%),

cambios en los sistemas de becas y préstamos (5%), inmigración (3%). En cuanto a las estrategias que han sido tomadas para atraer a diferentes grupos sociales se indica la proporción de medidas en función de distintos grupos, en el caso de los estudiantes con discapacidad, los estudiantes con dificultades socioeconómicas y los estudiantes maduros suponen el 37% frente a porcentajes superiores para otros grupos - estudiantes sin calificaciones estándar de entrada (53%), minorías étnicas (51%), y estudiantes a tiempo parcial (44%) -. Los cambios demográficos y los problemas financieros son dos aspectos que pone de relieve el informe como causa de posibles caídas de la matrícula.

De acuerdo con el informe *Trends 2018*, la inclusión social y la equidad gozan de alta prioridad en los documentos de política de educación superior a nivel europeo, tanto en relación con la ampliación del acceso y la participación, como del aprendizaje y la enseñanza. Pone de manifiesto que la Comisión Europea, en su Agenda renovada de la UE para la educación superior (2017), reitera el llamamiento para construir sistemas de educación superior inclusivos y conectados. Las IES en Europa deberían garantizar que los perfiles de sus poblaciones de estudiantes reflejen la diversidad de la sociedad. Por otro lado, se hace eco de que el Comunicado de Yerevan (2015) aboga por el fomento de programas educativos que potencien el desarrollo de competencias en respuesta a las necesidades personales y sociales del estudiantado, en un escenario de mayor diversidad de la población universitaria a causa de cuestiones inmigratorias y demográficas, y enfatizando en el objetivo de hacer sistemas más inclusivos en el EEES.

Los resultados de *Trends 2018* confirman la relevancia de la inclusión social para la mayoría de las instituciones en esa doble vertiente de ampliación del acceso y participación y en actividades de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1. Impacto de la inclusión y el compromiso social en el aprendizaje y la enseñanza



Fuente: EUA Trends 2018. Learning and Teaching in the European Higher Education Area. (2018, p 49),

1.3.3. Los Sindicatos Nacionales de Estudiantes en Europa, *The National Unions of Students in Europe* (ESIB), con posterioridad *The European Students' Union* (ESU)

Como se ha referido con anterioridad, la dimensión social de la educación superior es introducida en los foros de debate sobre el Proceso de Bolonia y la construcción del EEES a instancia de los estudiantes y, concretamente, con motivo de la celebración de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior de Praga en el 2001, por la *Nacional Unions of Students in Europe* (ESIB), con posterioridad la *European Students' Union* (ESU). Para llevar a cabo un seguimiento de los progresos realizados, ESIB-ESU realiza una encuesta periódica a sus miembros que tiene como consecuencia la publicación de sus propios informes BWSE, en los que se enfatiza la relevancia de la dimensión social en el ámbito del estudiantado universitario. En este sentido, Kaiser y Moisander (2014) afirman:

The aims is to convey what students think of the progress and developments of the Bologna Process at the national level, comparing it to the actual implementation report where the countries themselves are surveyed. Through this, the ESU tries to influence the goal setting of upcoming priorities in the Bologna Process. (p. 183)

Según BWSE 2003, ESIB es la organización paraguas de 50 sindicatos nacionales de estudiantes de 37 países y a través de estos miembros representa a más de 11 millones de estudiantes. Su objetivo es representar y promover los intereses educativos, sociales, económicos y culturales de los estudiantes a nivel europeo en todos los organismos relevantes y en particular la UE, el Consejo de Europa y la UNESCO.

En este informe se pone de relieve el hecho de que no contar en la construcción del EEES con la participación del grupo más numeroso de interesados, los estudiantes, puede hipotecar el éxito del proyecto, razón por la que el Comité del Proceso de Bolonia ESIB propuso analizar la implementación de objetivos clave de Bolonia, así como la percepción de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del proceso. La dimensión social y la consideración de la educación superior como un bien público son contempladas como fortalezas y, más aún, como una oportunidad. Si bien, hace una crítica sobre el hecho de que la dimensión social no es todavía una prioridad relevante, siendo una cuestión

pendiente de ser tomada en consideración. Se señalan aspectos problemáticos como el aumento y la introducción de tasas de matrícula, sistemas de becas y préstamos, condiciones de vida y trabajo, movilidad y otros problemas generales relacionados con la dimensión social, indicando que existen diferencias entre los países y abogando por una mayor presencia de la dimensión social en la agenda política. En el caso de las becas y préstamos señala que las diferencias residen en la cobertura, la cantidad recibida, la consideración o no de la situación familiar, los colectivos susceptibles de acceso y su portabilidad para estudiar en el extranjero, entendiéndose que el apoyo financiero a los estudiantes debería ser suficiente para cubrir sus costes. ESIB cree que la dimensión social debería estar en el corazón del proceso de Bolonia, facilitando la equidad en el acceso y la igualdad de posibilidades para la finalización de los estudios.

Según el informe de ESIB de 2005, se pueden hacer dos observaciones principales en relación con la dimensión social: a) en casi ninguno de los países se entiende la dimensión social como parte del proceso de Bolonia y b) los aspectos sociales no son tenidos en cuenta cuando se realizan reformas en otras líneas de acción. Desde 2001, la dimensión social es un elemento integral y se entiende como una línea de acción transversal que tiene impactos en todas las áreas. Sin embargo, el informe pone de manifiesto que hay una gran diferencia entre lo que se ha decidido a nivel europeo y lo nacional y las prácticas institucionales. Existe, por tanto, una clara necesidad de cambiar la mentalidad de las partes interesadas para que la dimensión social también se convierta en parte de las reformas de Bolonia y los sistemas educativos en la práctica. Por otro lado, pone de manifiesto que todavía hay una falta de datos adecuados sobre la situación social de los estudiantes. Sin embargo, es absolutamente indispensable que los datos comparables en este campo se desarrollen en cada país. Precisamente, alude a una falta de datos en el área de becas y préstamos, enfatizando que, a menudo, no son accesibles para todo el estudiantado que necesita ayuda financiera o la cantidad no es suficiente en relación con los costes de vida reales.

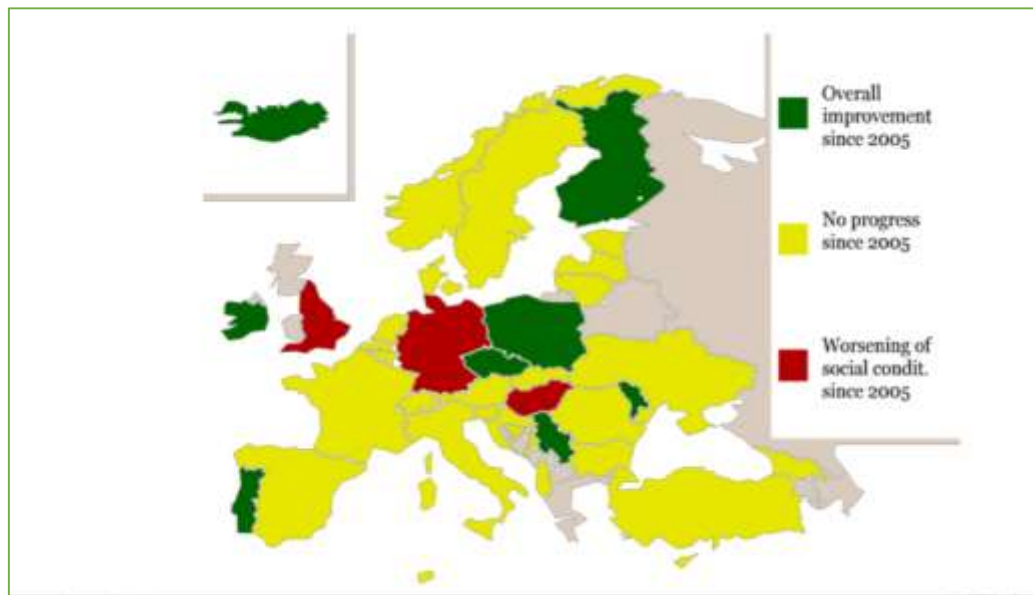
Partiendo de la consideración de que la dimensión social es una línea transversal que tiene impactos en el resto de políticas y del hecho de que los ministros destacaron que los estudiantes necesitan condiciones de vida y estudio adecuadas para completar con éxito sus estudios en un periodo de tiempo razonable, el informe examina la cuestión de si las reformas que tuvieron lugar en los últimos años, 2001-2005, tuvieron en cuenta el compromiso de los comunicados de Praga y Berlín de que la dimensión social es un

elemento importante del proceso de Bolonia y que debe tomarse en consideración al implementar estas reformas. En cuanto a las becas y préstamos se pone de manifiesto que son el elemento central de la financiación estudiantil en la mayoría de los países y que los estudiantes a menudo dependen de la posibilidad de recibir una subvención o un préstamo para participar en la educación superior.

El informe BWSE 2007 vuelve a incidir en que la dimensión social aún no ha recibido la misma atención a nivel nacional que a nivel europeo¹². Muestra una gran preocupación en el sentido de que, en un par de países, la situación social de los y las estudiantes ha empeorado debido a la falta de adopción de sistemas de apoyo financiero para cubrir el aumento de los costes de vida, o debido a la introducción de tasas de matrícula. Por otro lado, constata que la portabilidad de becas y préstamos implica grandes obstáculos en la mayoría de los países, en algunos de ellos no es posible, y aunque lo sea, no son suficientes para cubrir los costes de estudiar en el extranjero. Ante la falta de datos disponibles sobre las condiciones sociales y económicas del estudiantado, subraya la urgente necesidad de contar con datos confiables sobre dichas condiciones y su composición social como base para identificar problemas y para una mejor formulación de políticas con respecto a la dimensión social. Incide en la necesidad de que la educación superior y las reformas deberían ayudar a crear más cohesión social. Para ello, es fundamental que el alumnado que ingresa, participa y completa la educación superior refleje la diversidad de las sociedades europeas y todos los estudiantes deberían tener la posibilidad de estudiar en el marco de la educación superior sin importar su origen.

Figura 2. Mejora en la dimensión social

¹² Solo algunos sindicatos nacionales de estudiantes informaron que las condiciones sociales de los estudiantes han mejorado, mientras que la mayoría informa que no se han realizado progresos desde 2005.



Fuente: ESIB - The National Unions of Students in Europe. Bologna with the Student Eyes 2007 (2007, p. 12)

El propósito del informe de BWSE 2009 es arrojar luz sobre el progreso realizado desde la conferencia ministerial de Londres y, al mismo tiempo, llamar la atención sobre las opiniones de los estudiantes sobre cómo avanzar con mayor velocidad y apoyo de la comunidad académica, elemento central en el éxito de cualquier reforma de la educación superior. Si bien, este informe lamenta la ausencia de progreso en muchos aspectos respecto del 2007. A pesar de que la dimensión social es crucial para que la visión del EEES se haga realidad y, en consecuencia, para el cumplimiento del firme compromiso del Comunicado de Londres para aumentar la diversidad en aras de que el cuerpo estudiantil refleje el de la población, solo un tercio de los sindicatos nacionales de estudiantes considera que es una prioridad política para su gobierno. Los sindicatos de estudiantes enfatizan la infrarrepresentación de algunos grupos en la educación superior e informan sobre una discriminación generalizada en relación a los y las estudiantes procedentes de bajos antecedentes socioeconómicos, estudiantes con hijos, estudiantes con discapacidad y estudiantes con un trabajo. La deuda estudiantil, mientras tanto, continúa aumentando a medida que las tarifas y los costes de estudio y de vida en general se incrementan, abocando a un parte del estudiantado al empleo a tiempo parcial.

Las recomendaciones inciden en el hecho de que se debe tener un plan para aumentar una participación de forma equilibrada en el EEES para el 2020 con la finalidad de garantizar la equidad participativa y hacer la educación superior accesible a todos y, en consecuencia, se produzca una verdadera democratización de la educación superior. El

informe contrasta la importancia de la dimensión social para los sindicatos de estudiantes, para la mayoría de los cuales es una prioridad, con la poca relevancia que se le da en las IES donde su consideración como prioridad es minoritaria según los resultados de dicho informe.

En BWSE 2012 se hace referencia al impacto de la crisis social y económica en los sistemas de educación superior y manifiesta la importancia de haber realizado un debate más profundo en el marco del Proceso de Bolonia sobre la financiación, la empleabilidad y la dimensión social de la educación superior. Según este informe, aunque lentamente, se han realizado progresos en la dimensión social en los últimos tres años, a pesar de estar bajo la presión de la austeridad, sin embargo, las discusiones a nivel europeo dentro del marco de Bolonia se han visto obstaculizadas por la falta de datos de calidad e indicadores precisos y comparables, lo que ha convertido a la dimensión social en una línea de acción vacía hasta el momento. Por otro lado, debe reforzarse la inversión y la financiación pública para la educación superior, ya que no parece responder a los objetivos de la dimensión social y sin una financiación adecuada difícilmente pueden ser abordados.

El BWSE 2012 pone de relieve dos de las conclusiones clave del informe Eurydice de Crosier et al. (2011). Por un lado, afirman que las declaraciones políticas sobre la dimensión social no siempre se corresponden con medidas coherentes, fondos para realizarlas o mecanismos de monitoreo para evaluar su impacto. Por otro lado, a partir de aquí, considera que no se han implementado las medidas necesarias en el desarrollo de la dimensión social, poniendo el acento en que, en ocasiones, no se puede acceder o continuar los estudios por falta de recursos, cuestión que vendrá a acentuarse con la crisis económica y, por ende, la inacción conducirá a una mayor desigualdad social.

El informe explicita la importancia que la dimensión social tiene para los gobiernos, las instituciones y los sindicatos de estudiantes, lo que queda reflejado en la figura 3.

Figura 3. ¿A qué Nivel considera su Unión Nacional de Estudiantes que la Dimensión Social es una Prioridad para las Diferentes Partes Interesadas?

Table 2 To what level does your National Union of Students see that the social dimension is a priority for different stakeholders?

	High priority	Medium priority	Low priority	Not a priority
National governments	(8) Bulgaria, Hungary, Iceland, the Former Yugoslav Republic of Macedonia, Malta, Poland, Slovenia, United Kingdom	(17) Austria, Azerbaijan, Belgium (VVS), Bosnia and Herzegovina, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Ireland, Lithuania (LS and LSAS), Norway, Serbia, Slovakia, Spain	(5) Czech Republic, Luxembourg, Netherlands, Romania, Ukraine	(4) Italy, Latvia, Sweden, Switzerland
Higher education institutions	(8) Bulgaria, Hungary, Iceland, the Former Yugoslav Republic of Macedonia, Malta, Slovenia	(15) Austria, Belgium (VVS), Czech Republic, Estonia, Finland, Ireland, Lithuania (LS and LSAS), Luxembourg, Norway, Poland, Slovakia, Spain, United Kingdom	(12) Azerbaijan, Bosnia and Herzegovina, Denmark, France, Germany, Italy, Latvia, Netherlands, Serbia, Sweden, Ukraine	(1) Switzerland
Student unions	(27) Austria, Azerbaijan, Belgium (VVS), Bulgaria, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Hungary, Germany, Iceland, Ireland, Italy, Lithuania (LSAS), the Former Yugoslav Republic of Macedonia, Malta, Poland, Serbia, Slovakia, Slovenia, Spain, Switzerland, United Kingdom	(6) Latvia, Lithuania (LS), Luxembourg, Netherlands, Norway, Sweden		

Fuente: ESIB - The National Unions of Students in Europe. Bologna with the Student Eyes 2012 (2012, p. 75).

El informe indica que, durante los últimos tres años, la crisis económica ha ejercido una presión tremenda para reducir el gasto público. Reducciones en el nivel de apoyo financiero para estudiantes o cambios en las condiciones de acceso se han visto como una ruta rápida y fácil para el ahorro presupuestario de varios países, mientras que los costes de estudiar han aumentado en algunos países y los sistemas actuales de financiación estudiantil son insuficientes para cubrir dichos costes.

Crosier et al. (2011), citado en el informe BWSE 2012, afirma que la crisis socioeconómica ha precipitado la urgencia de invertir en la dimensión social. Lamentablemente, muchos países no han dado prioridad a esta cuestión y ahora corren el riesgo de revertir el progreso realizado mediante la introducción de medidas de austeridad y políticas conflictivas.

De acuerdo con el informe de BWSE 2015, la dimensión social rara vez es una prioridad a nivel nacional o institucional. Muestra la necesidad de medidas para prevenir la discriminación y apoyar a los grupos subrepresentados. La recopilación de datos puede servir como un primer paso, pero debe ser seguido por la implementación de medidas concretas a nivel nacional. ESU pide que se trate la dimensión social como una prioridad política principal. Se debe proporcionar una recopilación de datos adecuada, la

identificación y el apoyo de grupos subrepresentados y suficientes servicios de apoyo estudiantil para alcanzar la meta de reflejar la diversidad de las poblaciones entre los estudiantes de educación superior. Para lograr estos objetivos, no solo es necesaria una suficiente financiación, sino que también es crucial la implementación adicional de los planes nacionales de acceso. En esta misma línea, se pronuncia el informe de BWSE de 2018. Si bien, el informe de 2020 reconoce que existe una mayor conciencia e información sobre la dimensión social, sin embargo, sigue insistiendo en la necesidad de seguir avanzando, así como en la conveniencia de promover la conectividad entre los distintos niveles educativos en este ámbito.

1.4. La dimensión social en el Sistema Universitario Español (SUE): El Ministerio de Educación (ME), la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas (CREUP), el Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (CEUNE) y la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE)

1.4.1. Las políticas públicas del Ministerio de Educación

El ME pone en marcha el Plan de Acción 2010-2011 (PA 2010-2011) (ME, 2010a), aprobado en el Consejo de Ministros, de 25 de junio de 2010, que establece los objetivos de la educación para la década 2010-2020 y, como su palabra indica, un conjunto de acciones con su asignación presupuestaria para llevarlos a cabo, contemplando su revisión y actualización anual. Entre sus primeros objetivos se encuentran favorecer el éxito educativo en todos los niveles de la educación, fomentar la equidad y la excelencia como ejes estratégicos para la calidad educativa o promover la flexibilidad del sistema y la formación a lo largo de la vida. Partiendo de las metas globales de la UE de reducir el abandono escolar al menos a un 10% y alcanzar entre la población de 30-34 años al menos que un 40% obtenga titulación superior (Comisión Europea, 2010), el Ministerio se marca como objetivos una reducción del índice de abandono escolar en el 15% y un 44% de titulados para el 2020 en la citada franja de edad.

Como no podía ser de otra manera, el PA 2010-2011, incluye un Objetivo específico para la educación superior, en concreto, el Objetivo Octavo “*Modernización e internacionalización de las universidades. Formación, investigación, transferencia de conocimiento y responsabilidad social*”, con un presupuesto de 224,66 M€ para 2010, cuyas acciones se enmarcan en la EU2015 y cuyo fundamento se asienta en tres objetivos generales: la dimensión social, la excelencia y la internacionalización de la educación

superior, teniendo en cuenta que, tal y como explicita el propio PA 2010-2011, la equidad y la excelencia son complementarias y no excluyentes. En este sentido, afirma que “La equidad y la excelencia son dos principios incuestionables de las políticas orientadas a la mejora de la calidad de la educación, desde una perspectiva que entiende la educación como un factor decisivo para el progreso económico y social” (p.15).

Entre las Medidas contempladas en el Objetivo Octavo destinadas al desarrollo de la dimensión social cabe destacar las referenciadas en el apartado 7 – Estatuto del Estudiante Universitario (EEU), CEUNE, subvenciones a asociaciones, estas dos últimas para el fomento de la participación política y asociativa del estudiantado, convenios con las universidades para la difusión del EEU, Comisión Mixta del ME y del Ministerio de Justicia para la redacción del anteproyecto de régimen disciplinario o programa de becas y ayudas-, entre otras. La constitución de la Comisión de Becas, Ayudas y Rendimiento Académico y de la Comisión de Eficacia, Eficiencia y Rendición de Cuentas del Observatorio de Becas y Rendimiento Académico, así como el programa de precios públicos se contemplan en la Medida 8 del Objetivo Octavo. Finalmente, el establecimiento de Convenios con Universidades para impulso y promoción del emprendimiento universitario se contempla en la Medida 12 de este mismo Objetivo.

El Objetivo Noveno titulado “*Dimensión social de la educación: Becas y ayudas al estudio*”, con un presupuesto de 1.393,4 M€ en 2010, se pronuncia de la siguiente manera en relación con la política de becas:

La política de becas ha de evitar que ningún estudiante abandone sus estudios postobligatorios, de Bachillerato, de ciclos de Formación Profesional o de Educación Superior por motivos económicos. Por tanto, deberá prestar atención preferente a los estudiantes que se encuentren en los niveles sociales más desfavorecidos, así como aquellos cuyo nivel de renta se encuentra en el límite del umbral requerido para obtener una beca o ayuda. (p.22)

Entre las medidas incluidas para la consecución del citado Objetivo incluye el Observatorio de Becas, Ayudas y Rendimiento Académico, garantizar que el acceso no dependa de la situación socioeconómica, Becas-salario, educación inclusiva en todas sus amplitud incluida la de género, articulación del Foro de Educación Inclusiva¹³, movilidad

¹³ Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento.

nacional e internacional incrementando la participación en la misma, formación a lo largo de la vida e impulso continuado de los programas de atención y orientación al estudiantado y los graduados, programa de deporte universitario como complemento a la formación integral, convenios con las universidades para el impulso de los sistemas tutoriales y para la promoción del espíritu emprendedor y la inserción profesional, así como la participación en Eurostudent para generar un sistema coordinado de información sobre investigación acerca de las condiciones de vida de los estudiantado: Red Nacional.

En relación a la dimensión social, la *EU2015, Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015* reafirma su centralidad en el sistema universitario de acuerdo con el modelo europeo, subrayando que la atención a los aspectos sociales y la consideración de la educación superior como una responsabilidad y servicio público, así como su traslación a políticas públicas que favorezcan la igualdad de oportunidades y la inclusividad, son elementos esenciales de la excelencia de la educación superior.

Así, la EU2015 es el documento que enmarca el conjunto de políticas públicas ministeriales que han de abordarse para la modernización de la educación superior. En esta iniciativa, y ya en la línea de la dimensión social de la educación superior, el ME en el año 2009 crea una estructura, en concreto la Dirección General de Formación y Orientación Universitaria, destinada al desarrollo de la misma a través de dos Subdirecciones Generales que englobarán el impulso de los programas para la consecución del objetivo general de la equidad participativa. Este es el caso de la SGAEIOIP-ME y de la SGBAME-ME que, de acuerdo con los RD de estructura del ME¹⁴ (BOE 7 de julio de 2009 y 19 de febrero 2011), tendrán como funciones en sintonía con los objetivos del PA 2010-2011 y de la EU2015:

- a) La implantación de un sistema de atención integral a los estudiantes y titulados universitarios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior que responda a sus necesidades y demandas en el nuevo contexto educativo y social.

¹⁴ Real Decreto 1086/2009, de 3 de julio, por el que se modifica y desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Real Decreto 189/2011, de 18 de febrero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y se modifica el Real Decreto 1366/2010, de 29 de octubre, por el que se aprueba la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales.

- b) La promoción de programas de atención especializada destinados a los futuros estudiantes, estudiantes universitarios y titulados.
- c) La coordinación entre las enseñanzas universitarias y las enseñanzas superiores de formación profesional, artística y deportiva.
- d) El impulso de un entorno educativo inclusivo de atención a la diversidad y la de atención a sus necesidades específicas.
- e) El desarrollo de programas de información, formación y orientación adaptados a los diferentes perfiles para facilitar la transición de etapas preuniversitarias al entorno universitario, la elección de estudios universitarios, el proceso de aprendizaje y rendimiento académico y reducir el fracaso educativo y la tasa de abandono.
- f) El desarrollo de programas de información, formación y orientación para los estudiantes en su fase final de estudios y titulados para facilitar la transición al mercado laboral nacional e internacional.
- g) El desarrollo y gestión de programas de promoción de la empleabilidad y el emprendimiento en el ámbito universitario.
- h) La promoción de la interacción con los programas de Acción Tutorial y de los diferentes servicios de atención a los estudiantes y titulados de las Universidades para llevar a cabo las acciones de información, formación y orientación universitaria, tanto en el proceso educativo como en el proceso de incorporación profesional de estudiantes y titulados.
- i) El impulso de programas de actuación para la participación de los estudiantes en la vida universitaria tanto a nivel político, asociativo como en actividades académicas, culturales, sociales, de voluntariado o de cualquier otro que aporten valor a su formación integral.
- j) El impulso y la implementación del EEU y el CEUNE, así como la incorporación de medios e instrumentos adaptados a la participación y mejora de la comunicación en el ámbito estudiantil.

- k) El impulso de programas de atención específica para titulados universitarios con la finalidad de facilitar procesos de fidelización, la carrera profesional y el acceso a la formación continuada.
- l) El impulso de la apertura y conexión de la Universidad y la Sociedad mediante los programas de atención integral a los estudiantes y titulados.
- m) La programación, gestión y evaluación del programa de apoyo a las actividades de las organizaciones estudiantiles, entre las que se encuentra la comunicación, la movilidad y la participación en actividades internacionales.
- n) El diseño, planificación y dirección de la política de becas y ayudas al estudio dirigidas a estudiantes que cursen enseñanzas universitarias.
- ñ) La gestión administrativa y económico-financiera del sistema general de becas y ayudas al estudio, así como otras ayudas específicas no sometidas a dicho sistema general, bajo la dirección de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional o de la Secretaría General de Universidades, dependiendo de que tengan por objeto enseñanzas reguladas en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, o en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- o) La promoción de la movilidad de estudiantes en el ámbito de la UE, mediante el diseño, planificación y, en su caso, gestión, de programas de acción de carácter nacional o la participación en el diseño y planificación de programas de acción europeos.
- p) La promoción de la movilidad en el ámbito Internacional extracomunitario de los estudiantes y titulados universitarios en coordinación con otros organismos e instituciones especializadas.
- q) La promoción de la coordinación de los programas de becas y ayudas al estudio promovido por las diferentes Administraciones Públicas y por entidades e instituciones privadas.
- r) La gestión y promoción del Observatorio de Becas, Ayuda y Rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

s) El seguimiento, control y evaluación del cumplimiento de las obligaciones por los beneficiarios de becas y ayudas públicas.

t) La programación y gestión de actuaciones para promover la excelencia de los estudiantes en transición a las etapas universitarias, así como la convocatoria, adjudicación y entrega de los premios nacionales al estudio en los niveles universitarios.

Por tanto, se aborda desde esta estructura ministerial, enmarcada en la Secretaría General de Universidades del ME, el conjunto de actuaciones destinadas al desarrollo de la dimensión social de la educación superior. Las funciones de los apartados de la a) a la m) corresponden a la SGAEOIP-ME, cuya finalidad es impulsar todo un plan de acción para la atención integral del estudiantado universitario en su diversidad y en todas las etapas educativas, desde antes de incorporarse a la Universidad, en decir, en la transición entre niveles educativos, en el inicio de los estudios, en la trayectoria y en los resultados hasta la transición al mundo laboral, la incorporación y el desarrollo profesional, así como en la formación a lo largo de la vida. Por su parte, las funciones del apartado n) al f) corresponden a la SGBAME-ME, Subdirección que, además de sus funciones por antonomasia del diseño, implementación y gestión de la política de becas y ayudas al estudio, incorpora funciones para potenciar nuevas prioridades en el marco de la dimensión social como la cuestión del nuevo modelo de becas y ayudas al estudio adaptado al EEES, la movilidad o sobre el Observatorio de Becas, Ayudas y Rendimiento Académico de los estudiantes universitarios.

En este marco de estructura organizativa conviene destacar la puesta en marcha e implementación de proyectos e iniciativas en aras de facilitar el progreso del objetivo general definido por el SD & DMSS - SD & LLL WG y en la línea de los Objetivos y Medidas del PA 2010-2011 del ME. En este sentido, destaca la aprobación del RD 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el EEU, fruto de un amplio consenso entre organizaciones estudiantiles estatales (CREUP, CANAE, FAEST, ACUDE, etc), el CJE, la RUNAE y secretarios generales de la CRUE, la Conferencia de Defensores Universitarios y entidades representativas de las personas con discapacidad. Dicho RD regula los derechos y deberes del estudiantado, aspectos clave de su proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación integral desde la perspectiva de sujeto activo de su proceso formativo (orientación, tutorías de titulación y de materia o asignatura, prácticas

académicas externas –curriculares y extracurriculares-, movilidad, becas, evaluación, etc.) y el impulso y desarrollo de las unidades de atención al estudiantado. Asimismo, el RD incluye dos disposiciones adicionales, la primera en relación al impulso de un proyecto de ley que redefine el régimen del seguro escolar y la segunda en relación a la regulación de los procedimientos administrativos sancionadores en el ámbito universitario, ambas reguladas por leyes preconstitucionales. Mención especial requiere, en el marco del RD, el impulso de la participación del estudiantado, tanto en su dimensión política como asociativa, cultural, estratégica, en procesos de calidad, etc., destacando de manera especial la creación del CEUNE¹⁵, en cumplimiento del mandato de la LOMLOU.

Por otro lado, y dentro de las múltiples iniciativas en el marco de la dimensión social, cabe mencionar la introducción de una línea de estudio sobre las condiciones sociales y académicas del estudiantado universitario en la convocatoria de Estudios y Análisis¹⁶, que fue el germen para la participación en la cuarta oleada de Eurostudent, la creación del Observatorio de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios – Campus Vivendi - y el lanzamiento a nivel estatal de la Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios (ECoVIPEU), así como la realización de convenios con las universidades españolas para el impulso de la Acción Tutorial, la publicación de la convocatoria de Atención Integral y Empleabilidad de los Estudiantes Universitarios¹⁷, que cuenta con un presupuesto de tres millones de euros para los mejores proyectos presentados en esta línea por las universidades españolas, subvenciones asignadas en concurrencia competitiva, o la creación de la figura de la beca salario y planificación de una política de becas y ayudas al estudio de carácter plurianual que contemple el incremento de la cuantía de esta modalidad de beca para los estudiantes de entornos más desfavorecidos hasta alcanzar el Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples (IPREM), el incremento progresivo de los umbrales de renta o la portabilidad de las becas, entre otras medidas.

1.4.2. Los y las estudiantes en el SUE y la dimensión social

¹⁵ Órgano colegiado de representación estudiantil de ámbito estatal.

¹⁶ Orden EDU/1372/2010, de 20 de mayo, por la que se publica la convocatoria para la subvención de acciones con cargo al programa de Estudios y Análisis, destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario en el año 2010.

¹⁷ Orden EDU/2346/2011, de 18 de agosto, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para el Desarrollo de Proyectos y Acciones Orientadas a la Mejora de la Atención Integral y Empleabilidad de los estudiantes universitarios y se procede a su convocatoria para el año 2011

1.4.2.1. La Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas (CREUP)

Por su parte, la CREUP que, de acuerdo con su página web, es la asociación que representa a más de 1.000.000 de estudiantes universitarios y está formada por los consejos de estudiantes o delegaciones de 33 universidades públicas, tiene como misión elevar la voz del estudiantado a nivel estatal en defensa de sus intereses a los organismos competentes en materia de educación superior. En este sentido, han sido varias y diversas las iniciativas que ha impulsado en el ámbito de la dimensión social de la educación superior, teniendo a su vez un papel esencial en la participación en los diferentes foros de discusión y decisión de las políticas ministeriales en esta dirección.

Según el programa del curso de verano organizado por la CREUP, en agosto de 2011: *La participación estudiantil en el horizonte 2020: bases para el cambio universitario*, que tiene lugar en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), la Escuela de Participación Estudiantil de la CREUP, se crea con la ambición de ser un foro de formación y debate estudiantil sobre política universitaria. La primera edición del curso de verano de esta Escuela se centró en analizar tres ejes básicos que, según su visión, definían una nueva agenda de políticas universitarias para la nueva década: la participación de los estudiantes en el gobierno y la gestión universitaria, la formación centrada en el estudiante y la dimensión social de la educación universitaria. En relación al tercer eje sobre la dimensión social, Manuel Salas Velasco, de la Universidad de Granada, impartió la conferencia “*La dimensión social de la educación universitaria: condiciones de vida del estudiante*”, en la que aborda esta cuestión desde cuatro perspectivas en un contexto internacional: 1) condiciones de vida del estudiantado, donde analiza el tipo de alojamiento, el coste del mismo y la satisfacción del estudiantado, concluyendo en este apartado, al igual que lo hacen Ariño y Llopis (2011), que el estudiantado vive principalmente en el domicilio familiar durante su etapa universitaria y España se encuentra entre los países europeos donde los y las estudiantes se enfrentan a un alto coste del alojamiento fuera del núcleo familiar 2) los derechos de matrícula que cobran las universidades públicas en distintos países de la OCDE y las ayudas que recibe el estudiantado, en cuyo apartado concluye que España destaca por el bajo porcentaje de gasto público destinado a becas y la ausencia de préstamos, pagando los estudiantes tasas moderadas de matrícula 3) la movilidad estudiantil, en general, baja a nivel internacional, siendo los países más visitados Reino Unido, Alemania y Francia 4) la empleabilidad,

donde destaca la alta tasa de paro, las referencias de familiares y amistades como la vía más eficaz de acceso al primer empleo y la media en 1.500€ de retribución de un graduado con aproximadamente cinco años de experiencia laboral, situándose entre los peor pagados de Europa.

De acuerdo con esta conferencia organizada por la CREUP, Salas Velasco (2011) pone de relieve la necesidad de que los sistemas de educación superior proporcionen condiciones equitativas a todos los grupos sociales, las tasas de entrada y participación arrojan luz sobre ello. Según el citado autor, debe tenerse en cuenta que en el éxito educativo no solo inciden la capacidad y el esfuerzo, sino que también tiene un papel esencial el ambiente de estudio, componente de la dimensión social. que contribuye a la mejora de la experiencia universitaria, de ahí el papel relevante de los servicios de atención al estudiantado. Además, enfatiza el especial detenimiento que se debe hacer al apoyo financiero para el inicio y continuación de los estudios, conocer la renta y gastos del estudiantado es crucial. Otro aspecto destacado es crear las condiciones para favorecer la persistencia académica y la graduación en el tiempo previsto y, finalmente, considerar que la empleabilidad debe formar parte de las prioridades de la agenda política en el ámbito de la educación superior.

Figura 4: Principales dominios de la dimensión social de la educación superior



Fuente: Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas – CREUP- Escuela de Participación Estudiantil – Universidad Menéndez Pelayo. La

dimensión social de la educación superior universitaria: Condiciones de vida del estudiante. (Manuel Salas Velasco, 2011, p. 3)

El *Posicionamiento sobre la Dimensión Social y las Barreras a la Misma* (2015) de la CREUP que, según consta en su página web ha sido propuesto y redactado en su fase de borrador por la Comisión Ejecutiva Ampliada de CREUP y aprobado por su Asamblea General el 28 de noviembre de 2015, en la asamblea realizada en la Universidad de Salamanca, considera que “la Dimensión Social es el conjunto de objetivos que tiene la Educación Superior para cumplir con su misión como agente determinante en la garantía de la igualdad de oportunidades de una sociedad plural, justa y democrática” (p.3). Según este posicionamiento, la dimensión social de la educación superior es una gran desconocida para la comunidad universitaria del SUE, considera que, aunque hay multitud de informes y estudios que analizan este asunto, probablemente el desconocimiento proviene de que la mayoría de ellos datan en torno al 2011. A partir de ese momento, según este posicionamiento de CREUP, se dejó de estudiar cómo se hizo hasta ese momento, relegando un asunto de vital importancia para la universidad española, a un papel secundario o incluso nulo, como asunto más relevante y flagrante se encuentra la no participación de España en proyectos como el de Eurostudent, en sus últimas ediciones.

CREUP define las barreras a la dimensión social de la educación superior como “aquellos elementos sociales, económicos, académicos o de diversidad funcional de los individuos, que impiden la participación de todos los colectivos en la educación superior en cualquiera de sus formas” (p.5), concluyendo que ello dificulta la consecución del objetivo de la igualdad de oportunidades en la educación superior. Clasifica las barreras en socioeconómicas y académicas desde la perspectiva del acceso y la permanencia y la dimensión social, así como aquellas que afectan a los grupos infrarrepresentados y propone medidas para la superación de las mismas. Si bien, pone el acento en que la dimensión social no debe limitarse al enfoque puramente de financiación estudiantil, siendo este un aspecto crucial de la dimensión social, debe definirse desde una perspectiva más amplia que engloba otra serie de aspectos culturales y sociales.

1.4.2.2. El Consejo de Estudiantes Universitario del Estado (CEUNE)

La constitución del CEUNE, el 5 de abril de 2011, cuya composición principal se sustenta en representantes de estudiantes de todas las universidades españolas, de los Consejos de

Estudiantes de las Comunidades Autónomas, así como de asociaciones estudiantiles a nivel estatal (DUPO, 2011), supuso un cambio sustantivo en la participación del estudiantado en los espacios de decisión de las políticas universitarias estatales. En sus consecutivas sesiones, se discutieron y se tomaron acuerdos en relación a todos los aspectos de la dimensión social de la educación superior. Parejo (2016) lo define de la siguiente manera:

El CEUNE es un órgano colegiado del Estado, adscrito al Ministerio con competencias en materia universitaria, parejo al que tienen los rectores (Consejo de Universidades) y los consejeros de Educación de las comunidades autónomas (Conferencia General de Política Universitaria). Este órgano tiene las funciones de deliberación, consulta y participación de los estudiantes ante el Gobierno. Aunque la LOMLOU no especifica que tenga competencias vinculantes, como hace en el caso del Consejo de Universidades (por ejemplo, verificar la adecuación de los planes de estudios a las directrices y condiciones establecidas por el Gobierno para los títulos oficiales) y la Conferencia General de Política Universitaria (por ejemplo, aprobar los criterios de coordinación sobre las actividades de evaluación, certificación y acreditación). (pp. 439-440)

La regulación del mismo la recoge el Capítulo XI del RD 1791/2010, que explicita de manera exhaustiva el conjunto de sus competencias que giran en torno a informar los criterios de las propuestas políticas del Gobierno en relación con el estudiantado universitario, velar por los derechos de los universitarios, dar cauce a las quejas presentadas y colaborar con los defensores universitarios, establecer relaciones con otras instituciones, elevar propuestas al Gobierno en materias de su competencia, pronunciarse sobre asuntos para los que sea requerido, conocer el mapa de titulaciones, estar representado y participar en la fijación de criterios de la política de becas estatal, fomentar el asociacionismo estudiantil, y la participación de los estudiantes en la vida universitaria, realizar posicionamientos y actuar como interlocutor ante la Administración General del Estado (AGE), los medios de comunicación y la sociedad, velar y fomentar la igualdad de mujeres y hombres, así como por el cumplimiento del EEU regulado en el citado RD.

De acuerdo con estas funciones, en las sucesivas reuniones del CEUNE, primero en Comisión Permanente y después en Pleno, se han debatido cuestiones, informado y, en ocasiones, llegado a acuerdos sobre políticas de educación superior que han formado parte

de los sucesivos órdenes del día de cada una de sus sesiones y, en particular, en aquellas relacionadas con la dimensión social tales como las políticas de precios públicos, de becas y ayudas al estudio, prácticas académicas externas, convivencia y disciplina académica, reconocimiento de títulos y estudios extranjeros, convalidación de estudios, financiación universitaria, responsabilidad social y desarrollo sostenible, etc. Recientemente, cabe destacar las reuniones celebradas con el Ministerio de Universidades en relación al anteproyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) (La Moncloa, 2021).

1.4.3. Las universidades españolas y la dimensión social

En estrecha coordinación con el ME, en la etapa 2009-2011, las universidades fomentaron el impulso e implementaron proyectos muy significativos en el ámbito de la dimensión social, así cabe destacar las diferentes iniciativas y proyectos en relación a itinerarios formativos, acción tutorial, emprendimiento y autoempleo, empleabilidad, prácticas externas y prácticum, orientación académica y profesional, grupos infrarrepresentados, inserción profesional, etc., que recibieron el apoyo financiero a través de la convocatoria para la concesión de subvenciones para el Desarrollo de Proyectos y Acciones Orientadas a la Mejora de la Atención Integral y Empleabilidad de los estudiantes universitarios del ME (2011), en la que participaron en concurrencia competitiva.

Destacable fue su participación en la elaboración del EEU a través de intensas reuniones con la RUNAE, comisión sectorial de la CRUE, presidida en ese momento por el Rectorado de la Universidad de Navarra, cuya Secretaria corría a cargo del Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y, posteriormente, por el Vicerrectorado de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), y formada por los Vicerrectorados de Estudiantes de todas las Universidades Españolas y la participación de las mismas en diferentes foros de discusión y debate del ME en esta cuestión, así como en las Comisiones de Empleabilidad, Igualdad, Educación Inclusiva, Observatorio de Becas, etc.

En este sentido, el documento de *Responsabilidad Social de la Universidad y el Desarrollo Sostenible* (ME, 2011b) señala que las universidades a través de la RUNAE, ya sea en Pleno o en Grupos de Trabajo, estuvieron implicadas en la implementación de los proyectos relativos a la dimensión social impulsados por el ME, además de continuar implementando las propias políticas institucionales que venían desarrollando en este

ámbito, y destaca la participación activa en la elaboración del EEU hasta el momento de su aprobación.

1.4.4. La recogida de datos en el marco del SUE

Una medida esencial para hacer políticas universitarias ajustadas a la realidad y condiciones de cada contexto es la recogida de datos en la que han venido insistiendo las diferentes conferencias ministeriales e iniciativas de seguimiento de construcción del EEES. En este sentido, el ME, en coordinación con las universidades españolas, participó en la tercera y cuarta oleada de Eurostudent. Los resultados de ambas encuestas arrojaron luz sobre la realidad del estudiantado en el SUE y, concretamente, Eurostudent IV se tomó como base para el impulso e implementación de parte de las políticas referidas en este capítulo. En las posteriores oleadas de Eurostudent, actualmente ya publicada la VI edición y un breve informe de la VII, España no ha participado. En 2011, además, se creó el Observatorio Campus Vivendi, en cuyo marco se lleva a cabo la participación en Eurostudent IV y, con posterioridad, el estudio ECoVIPEU, dejando de funcionar también por falta de apoyo financiero. A su vez, para la divulgación de los resultados, se llevó a cabo la celebración de tres jornadas sobre dimensión social en la educación superior que tuvieron lugar en la Universidad de Valencia, presentando en la primera de ellas los resultados de Eurostudent IV para el caso del SUE desde una perspectiva comparada a nivel europeo, en la segunda los resultados de ECoVIPEU y en la tercera los resultados de la encuesta sobre movilidad en el marco de la universidad española.

Si bien, todos estos proyectos lamentablemente dejaron de tener continuidad, otras iniciativas se han puesto en marcha, aunque en ámbitos más reducidos. Este es el caso del proyecto *Vía Universitaria: Acceso, condiciones de aprendizaje, expectativas y retornos de los estudios universitarios* de la *Xarxa Vives Universitats*, en el que se han llevado a cabo tres oleadas de encuestas entre el estudiantado universitario de 21 universidades, aportando información relevante para el diseño e impulso de políticas educativas en el contexto universitario de lengua catalana para la mejora de las condiciones de vida y estudio de los estudiantes universitarios de este ámbito territorial.

Otras iniciativas sobre la recogida de datos sobre la dimensión social en sentido amplio a nivel de universidades concretas han sido llevadas a cabo por la UB¹⁸ y por la UCM¹⁹ con la creación de sendos Observatorios del Estudiantado en los años 2012 y 2018 respectivamente.

1.4.5. A modo de síntesis

La dimensión social de la educación superior se encuentra entre uno de los objetivos del EEES y es una constante en las sucesivas Conferencias de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior. Se incorpora por primera vez, a iniciativa de la propuesta del sindicato de estudiantes europeos ESIB-ESU, en la Conferencia de Praga en 2001 y es definida en la Conferencia de Londres en 2007, indicando la necesidad de que el corpus del estudiantado en la educación superior refleje la diversidad de las poblaciones europeas, poniendo así el acento en la equidad participativa, y que se establezcan las condiciones necesarias para ampliar el acceso, facilitar el progreso y la finalización de los estudios.

Los sucesivos informes de seguimiento de construcción del EEES en relación a la dimensión social llevados a cabo por el grupo de trabajo sobre esta línea de acción del BUFG ponen de relieve los escasos resultados en los avances en esta dirección. Las referencias de la EUA a esta cuestión en sus informes previos a la celebración de las diferentes conferencias ministeriales no son muy numerosas, pero si se puede destacar en alguno de ellos algún extenso apartado sobre el papel de los servicios de apoyo al estudiantado en el desarrollo de la dimensión social. Por su parte, el informe de seguimiento del estudiantado BWSE va más lejos e indica de manera continuada la inexistencia de cultura en la IES sobre esta cuestión y la escasa o nula relevancia que se le da a la misma, lo que redundará en resultados caracterizados por un progreso insatisfactorio. Yağci (2012) se pronuncia en esta misma dirección.

En el marco del SUE se impulsaron en 2009 iniciativas en este ámbito por el ME, llevadas a cabo de manera coordinada con las universidades, a través de comisión sectorial RUNAE de la CRUE, y el estudiantado universitario, a través del CEUNE, de CREUP y

¹⁸ Fonrodona, G., i Alegre-Sánchez, M. A. (2013). Observatori de l'Estudiant de la Universitat de Barcelona.

¹⁹ Universidad Complutense de Madrid (2015). Decreto Rectoral 16/2015, de 15 de junio, de creación de los Vicerrectorados de la Universidad Complutense de Madrid, de delegación de competencias en estos y otros órganos unipersonales y de diversas cuestiones de índole organizativo.

de asociaciones y confederaciones estatales de estudiantes, que, en su mayoría no han tenido continuidad, además de sus propias iniciativas que han tenido una mayor continuidad en la insistencia de desarrollar la dimensión social en las IES.

Dos cuestiones son clave en este marco, la recogida de datos sobre la población universitaria para impulsar políticas informadas sobre conocimiento empírico y la relevancia de la política de becas para el desarrollo de la dimensión social de la educación superior universitaria. Toda la documentación analizada en este capítulo pone de manifiesto la relevancia de ambos aspectos para el avance en la implementación de la dimensión social de la educación superior y por lo que respecta a la política de becas la necesidad imperiosa de fortalecer el sistema para conseguir el objetivo de que nadie se quede fuera de la educación superior por causas económicas, facilitando la inclusión y ampliación de la participación en el acceso, trayectoria y resultados de los grupos infrarrepresentados.

CAPITULO 2: LA EQUIDAD PARTICIPATIVA Y LOS GRUPOS VULNERABLES EN LA EDUCACION SUPERIOR

En este capítulo nos interesa centrarnos en dos cuestiones clave de la dimensión social de la educación superior como son el concepto de equidad participativa y los grupos vulnerables e infrarrepresentados y, en concreto, los colectivos procedentes de bajos antecedentes socioeconómicos.

2.1. La expansión de la participación en la educación superior

Son muchos los informes tanto a nivel europeo (Eurydice, Eurostudent) como español (ME, CRUE), como las investigaciones (Ariño, 2011, 2014; Baquero y Ruesga, 2020; Barañano y Finkel, 2014; Casanova et al., 2018; Daza y Elias, 2015; Herrerra Cuesta, 2019; Soler, 2013) que coinciden en afirmar que durante las últimas décadas se ha venido produciendo un relevante aumento de la participación del estudiantado en la educación superior universitaria, no solo en el número de estudiantes que acceden y cursan estudios universitario, sino también en la diversidad de sus características sociodemográficas y, en consecuencia, en la diversidad de sus perfiles, si bien el incremento de la presencia de perfiles diversos y, por ende, de estudiantes no convencionales en la educación superior sigue sin reflejar el peso que estos colectivos tienen en el conjunto de la población.

El informe *el Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013) pone de manifiesto el incremento de la población estudiantil en la primera década de construcción del EEES, pero no de forma uniforme. Según el informe, en ese periodo acceden más hombres que mujeres, pero con diferencias en los ámbitos de estudio, estando más presentes las mujeres en el campo de la educación, la veterinaria y la salud y los servicios sociales y los hombres en ingeniería, informática o afines y servicios de transporte; en cuanto a los estudiantes procedentes de bajos estratos socioeconómicos frecuentemente utilizan vías alternativas de acceso a la educación superior. Además, pone de manifiesto las grandes diferencias en relación al tamaño de la población estudiantil entre los 47 países participantes del EEES, en las que influyen diversos factores y, lógicamente entre ellos, los cambios demográficos. España se encuentra entre los países de más de 1.500.000 estudiantes.

Figura 5. Número de estudiantes matriculados en educación superior, por niveles CINE, 2008/09, de los países participantes en el marco del EEES.

Gráfico 1.1: Número de estudiantes matriculados en educación superior, por niveles CINE, 2008/09

Número	HU	TR	UA	DE	UK	FR	PL	IT	ES	RO	NL	BE	SE
TOTAL	9909160	2934281	2798683	2438600	2415222	2172855	2149998	2011713	1800834	1088188	618802	425219	422580
CINE SA	7513119	2013638	2364541	1998060	1806882	1548740	2096200	1966014	1472132	1069723	605868	205607	377191
CINE SB	2244125	874687	399332	440540	526667	562397	21304	6300	251491	573	885	207207	25478
CINE S	151916	35946	34820	:	81693	71718	32494	39399	77211	27892	7749	12505	19911

Número	CZ	HU	PT	AT	FI	BG	AL	SK	DK	CH	NO	LT	IE
TOTAL	417573	397679	373002	308150	296691	274247	242580	234997	234574	233488	219282	210744	182609
CINE SA	360029	358445	357325	258519	275777	242574	223032	222519	198786	165680	211086	146422	126794
CINE SB	32638	32323	398	31180	122	27724	17450	2061	28725	48732	1258	61383	48494
CINE S	24906	6911	15279	18471	20792	2649	2108	10417	7063	19076	6929	2939	7321

Número	AZ	AM	HR	MD	LV	SI	EE	MK	CY	IS	MT	LI
TOTAL	180276	154639	139069	135147	125380	114391	68399	65200	30986	16919	10352	754
CINE SA	142903	121444	92230	118084	102211	76318	42915	62836	17451	16312	9650	724
CINE SB	36644	31803	43737	17205	21124	36079	23019	2135	13092	325	628	:
CINE S	1729	1392	3102	1858	2025	1994	2465	229	443	282	74	30

Nota: El curso de referencia para Albania es el 2009/10.

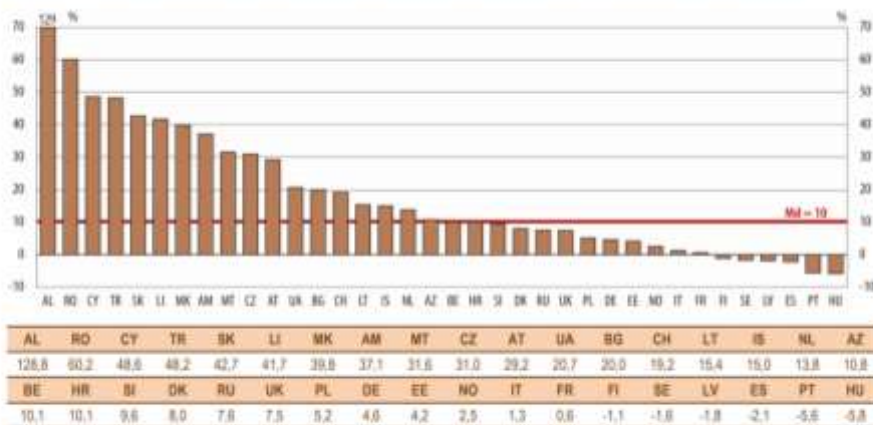
Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas adicionales para el resto de países del EEES.

Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013. El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia (2013, p. 19).

A lo largo del periodo 2003/04 y 2008/09, en general, el número de alumnos creció en más de un 10,4% en la mitad de los países pertenecientes al EEES. Si bien, España es el único país que presenta un descenso continuado de las tasas de participación en la década 1999–2009, coincidiendo, como veremos más adelante, con lo observado por Ariño (2014).

Figura 6. Evolución del total de estudiantes matriculados en educación superior entre 2003/04 y 2008/09, de los países participantes en el marco del EEES.

Gráfico 1.2: Evolución del total de estudiantes matriculados en educación superior entre 2003/04 y 2008/09



Nota: Albania: entre 2003/04 y 2009/10.

Fuente: Eurostat, UOE y estadísticas adicionales para el resto de países del EEES.

Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013. El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia (2013, p. 20).

De acuerdo con *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español* (MECD, 2013a), la tasa de acceso estimada en educación terciaria en España en 2011 se situaba en el 53%, un punto superior a la de 2010 y en sintonía con la tendencia de incremento a partir del 2008, hechos justificados según el informe por el inicio de la crisis que ralentiza la incorporación de los jóvenes al mercado laboral, prolongando su etapa formativa, la implantación de programas de educación superior más cortos en el marco del EEES y un incremento de la población que finaliza el bachillerato. Si bien, la tasa de acceso promedio de la OCDE (60%) y de la UE21 (59%) se sitúan 7 y 6 puntos porcentuales respectivamente por encima de la tasa de España, siendo a su vez, el incremento experimentado en el periodo 2000 a 2011 de mayor magnitud y continuidad en el caso de la OCDE, 12 puntos porcentuales, y UE21, 13 puntos porcentuales, que en España, 7 puntos porcentuales.

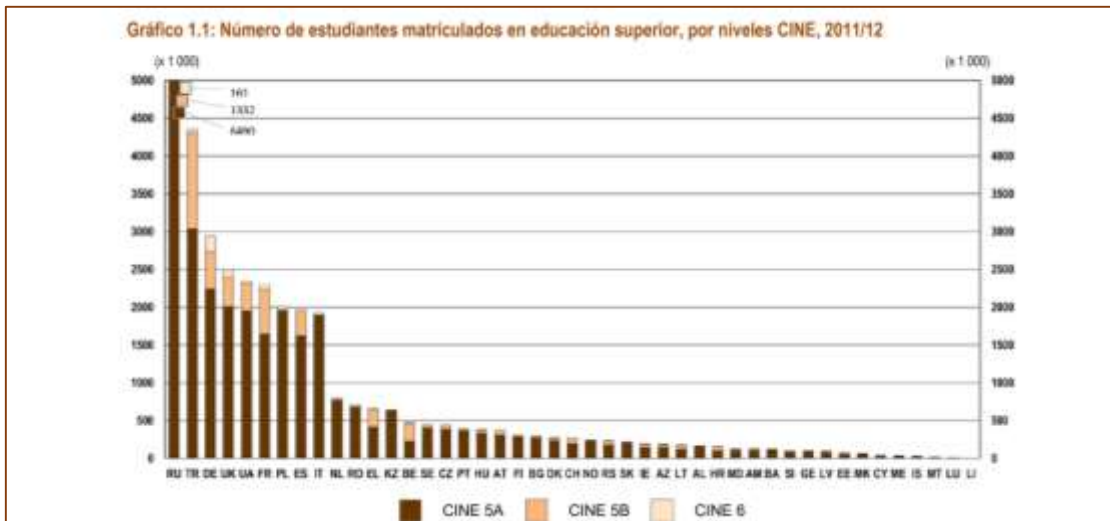
Figura 7. Evolución de las tasas de acceso en educación universitaria (2000-2011)



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español* (2013, p.12).

El informe *Espacio Europeo de Educación Superior en 2015. Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015), proporciona datos de la población universitaria del curso académico 2011-12, coincidente con nuestra cohorte de estudio. En este sentido, muestra que España, al igual que Francia, Polonia e Italia, tiene más de 1.900.000 estudiantes.

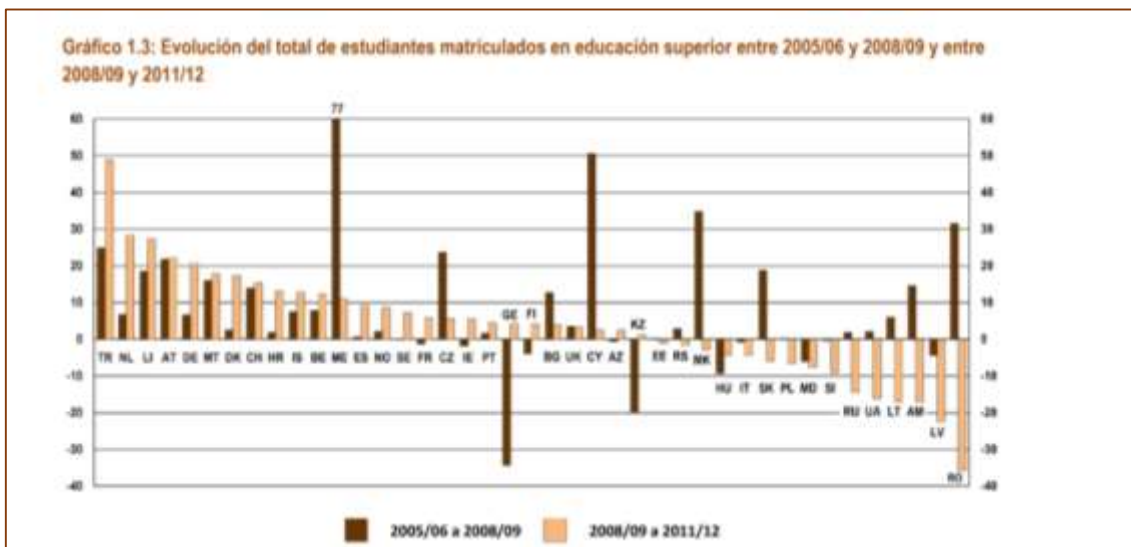
Figura 8. Número de estudiantes matriculados en educación superior, por niveles CINE, 2011/12.



Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015. El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia (2015, p.29)

Este mismo informe proporciona la comparativa con diferentes periodos clave en el proceso de construcción del EEES y pone de relieve la existencia de una gran diversidad en cuanto a la evolución de la población estudiantil, además pone el acento en la importancia de comparar las tasas de matrícula con el peso de la población de determinada edad (18 a 34 años) en la sociedad.

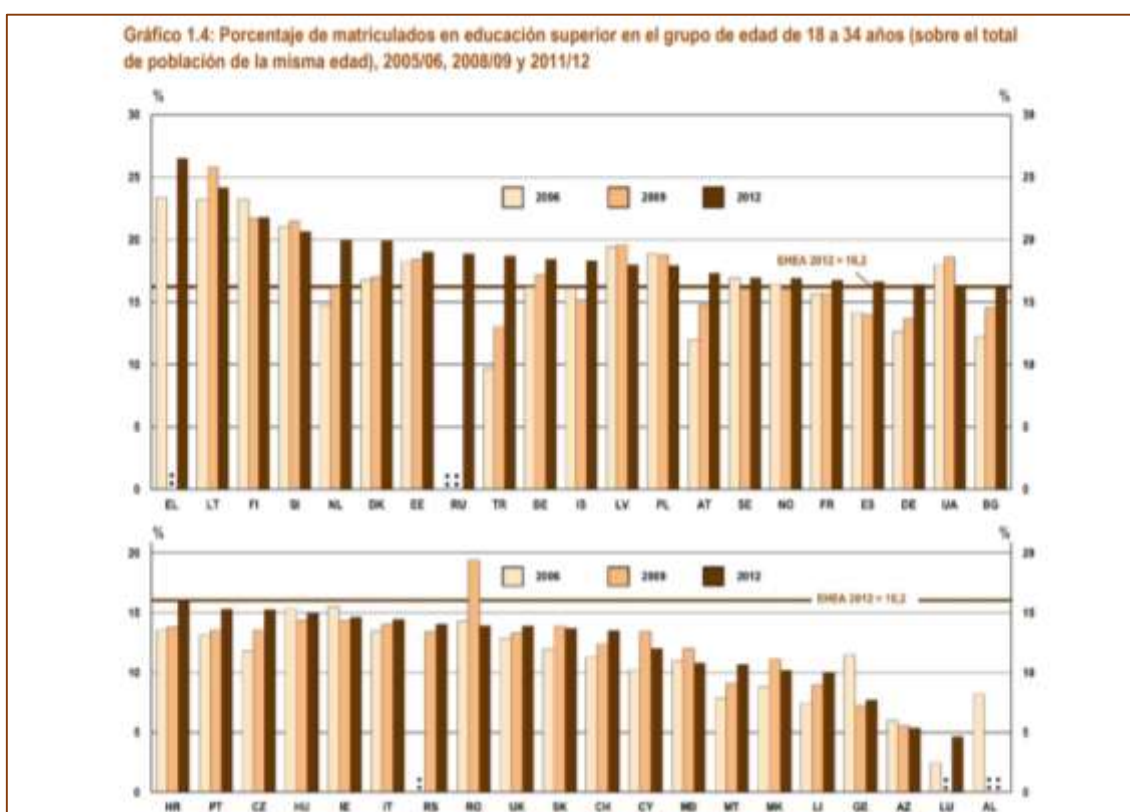
Figura 9. Evolución del total de estudiantes matriculados en educación superior entre 2005/06 y 2008/09 y entre 2008/09 y 2011/12.



Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015. El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia (2015, p 32)

De acuerdo con Eurydice 2015, el porcentaje de matriculados de 18 a 34 años sobre el total de población de la misma horquilla de edades se incrementó en 2012 en comparación con 2006 y 2009 en la mitad de los países en los que se dispone de datos, lo que, según el informe, confirma la tendencia en algunos países hacia el desarrollo de la educación superior, complementada, en algunos casos, por un incremento en la movilidad entrante de estudiantes en este nivel. Asimismo, en 2012 la mitad de los países del EEES, en los que se dispone de datos, registraron una tasa de matrícula superior al 16,2% (en comparación con el 14,3% de 2009 y el 13,5% del 2006).

Figura 10. Porcentaje de matriculados en educación superior en el grupo de edad de 18 a 34 años (sobre el total de la población de la misma edad) 2005/06, 2008/09 y 2011/12.



Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015. El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia (2015, p 33)

Según datos más recientes, el informe *Panorama de la Educación. Informe Español* (MEFP, 2018) señala que en España las tasas de acceso a los estudios de grado y master están por debajo de los porcentajes de la OCDE y de la UE22, mientras que las tasas de acceso a los programas de doctorado superan los promedios de la OCDE y de la UE22. El porcentaje de mujeres que ingresan por primera vez en la educación terciaria es

superior al de los hombres en todos los países de la OCDE y de la UE22, a excepción de Méjico.

Tabla 2. Tasa de acceso a la educación superior en España, OCDE y UE22

	España (%)	OCDE (%)	UE22 (%)
Grado	48%	58%	56%
Master	19%	24%	27%
Doctorado	3,9%	2,5%	2,6%
Mujeres	53%	54%	54%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe español* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

El informe *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2012-13* (MECD, 2012) indica que en el curso 2011-2012 el número de estudiantes matriculados en las universidades españolas en grado y máster se situó en 1.582.714 estudiantes (824.741 grado, 644.91 primer y segundo ciclo y 113.061 máster), poniendo de manifiesto la plena implantación del EEES en el SUE en la medida en que, por primera vez, el número de estudiantes matriculados en grado es superior al de estudiantes matriculados en titulaciones de primer y segundo ciclo, que se encuentran ya en proceso de extinción. Destaca también que la tasa neta de escolarización universitaria entre 18 y 24 años está siguiendo una tendencia creciente: 23,8% en el curso 2008-09, 24,5% en el curso 2009-2010, 26,4% en el curso 2010-2011 y 27,9% en el curso 2011-2012, consecuencia del incremento del número de estudiantes universitarios y de la reducción de la población entre 18 y 24 años (p.5).

Así, vemos que tanto los informes oficiales como muchos autores ponen de manifiesto la expansión de la educación superior en la última década del siglo XX, con un ligero descenso en los primeros años del siglo XXI, iniciando un periodo de remontada a partir de los inicios de la crisis económica. En este sentido, Ariño (2011) hace alusión al gran incremento en tres momentos clave, pasando de los 60.000 estudiantes matriculados en la Universidad española en 1960, al millón en 1990 y superando el millón y medio en el año 2000, si bien, llama la atención que los datos sobre el aumento de la participación en

la educación superior universitaria carecen de una atención especial a la composición social del estudiantado. En este sentido, el citado autor expresa:

[...] Pero por lo que hace a la relación con los estudiantes, el proceso de masificación e incremento rápido de su número hicieron pensar, en España como en otros países, que se estaba produciendo un proceso de democratización de la Universidad. La atención al número, cuántos entraban cada año, permitió eludir la preocupación por su distribución social, quiénes eran los que entraban, de qué categorías sociales, económicas y políticas procedían, y qué resultados obtenían al final. (p.20)

A su vez, y en la línea indicada por el informe *Panorama de la Educación. Informe Español* (MECD, 2013a), Ariño (2014) destaca la relación que pudiera darse entre la creciente demanda de educación superior y el desempleo juvenil en una etapa caracterizada por la crisis económica, lo que explicaría los momentos de contracción en la línea ascendente de participación en la educación superior, donde entre los cursos académicos 2011-12 y 2013-14 se produce una disminución de 40.000 estudiantes matriculados en grado y master de universidades públicas y privadas.

Figura 11. Evolución de la matrícula universitaria en España y por titularidad de la institución.



Fuente: Expansión de la educación. El proyecto EQUI-PAR. En Desigualdad y Universidad. La encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios en España (Ariño et al., 2014, p.27).

Si nos acercamos a datos más recientes, observamos que informes como el de *Universidades Españolas, Una perspectiva autonómica* (CYD, 2018), basándose en fuentes del ME, sigue arrojando información sobre la transformación del perfil sociodemográfico y cultural de la población universitaria, en concreto en cuanto a la edad, nacionalidad y género y, en consecuencia, pone de relieve su heterogeneidad, así como un cierto descenso de la población universitaria en el curso académico 2016/17.

Tabla 3. Matriculados Grado, Master y Doctorado curso 2016-17

Grado	Población	Mujeres	≤21 años	Extranjeros	
	1.303.252	54,7%	48,9%	4,4%	
Master	Población	Mujeres	≤25	Extranjeros	Latinoamérica y Caribe
	190.143	54,4%	36,2%	20,4%	59,6%
Doctorado	Población	Mujeres	≤30 años	Extranjeros	Latinoamérica y Caribe
	71.318	49,7%	43%	24,9%	54,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del informe *Universidades Españolas. Una perspectiva autonómica* (CYD, 2018, pp. 6-8)

2.2. La equidad participativa: un diagnóstico en la educación superior

La creación del EEES ha puesto el acento en la equidad y en la inclusión de todos los grupos representados en la sociedad, ahora bien, ello no es óbice para que se mantengan presentes las brechas persistentes, entre política y práctica, intenciones y realidades, retórica y acciones concretas (Salmi, 2018). Por otro lado, hay que tener muy presente que garantizar la igualdad de oportunidades en la educación superior, además de una cuestión de justicia social, debe ser necesariamente un objetivo clave para la mejora y el fortalecimiento de la calidad de la educación superior (Prisacariu et al., 2015).

En este sentido, si bien vemos que se ha desarrollado una larga trayectoria de incremento en la participación en la educación superior, con momentos de descenso, también es bien cierto que los datos no nos permiten afirmar que se cumple con el objetivo marcado en las directrices de construcción del EEES relativo a la equidad participativa, entendiendo este concepto como la “distribución equitativa de las oportunidades de acceso, trayectoria y resultado, según categorías y variables socioeconómicas o de otro tipo” (Ariño, 2011, p. 24). A su vez, Ariño (2014), indica que la medición de este concepto tanto por Eurostudent como por su propio grupo de investigación se lleva a cabo, por un lado, mediante la comparativa del nivel educativo y de ingresos de los progenitores del estudiantado matriculado en la universidad y, por otra parte, el nivel educativo y de ingresos de aquellas personas que en ese momento tienen en la sociedad una edad equivalente a los progenitores (convencionalmente entre 40 y 59 años). Herrera Cuesta (2019), fundamentándose en los datos de los informes de implantación del Proceso de Bolonia, deja también de manifiesto que el objetivo general de que el estudiantado que ingresa, participa y culmina la educación superior refleje la composición social, está todavía muy alejado de ser una realidad, incluso en los planes de acción de las instituciones universitarias, también alejados de prestar una atención especial a las desigualdades estructurales.

En este sentido, y en relación al diagnóstico sobre la equidad participativa en la educación superior, juega un papel esencial el proyecto Eurostudent, cuya importancia fue puesta de relieve por el Comunicado de Londres en 2007, instando a la Comisión Europea y a Eurostudent a generar indicadores comparables y fiables sobre las condiciones sociales y económicas del estudiantado universitario y, por tanto, en relación a la dimensión social de la educación superior. Si bien, las primeras oleadas tuvieron lugar con anterioridad al Comunicado de 2007, Eurostudent Piloto (1997), Eurostudent 2000 y Eurostudent II (2003-2005), participando por primera vez España en Eurostudent III (2005-2008) y, hasta el momento, por última vez en Eurostudent IV (2008-2011). Así, el ambicioso objetivo de este proyecto, en el que participan un gran número de países europeos, es la recopilación de datos que permita hacer comparaciones entre las condiciones económicas y sociales del estudiantado universitario a nivel de Europa, reflejando su diversidad y aportando investigación empírica para identificar las barreras y obstáculos en la construcción de un sistema de educación superior de calidad, equitativo e inclusivo. Los principales aspectos analizados por esta iniciativa europea tienen que ver con las

características sociodemográficas, la procedencia socio-familiar, el acceso y la transición a la educación superior, tipos y modos de estudio, uso del tiempo semanal, situación actual y futura del estudiantado, empleo y trabajo remunerado, ingresos, gastos, alojamiento y movilidad. Además, tal y como señala Hauschildt et al. (2015), debe enfocarse en las diferentes etapas desde antes de entrar en la universidad, al acceder el primer año, durante los estudios, en la finalización de los mismos y en la transición.

En los meses de mayo y junio de 2010 se llevó a cabo en España la recogida de la información, mediante encuesta, del proyecto Eurostudent IV, cuyos principales resultados englobados en tres áreas principales: acceso, condiciones de vida y movilidad (Ariño y Llopis, 2011), aportaron un importante conocimiento de las condiciones de vida y estudio del estudiantado universitario en el marco del SUE.

Así, en relación con el acceso quedó de relieve que un 89% accedía a la universidad a través de la vía tradicional, es decir, procedente de la enseñanza secundaria y a través de las pruebas de acceso, por tanto, se podía observar que un significativo número de estudiantes lo hacían a través de vías alternativas (FP, mayores de 25, 45, etc.), solo superado por cinco países, lo cual suponía un incipiente adecuado funcionamiento de vías de acceso más flexible y en línea con el objetivo de la equidad participativa. Sin embargo, España se situaba entre los países con porcentajes más bajos (22%) en cuanto a la interrupción de más de un año en la transición a la educación superior y, por otro lado, un 49% accedía sin experiencia laboral, proporción solo superada por cuatro países.

Respecto a las condiciones de vida también se observaron diferencias en relación a otros países europeos, este fue el caso del tipo de alojamiento, mayoritariamente caracterizado porque el estudiantado residía con los progenitores (51%), siendo solo el caso de Italia y Malta los países con porcentajes superiores al de España, por el contrario, el estudiantado que vivía en residencias universitarias era minoritario (7%), superando solo a cuatro países, Polonia, Portugal, Italia y Suiza. Si bien, la satisfacción con el modo de alojamiento del estudiantado del SUE es la superior de todos los países participantes en el estudio. Los estudiantes dedicaban 42 horas semanales a la asistencia a clase, el tiempo de estudio personal y la realización de trabajos remunerados, lo que situaba a España entre los diez países con mayor carga horaria, siendo superior incluso en el caso del estudiantado que cursaba un master, ocupando la quinta posición con mayor carga horaria en Europa, derivando esta situación en una satisfacción muy baja con esta carga horaria,

que situaba a España en el país décimo octavo en esta dimensión. Los ingresos del estudiantado en el SUE, tanto si residían con sus padres como si eran independientes, se situaba por encima del promedio europeo, aunque a distancia de los países con mayores ingresos por parte del estudiantado.

En cuanto a la movilidad, España se situaba entre los nueve países europeos con mayor movilidad, sin embargo, el porcentaje resultaba realmente bajo (9%), y, principalmente, la fuente de financiación procedía de las aportaciones familiares, lo que no parecía ir en la dirección de la equidad participativa.

En el marco del SUE, la convocatoria de Estudios y Análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior del ME, incluyó un eje relativo al perfil y condiciones académicas y sociales de la vida de los estudiantes universitarios españoles, lo que permitió por parte del Observatorio de Vida y Participación de los Estudiantes llevar a cabo, no solamente la cuarta oleada de Eurostudent, sino también el estudio ECoVIPEU. Los resultados de esta encuesta, puestos en relación con los de Eurostudent IV, pusieron de manifiesto que la universidad se encontraba en un momento de transición hacia un sistema más equitativo dado que un 26 % de estudiantes procedían de progenitores con estudios medios y un 25% de progenitores con un nivel de estudios bajo, lo que sumado suponía estar por encima del estudiantado procedente de progenitores con educación superior (49%). A la vista de estos resultados, Ariño et al. (2014), concluyen que se había producido movilidad social en la educación superior universitaria, ya que esta tiene lugar cuando los hijos de progenitores que no han alcanzado este nivel educativo superior, consiguen acceder al mismo, si bien, matizan que dicha movilidad social es relativa, siguiendo condicionando el origen social el acceso a la educación superior y los hijos de familias con baja formación continúan estando infrarrepresentados en la universidad, mientras que los que proceden de familias con elevada formación están sobre-representados.

Ya en un periodo posterior, la *Fundació Jaume Bofill*, conjuntamente con la *Xarxa Vives Universitats* (XVU) y, posteriormente exclusivamente la XVU, en los resultados de las sucesivas oleadas del programa Vía Universitaria²⁰ (2016 y 2018), como herramienta para

²⁰ Via Universitària és un programa que té com a objectiu generar informació rigorosa, objectiva i àmplia sobre les condicions de vida i les formes de vinculació amb l'estudi de la població estudiantil universitària. A través d'una enquesta a tots els estudiants, el programa crea una base sòlida de coneixement que aporta informació rellevant sobre la vida universitària al territori de la Xarxa Vives d'Universitats. Aquest coneixement serveix per orientar les propostes de millora en les polítiques universitàries, així com de guia

el impulso de políticas de equidad social, pone de relieve que la universidad todavía está lejos de la equidad, ya que el origen social sigue teniendo un peso importante tanto en el predominio y sobrerrepresentación de la clase alta en la educación superior como en las elecciones educativas que realizan los universitarios, entre otras desigualdades que arrojan los resultados de dicho estudio, como es el caso de las desigualdades de género que se hacen bien patentes en la distribución por titulaciones y áreas de conocimiento.

2.3. Los grupos vulnerables e infrarrepresentados

La *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro de la UNESCO* (2008) enfatiza que todos los países miembros garanticen la educación de toda la ciudadanía y en especial de los grupos desfavorecidos con la finalidad de erradicar la discriminación en el acceso y facilitar una participación exitosa en todos los niveles educativos. En este mismo sentido se pronuncia la *Declaración de Incheon Educación 2030* (2015) poniendo de relieve el papel de la educación en el desarrollo sostenible, la justicia social y la inclusión, fijando como objetivo 4 para el desarrollo del milenio “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Por su parte, el informe *Tertiary Education Attainment* (EC, 2017a) y la *Estrategia Europea 2020* (2010) abogan por el incremento del nivel de educación superior en la población y la reducción del abandono escolar. En este sentido, teniendo en cuenta algunas de las consideraciones del Consejo de la Unión Europea (CEU, 2013) sobre la dimensión social de la educación superior, las instituciones europeas deben: 1) Generar programas para aumentar las tasas de acceso, de participación y de finalización de los grupos infrarrepresentados en la educación superior 2) Facilitar el desarrollo de estrategias dinámicas y estructuradas alrededor de la orientación sobre la elección de los estudios, las tutorías entre estudiantes y el asesoramiento 3) Examinar la estructura de la financiación institucional para la mejora del acceso, la participación y las tasas de finalización.

En la dirección que marca la documentación oficial de creación del EEES, la Comisión Europea (EC, 2017b) indica que:

per fonamentar les decisions i orientacions de les polítiques, tant de les universitats pròpies com dels decisors públics (web Xarxa Vives Universitats).

The profile of the population of students entering and completing higher education should reflect wider society. This requires intervention from government, schools and higher education. The social groups least represented in higher education are more likely to lack basic skills (literacy, numeracy and digital competence), experience of learning independently and a clear idea of what higher education entails. Systematic cooperation between HEIs, schools and VET providers is needed to prepare and guide students based on their talents, not their background, and provide flexible pathways between the different types of education and training. Adequate career guidance and mentoring are crucial. (p.6)

Los documentos oficiales del Proceso de Bolonia ponen reiteradamente de relieve la dificultad de identificar de forma homogénea para todos los países participantes los grupos vulnerables e infrarrepresentados, ya que unos países destacan unos grupos determinados y otros identifican otras alternativas en esta dirección. No obstante, la documentación oficial específica que hay un cierto consenso y, en este sentido, autores como Rauhvargers et al. (2009) en el informe *Bologna Process Stocktaking Report 2009, Report from working groups by the Bologna Follow-Up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve* (2009) identifican como grupos infrarrepresentados: 1. Grupos con un background familiar de bajo nivel socioeconómico 2. Grupos con menos nivel educativo, en especial inmigrantes y minorías culturales 3. Estudiantes con discapacidad 4. Estudiantes no tradicionales (estudiantes maduros, estudiantes con calificaciones extranjeras) y 5. Equilibrio de género entre mujeres y hombres. En este sentido, indican que:

This identification of various under-represented groups in society is consistent with the common interpretation of the notion of equity, as applied to educational policies. According to this interpretation, inequalities in educational performance can only be tolerated if they can be explained by differences in individual preferences and efforts. They cannot be tolerated if they are caused by circumstances which are beyond a person's control, and national policies should be aiming at their mitigation. Possible examples of such circumstances are family background, living area, ethnicity, gender or presence of a disability. (p.126)

Es esta diversidad de enfoques en cuanto a la consideración de grupos infrarrepresentados, en la multiplicidad de contextos socioeconómicos y culturales en que

estos grupos se enmarcan, lo que hace que cualquier definición generalizada deba tomarse con cautela, insiste el informe Eurydice (2011), si bien, coincide en la identificación de dichos grupos cuando afirma que:

Lo más habitual entre los países firmantes del Proceso de Bolonia es que la infrarrepresentación esté vinculada al entorno socioeconómico, al nivel educativo de los padres, a la pertenencia a minorías o a discapacidad. También son relativamente comunes otras categorías como: el género (pudiendo ser el grupo diana tanto los hombres como las mujeres, en función del país y del campo de estudio), la edad (adulta), la falta de las cualificaciones formales necesarias para el acceso a la educación superior, y la zona geográfica (especialmente las zonas rurales más aisladas). Además, varios países prestan atención a situaciones especiales, por ejemplo, a los estudiantes con hijos o a los veteranos de guerra (Bosnia Herzegovina y Georgia). En otros (entre ellos Alemania y Suiza) se considera a los estudiantes extranjeros como un grupo específico cuya tasa de participación ha de incrementarse, lo que en ocasiones se aborda desde la perspectiva de la movilidad, más que desde la política social. (p.29)

Así, Ariño (2011) señala que, a pesar de no haberse realizado un análisis sistemático de los factores generadores de falta de equidad, de acuerdo con los informes del proceso de Bolonia, los grupos infrarrepresentados serían principalmente los siguientes:

- Categorías definidas por su situación socioeconómica
- Categorías definidas por su capital educativo y cultural
- Minorías
- Personas con discapacidad
- Personas de edad madura
- Género
- Personas con cualificaciones formales insuficientes
- Personas residentes en regiones geográficas marginadas
- Estudiantes con hijos
- Extranjeros. (p.26)

En consecuencia, en los países signatarios del Proceso de Bolonia, los grupos procedentes de un origen socioeconómico desfavorecido y de condición de género, se encuentran entre los colectivos vulnerables e infrarrepresentados en la educación superior, respecto de los

cuales las políticas educativas sobre la dimensión social deberían dar respuesta para facilitar la equidad participativa tanto en el acceso, como en la trayectoria y los resultados. En este sentido, tal y como indica Eurydice (2011), algunos países se marcan objetivos de ampliar la participación de estos colectivos sociales en la educación superior y, en concreto, de aquellos procedentes de progenitores con bajos niveles educativos o profesionales, así como de una distribución equitativa en relación al género. Cabe destacar además que tal y como señala Salmi (2018):

These categories are not mutually exclusive. In fact, quite the opposite is true. The principal dimensions of inequalities often overlap in several ways. For example, ethnic minorities tend to be more predominant in rural areas and are commonly affected by poverty. Being a girl with a disability in the Roma community is almost certainly the passport to a life of exclusion and discrimination. (p. 142)

Por su parte, Rauhvargers et al. (2009) afirman que:

Achieving an equitable HE system, with fair and equal access to all groups in society, is an important policy priority in all the countries participating in the Bologna process. According to this view, each citizen should have access to high quality education, regardless of social or economic background, race, religion or gender. (p. 126)

2.3.1. El estudiantado procedente de un origen socioeconómico desfavorecido. Programas de apoyo mediante ayudas financieras

Estos mismos autores, Rauhvargers et al. (2009) identifican o definen el colectivo del estudiantado de bajo nivel socioeconómico como el grupo de estudiantes que carecen de recursos económicos para los estudios universitarios para hacer frente a los costes de matrícula, material, manutención, alojamiento y transporte, así como a la renuncia a los ingresos de su incorporación al mercado laboral. En este sentido, un programa de apoyo sólido y eficiente es imprescindible para diversificar y ampliar el estudiantado que ingresa y completa los estudios en la educación superior. Ponen además de relieve la importancia del patrimonio social y la relevancia de residir en determinadas zonas geográficas como aspectos que influyen en el acceso y progreso en la educación superior.

Como razones para explicar la infrarrepresentación en el caso del estudiantado con desventaja socioeconómica, Eurydice (2011) constata que los motivos más mencionados

son bajo rendimiento académico, falta de motivación para finalizar la secundaria y acceder a la educación superior y falta de experiencia de los beneficios de esta en el ámbito familiar, por lo que estas razones tienen que ver con el fracaso escolar y social previo a la educación superior. Crosier y Parveva (2013) señalan también estos motivos como los más citados en la documentación de Proceso de Bolonia en relación a los estudiantes desfavorecidos a nivel socioeconómico. Además, Eurydice (2011), en la línea señalada por Salmi (2018), alude también al hecho de que la combinación de varios factores como el origen social y la condición de inmigrante pueden contribuir a la infrarrepresentación de estos colectivos sociales. Si bien, pone de relieve que los países raramente indican los costes económicos de la educación superior como posible causa para la infrarrepresentación.

Rauhvargers et al. (2009), a su vez, ponen el énfasis en la necesidad de la disponibilidad de fondos financieros para permitir que estos grupos puedan participar en la educación superior. Para afrontar esta perspectiva, establece la diferencia en el enfoque de la fortaleza financiera de los estudiantes entre los distintos países, distinguiendo entre aquellos que son dependientes y requieren el apoyo de su familia, por lo que la necesidad de la ayuda financiera viene determinada por la situación familiar, y aquellos que son independientes de dicho apoyo. Hacen referencia a las medidas indirectas de las que pueden beneficiarse financieramente los estudiantes como las exenciones de impuestos para padres con hijos en educación superior, exenciones del impuesto sobre la renta sobre los montos gastados en educación y capacitación, asignaciones familiares que se continúan hasta el final de los estudios, generalmente limitados a una cierta edad, apoyo a la vivienda estudiantil y los servicios de alimentación, subsidios de transporte y seguro de salud. Por otro lado, una gran mayoría de países establecen medidas directas de apoyo financiero a través de subvenciones y préstamos. Una adecuada disponibilidad financiera de becas y préstamos es crucial, especialmente para los grupos de estudiantes procedentes de un background familiar de bajos ingresos. Casi todos los países han elaborado una oferta diversa de medidas financieras. Se pueden destacar tres categorías: (1) las subvenciones basadas en el mérito; (2) las subvenciones basadas en los ingresos de la familia que mantiene al estudiante; y (3) las subvenciones genéricas. Los países que tratan a los estudiantes como financieramente dependientes de sus padres suelen tener una combinación de (1) y (2). Los países que tratan a los estudiantes como personas financieramente independientes generalmente tienen una subvención genérica. Además,

existen formas de apoyo al estudiante relacionadas con necesidades específicas como alojamiento, movilidad, etc., con el fomento del alto rendimiento académico, o con la distancia geográfica al centro de estudios y/o procedencia de zonas rurales o más desfavorecidas. Por su parte, los préstamos son a menudo garantizados por el estado y respecto a las becas de estudio, muchos países vinculan el tamaño de la beca con la situación financiera del estudiante.

En definitiva, la identificación y adopción de medidas para el estudiantado procedente de familias de bajos ingresos es fundamental, ya que es bien sabido, que el aspecto económico es determinante para el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios. La educación superior debe facilitar no solo la participación general de aquellos grupos con recursos suficientes para acceder y participar en la educación superior, sino también de aquellos grupos de estudiantes que tienen grandes dificultades económicas para llegar y permanecer en el nivel educativo terciario. Como hemos visto, muchos son los recursos que se pueden poner a su alcance y, sin duda, uno de los fundamentales son los programas de subvenciones y becas al estudio, debiendo llevar asociados un buen sistema de información y orientación social accesible para este colectivo, ya que a veces quedan fuera de los programas impulsados por desconocimiento de su existencia y, en ocasiones, por su propia autoexclusión por considerar que no podrán acceder y progresar en la educación superior por falta de apoyo financiero.

2.4. A modo de conclusión general: las medidas y la evaluación del impacto

En la actualidad sigue siendo un reto trabajar para alcanzar los objetivos señalados en el Comunicado de Londres (2007) y, tal y como señalan los comunicados de Lovaina (2009) y Bucarest (2012), hay que hacer importantes esfuerzos para ampliar el acceso, facilitar el progreso y la tasa de finalización de los estudios, tanto en relación a la participación general como a la de los grupos infrarrepresentados y, en esta dirección, mejorar el entorno de aprendizaje a través del reconocimiento de aprendizaje previo, rutas de acceso alternativas, rutas de aprendizaje flexible, reforma curricular continuada, eliminar barreras al estudio, crear condiciones económicas adecuadas y fomentar el aprendizaje entre pares. En definitiva, tal y como señala el comunicado de Roma (2020), los avances en la mejora de la dimensión social de la educación superior revierten de forma directa en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU.

En todos los informes de implantación del proceso se hace una referencia explícita a las medidas que deben llevarse a cabo para afrontar el reto de crear sistemas educativos inclusivos y desarrollar el objetivo de la dimensión social de la educación superior en todo su alcance. En esta dirección, Eurydice (2011) subraya la relevancia de las políticas que deben desarrollarse tanto en relación a la identificación de los grupos infrarrepresentados como en las medidas para ampliar y mejorar su participación y finalización de sus estudios en la educación superior. Como medidas de apoyo señala la vinculación de presupuestos a las necesidades de atención a estos colectivos, procedimientos especiales de admisión, y becas y subvenciones, programas de sensibilización, oferta de servicios de orientación y asesoramiento, y la realización de campañas informativas para colectivos infrarrepresentados. Rauhvargers et al. (2009) indican que casi todos los países toman alguna medida en relación a la equidad participativa pero solo algunos establecen algún sistema de seguimiento del progreso realizado. Tampoco desarrollan una estrategia integrada entre los gobiernos y las IES (financiación, sistema de tasas, política servicios de orientación, reconocimiento aprendizaje previo, aprendizaje permanente, aprendizaje flexible, etc.). Los sucesivos informes de implantación siguen incidiendo en esta cuestión.

Crosier y Parveva (2013), en la línea de lo que vienen señalando los diferentes informes de balance del EEES, inciden en que, a pesar de que la mayoría de los países manifiestan una clara preocupación en relación a la mejora de la dimensión social, pocos la relacionan con el compromiso del Plan Bolonia de incrementar la participación de los grupos infrarrepresentados con el objetivo de que estos representen la composición social de la población. Así, mayoritariamente, se adoptan medidas para aumentar la participación en general con la esperanza con que ello tenga un impacto positivo en los colectivos infrarrepresentados. A su vez, los autores ponen el énfasis en la idea de que para que la dimensión social de la educación superior sea realmente efectiva es imprescindible realizar un seguimiento y una evaluación del impacto de las políticas llevadas a cabo en esta dirección; ello contribuirá al conocimiento de los motivos que causan la baja representación y facilitará el diseño de medidas para estimular la participación. Así, la recogida de datos, tal y como señalan explícitamente las conferencias ministeriales de Berlín (2003), Londres (2007), Lovaina (2009), Bucarest (2012), París (2018) y Roma (2020), es un elemento esencial para la implementación de políticas de dimensión social en la educación superior y de equidad participativa con un especial énfasis en la

participación de los grupos infrarrepresentados. En este sentido se pronuncia la última Conferencia Ministerial celebrada en Roma el 19 de noviembre de 2020 cuando afirma que:

In order to develop effective policies, continuous national data collection is necessary. Within the limits of national legal frameworks, such data collection should provide information on the composition of the student body, access and participation, drop-out and completion of higher education, including the transition to the labour market after completion of studies, and allow for the identification of vulnerable, disadvantaged and underrepresented groups. (Anexo II, p.5)

SEGUNDA PARTE. MARCO TEÓRICO

CAPITULO 3: LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y EL LOGRO ACADEMICO

3.1. La igualdad de oportunidades en la educación superior universitaria

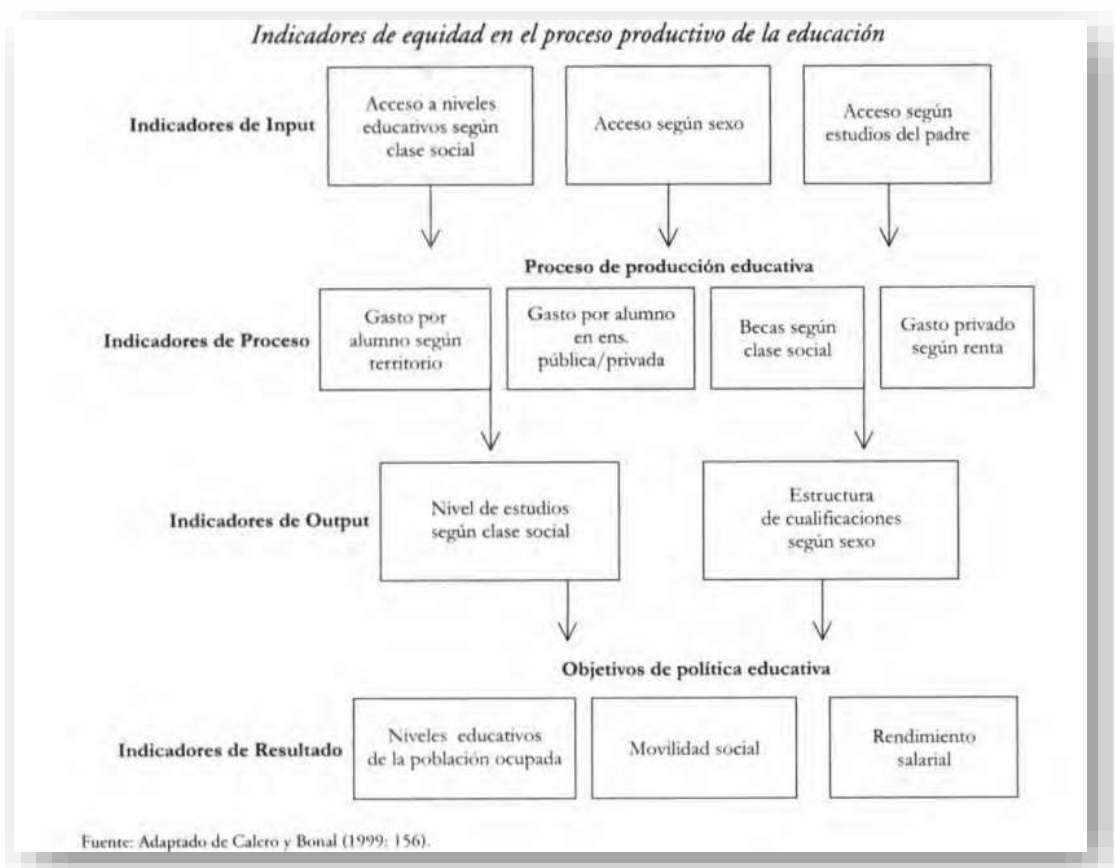
3.1.1. Introducción

La igualdad de oportunidades educativas ha sido largamente estudiada por la literatura académica. Son numerosos los autores que han puesto el acento en el impacto del origen social en las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, poniendo de relieve cómo las desigualdades de oportunidades educativas originan filtros en las transiciones y continuidad de los estudios perpetuándose a medida que se transita en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria y postobligatoria (Ariño, 2011, 2014; Ariño et al., 2014; Ballarino et al., 2009; Barañano y Finkel, 2014; Bernardi y Cebolla, 2014; Bourdieu y Passeron, 2009; Cabrera, 2013; Calero y Choi, 2012; Carabaña, 2008; Herrera Cuesta, 2019; Martínez García, 2005, 2013; San Segundo, 1998).

Vázquez (2010) define la equidad como la atención a las necesidades sociales de manera diferente, considerándola un principio clave para favorecer la igualdad de oportunidades educativas. En este sentido, Barr (2004) afirma que el objetivo de equidad se alcanza si los estudiantes con alta capacidad intelectual acceden a las universidades intelectualmente más exigentes independientemente de su origen socioeconómico. San Segundo (1998) aborda el análisis de la igualdad de oportunidades desde una doble perspectiva: por un lado, desde la óptica de las políticas de financiación de la enseñanza y, en especial, los programas de becas que definen las normas de actuación y condicionan las posibilidades de acceder y completar un nivel educativo y, por otro lado, desde el enfoque de los resultados del nivel educativo, como las tasas de escolarización y de graduación de diferentes tipos de colectivos, observándose la persistencia de importantes desigualdades asociadas al origen socioeconómico y geográfico de los individuos. En esa línea, San Segundo señala que, de acuerdo con la definición de Barr (1993), la igualdad de oportunidades significa que cualquier individuo pueda recibir tanta educación como cualquier otro, con independencia de características como la renta familiar, la raza o el sexo, por tanto, pone de relieve la importancia de que para alcanzar el objetivo de equidad es necesario que la educación no esté condicionada por el origen socioeconómico de los jóvenes.

Algunos autores indican las limitaciones de los sistemas educativos y las políticas públicas para alcanzar la equidad y reducir las desigualdades (Bonaf, 2003; Calero y Choi 2012; Elias y Daza, 2014). En este sentido, Bonaf (2003) realiza una evaluación de la equidad en el sistema educativo, entendido como proceso productivo en el que intervienen indicadores de input, proceso, output y resultados, identificando la tendencia a la reducción de las desigualdades educativas.

Figura 12. Indicadores de equidad educativa



Fuente: Bonaf (2003, p, 64)

Considera que la tasa de escolarización según los grupos sociales es un buen indicador de la equidad educativa y confirma que, si bien, se ha producido una expansión en el sistema educativo en su conjunto, los niveles de participación no son los mismos según las diferentes clases sociales.

Tabla 4. Tasas de escolarización según nivel educativo y clase social

Tasas netas de escolarización por tipos de estudio y por clase social

	Preescolar		BUP/COU		FP		Universidad	
	1981	1991	1981	1991	1981	1991	1981	1991
Capitalistas	79,1	94,3	52,0	56,6	10,5	14,4	30,1	33,0
CMP	70,8	92,4	30,7	43,3	11,9	18,6	13,3	18,1
CMFa	85,8	95,7	72,4	78,1	6,4	6,9	47,0	50,7
CMFb	80,6	94,4	53,1	60,3	13,7	15,2	26,3	28,2
Obreros	72,6	92,0	21,7	32,9	16,2	21,6	7,9	10,7
TOTAL	75,5	93,2	34,5	46,3	13,7	17,7	16,6	21,1

Fuente: Calero y Bonal (1999: 186) Elaborado a partir de CIDE: *Las desigualdades en la educación en España, 1991*, Fundación Encuentro, CECS (1997) *Informe España 1996*, e INE: *Censo de población de 1991*.

Fuente; Bonal (2003, p. 68)

El autor pone de manifiesto la importancia de tener en cuenta los resultados educativos para reflejar la equidad del sistema educativo y no quedar limitado al acceso a la educación, señalando que se dan mayores desigualdades en las distribuciones de las finalizaciones de los estudios que en las distribuciones en el acceso, si bien, siendo una desigualdad tendente a reducirse. A su vez, señala que, aun habiéndose producido avances importantes en los niveles de equidad interna, entendiendo los progresos en el acceso y el logro académico, persisten niveles acentuados de equidad externa, entendiendo por ello la menor reducción de la desigualdad en el acceso al mercado laboral y en los salarios.

Calero y Choi (2012) ponen de relieve que la educación a menudo reproduce la estructura social y, en muchas ocasiones, son los grupos sociales más aventajados los que más se benefician de la educación y, en consecuencia, es uno de los mejores instrumentos para el mantenimiento de las posiciones sociales de algunas capas de la población. Así, afirman:

El sistema educativo trabaja con alumnos con orígenes socioeconómicos y culturales diversos. Los resultados y trayectorias de estos alumnos dependen, en menor o mayor medida, de sus orígenes, que determinan la socialización primaria y cómo esta se relaciona con los procesos educativos que tienen lugar en el centro escolar. Una función muy (si no la más) importante del sistema educativo ha sido, precisamente, la reproducción de las desigualdades previas. La voluntad de hacer que las trayectorias educativas estén poco o nada determinadas por el origen sociocultural es, en realidad, una novedad de los sistemas educativos de la

segunda mitad del siglo XX, que aspiran a una distribución (al menos formalmente) meritocrática de las cualificaciones educativas. Esta voluntad, sin embargo, está severamente limitada por una serie de factores que inciden constantemente sobre la aplicación real de los programas educativos, específicamente sobre aquellos orientados a reducir el efecto de las desigualdades de origen. (p. 104)

3.1.2. Una incursión en la composición social del estudiantado universitario en el SUE

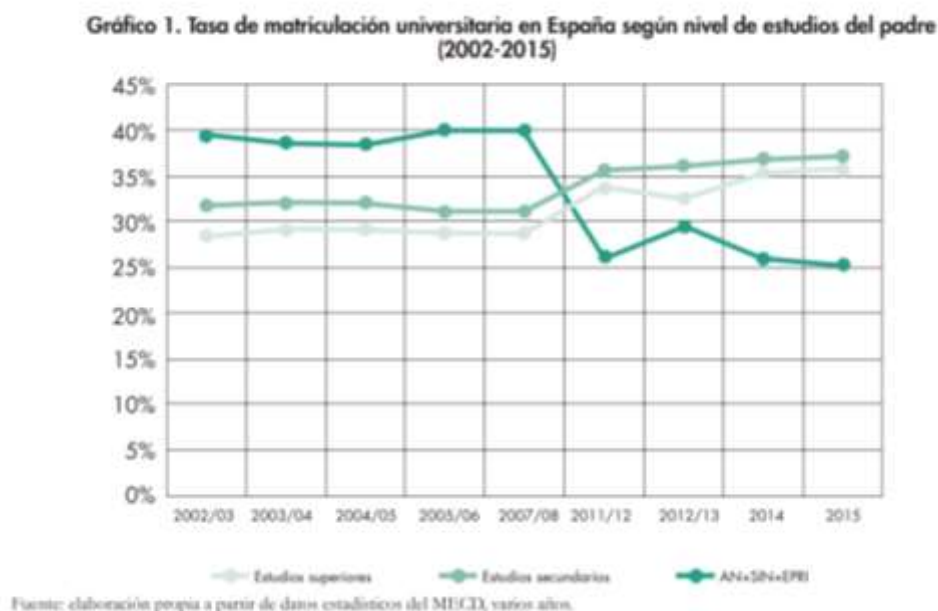
En relación a la composición social del estudiantado universitario, afortunadamente. en la última década son muchos los autores que han arrojado luz sobre esta cuestión para el conjunto del sistema de educación superior a nivel estatal o en iniciativas circunscritas a un espacio geográfico concreto (Ariño, 2011, 2014; Ariño et al., 2014; Ariño y Sintés, 2016; Barañano y Finkel, 2014; Herrera Cuesta, 2019).

Barañano y Finkel (2014) realizan un estudio sobre el impacto de la procedencia socio-familiar en el acceso a las enseñanzas universitarias en España, basándose en la información proporcionada por la cuarta oleada de la encuesta Eurostudent, teniendo en cuenta las variables de nivel educativo y estatus ocupacional de los progenitores, tal y como analiza dicho impacto socio-familiar la propia encuesta. Su objetivo es analizar la representación del estudiantado universitario procedente de entornos familiares desfavorecidos, así como el procedente de entornos elevados, analizando esta cuestión tanto desde el punto de vista de la movilidad simple como de la movilidad relativa, es decir, el peso en función de la representación de esos mismos grupos sociales en la sociedad. Las autoras concluyen que, en el SUE en 2010, se encuentra sobrerrepresentado el estudiantado procedente de niveles socio-familiares altos frente a la infrarrepresentación de aquel estudiantado que procede de niveles familiares bajos. Sin embargo, haciendo la comparativa con los datos arrojados por la tercera oleada de la encuesta Eurostudent, entre 2007 y 2010 se produce una disminución tanto en la sobrerrepresentación de los niveles altos como en la infrarrepresentación de los bajos. Haciendo el análisis desde la perspectiva del peso de estos colectivos en relación a su peso en la sociedad, se obtienen similares resultados relativos a la representación en el marco de la universidad de los diferentes grupos y sus tendencias de cambio.

En esta misma línea, el estudio más reciente de Herrera Cuesta (2019), utilizando el procedimiento llevado a cabo por ECoVIPEU (2014)²¹, aborda el estudio sobre el grado de equidad participativa del sistema universitario en España, a partir de las condiciones socioeconómicas y educativas de los jóvenes estudiantes de nuevo ingreso, comparando la ocupación y los estudios de los progenitores con la población general de edad equivalente (convencionalmente entre 40 y 59 años), e igual posición ocupacional y nivel de estudios alcanzado. Los resultados aportan evidencias de la existencia de una infrarrepresentación del estudiantado con bajo capital educativo, así como del procedente de un bajo capital socioeconómico. Si bien, como paso previo a explorar el grado de equidad en la universidad, arroja información sobre la composición social del estudiantado universitario durante el periodo 2002-2015.

Así, entre sus conclusiones, en relación al grado de participación de los diferentes grupos sociales y, por ende, al grado de democratización y equidad participativa en la educación superior, se encuentran que, en cuanto al capital educativo familiar del estudiantado, se alcanza un nivel importante de democratización en la primera década del siglo XXI, hasta el comienzo de la crisis económica, momento a partir del cual se produce una fuerte regresión democrática de la composición social universitaria.

Figura 13. Matrícula universitaria según nivel educativo del padre

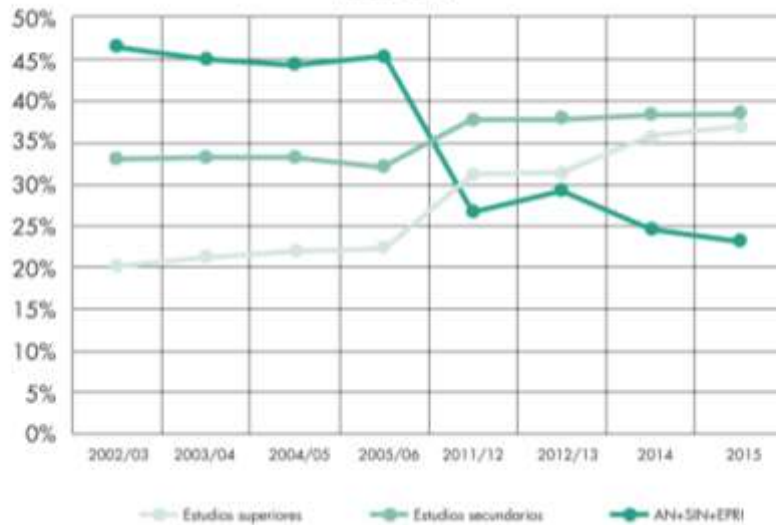


Fuente: Herrera Cuesta (2019, p.11)

²¹ proyecto impulsado por Ariño et al. (2014), al igual que hicieran anteriormente con Eurostudent IV Ariño y Llopis (2011)

Figura 14. Matrícula universitaria según nivel educativo de la madre

Gráfico 2. Tasa de matriculación universitaria en España según estudios de la madre (2002-2015)



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECED, varios años.

Fuente. Herrera Cuesta (2019, p. 11)

Al analizar el capital educativo y socioeconómico del estudiantado universitario afirma la existencia de una segregación persistente en el ingreso a la universidad en el curso 2015/2016 estudiado, dado que detecta una fuerte caída en la matrícula de estudiantes con un bajo nivel socioeconómico, respecto a los resultados obtenidos por ECoVIPEU (2012) para el año 2011, por tanto, señala que el sistema universitario español se aleja del grado de democratización alcanzado a finales del siglo XX y en la primera década del siglo XXI.

En este sentido, pone de relieve que el estudiantado procedente de un bajo capital educativo familiar solo representa el 23,88% (padre) y 21,45% (madre),

Figura 15. Estudiantado universitario según nivel educativo del padre

Gráfico 3. Estudiantado universitario según nivel de estudios del padre/población hombres 40-60 años según nivel de educación 2015-T3

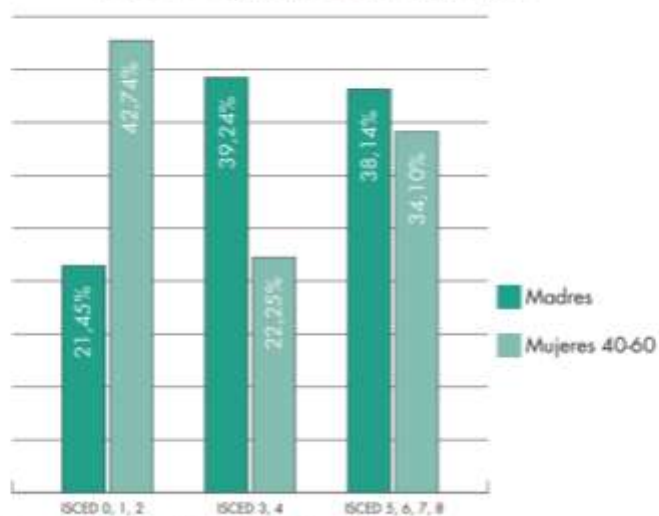


Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MEICD

Fuente. Herrera Cuesta (2019, p. 13)

Figura 16. Estudiantado universitario según nivel educativo de la madre.

Gráfico 4. Estudiantado universitario según nivel de estudios de la madre/población mujeres 40-60 años según nivel de educación 2015-T3



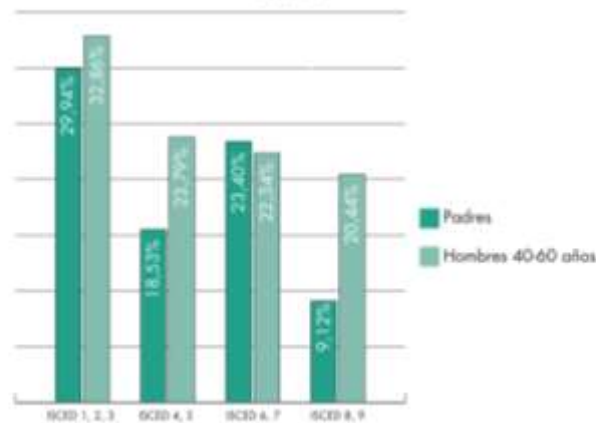
Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MEICD

Fuente. Herrera Cuesta (2019, p.14)

Esta segregación es incluso superior en el estudiantado procedente de un bajo capital socioeconómico, representando únicamente el 9,12% (padre) y (7,62%), es decir, procedente de ocupaciones no cualificadas o elementales.

Figura 17. Estudiantado universitario según categoría profesional del padre.

Gráfico 6. Estudiantado según ocupación del padre/Hombres 40-60 años según ocupación 2015-T3

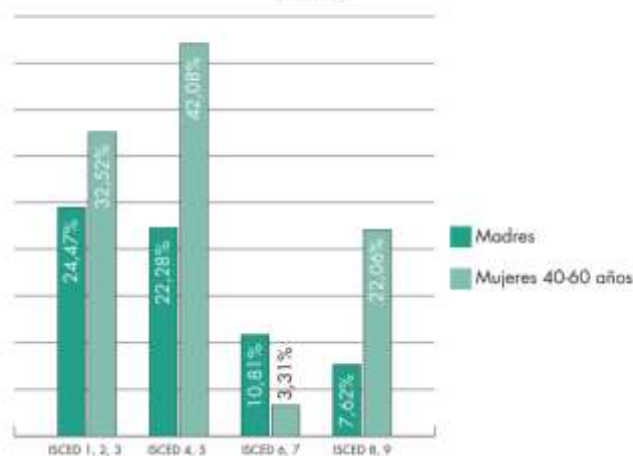


Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD y de la EPA.

Fuente. Herrera Cuesta (2019, p. 16)

Figura 18. Estudiantado universitario según categoría profesional de la madre.

Gráfico 7. Estudiantado según ocupación de la madre/Mujeres 40-60 años según ocupación 2015-T3



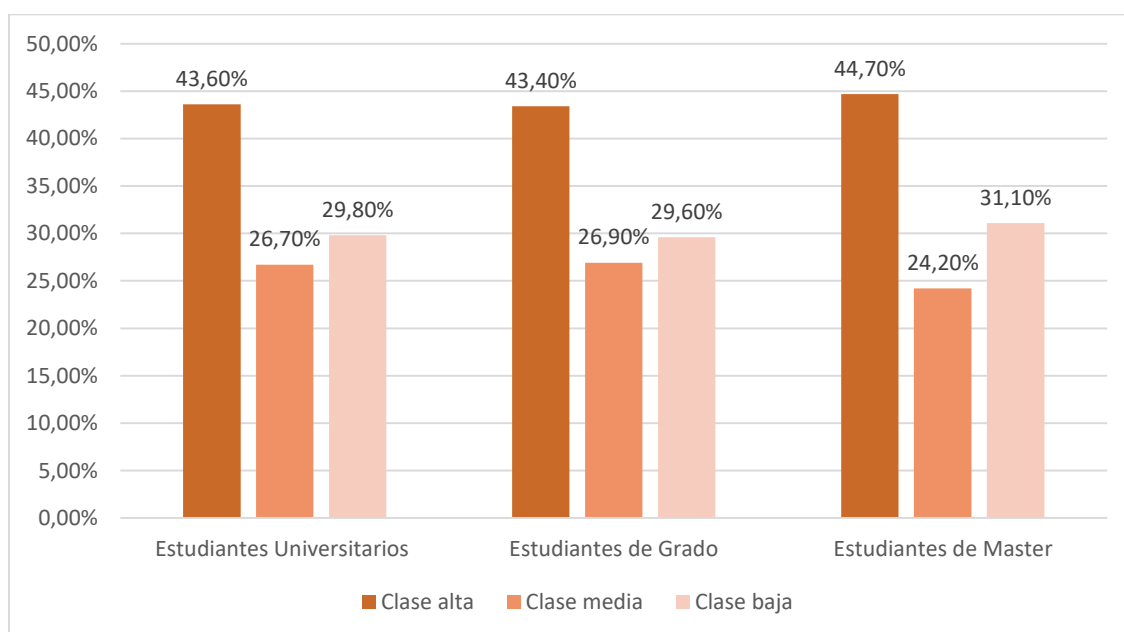
Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD y de la EPA.

Fuente. Herrera Cuesta (2019, p. 17)

Ariño y Sintés (2016), de acuerdo con el estudio que se llevó a cabo en la XVU en 2015, indican que se han producido importantes cambios de carácter social en la Universidad derivados del incremento del número de estudiantes y, en consecuencia, de una mayor diversidad de los perfiles socioeconómicos y culturales del estudiantado, así como de las diferentes maneras de afrontar la vinculación y el compromiso de estudiar. No obstante, esta apertura a nuevos grupos sociales pone de relieve que siguen existiendo desigualdades en las condiciones de vida y estudio del estudiantado universitario, inequidades que se manifiestan tanto en el acceso como en las trayectorias y que se ven agravadas con motivo de la crisis económica. Según Micó y Zapata (2016), los resultados

de este estudio ponen de manifiesto que el origen social tiene un importante peso en la composición social del estudiantado universitario, ya que predominan los estudiantes de clase alta con un 43% en el grado y un 45% en el master, mientras que la clase baja supone un 30% en los grados y un 31% en los masters, siendo un 27% y 24%, respectivamente, para la clase media. Si bien, un 4% del estudiantado procede de un entorno familiar con bajo nivel formativo, por lo que se está produciendo un proceso de movilidad social ascendente, ya que los hijos e hijas tendrán un nivel educativo superior al de los padres.

Figura 19. Porcentaje de alumnos universitarios según clase social y ciclo



Fuente. Via Universitària. Ser estudiant universitari avui (2016, p.218)

Los autores ponen de relieve que se observa una mayor diversidad y mejora de la equidad en el acceso pero las condiciones de vida y acceso están todavía muy condicionadas por el origen social, siendo el estudiantado de clases más altas los que detectan mayores oportunidades en la experiencia universitaria, y además los de clases más bajas tienen mayores dificultades de participación en cuestiones tales como los programas de movilidad, o incluso de permanencia en los estudios, presentando tasas de abandono e interrupción de los estudios más altas que el estudiantado de más alto origen social.

Las conclusiones de la segunda oleada del estudio de la XVU llevado a cabo en 2018 aportan conclusiones en la misma dirección, poniendo de manifiesto que la clase social alta es la predominante en los estudios universitarios, con una presencia del 55% en los estudios de grado y del 58% en los estudios de máster (Ariño et al., 2019).

3.1.3. El origen social y el logro educativo

La información aportada por los estudios analizados en el apartado anterior nos indica la importancia del origen social en el acceso, trayectoria y resultados del estudiantado universitario y la importancia de tener en cuenta esta cuestión en aras de que ningún estudiante se quede fuera del sistema de educación superior por causas socioeconómicas, tal y como aboga el EEES. La influencia del origen social en las trayectorias académicas del estudiantado ha sido puesta de relieve ampliamente a través de diferentes teorías sobre la desigualdad, así como el efecto que ha tenido la expansión de la educación superior en la igualdad de oportunidades educativas.

En este sentido, Bourdieu y Passeron (2009) ponen de manifiesto la influencia del origen social en el acceso a la universidad, siendo esta una opción natural para los estudiantes de clase alta y una opción minoritaria y alejada de la perspectiva de un estudiante perteneciente a la clase obrera. Ponen de relieve la desigualdad en la representación de las diferentes clases sociales en la enseñanza superior, pero van más allá, indicando que las categorías sociales más representadas en la educación superior son las menos representadas en la población activa. Además de las menores posibilidades de acceso de las clases más desfavorecidas a la educación superior, remarca el papel de la cultura en la diferenciación de los recursos de las diferentes clases sociales, siendo la clase alta la que aporta un gran equipaje en este sentido a los estudiantes procedentes de este sector social. Desde la perspectiva de la teoría de la reproducción social de estos autores los resultados educativos del estudiantado están íntimamente asociados a las condiciones socio-familiares, teniendo un papel clave el habitus y el capital cultural, aspectos que otorgan un equipaje de competencias verbales y culturales al estudiantado procedente de entornos familiares privilegiados, que, a su vez, se alinean con las exigencias de los centros educativos, facilitando mejores resultados académicos a aquel estudiantado procedente de un entorno familiar favorable. Además de ello, destacan que se da una restricción en la elección de los estudios para las clases sociales bajas, siendo el colectivo de mujeres de sectores desfavorecidos el que acusa una mayor desventaja.

Por su parte, Boudon (1974), en relación a la influencia del origen social en las trayectorias educativas e inspirándose en la teoría de la elección racional en la que se dirige un análisis de costes y beneficios a la hora de tomar decisiones, en este caso educativas, establece la diferencia entre los efectos primarios, considerados como la influencia de la clase social en el rendimiento académico del estudiantado, y los efectos

secundarios, bajo cuya perspectiva analiza la influencia de la clase social en la toma de decisiones en relación a las elecciones educativas. Jackson et al. (2007), como conclusión principal de sus hallazgos, indican la relevancia de tomar en consideración los efectos primarios y secundarios en el desempeño educativo del estudiantado y el error que puede suponer no tener en cuenta esta distinción. En este sentido afirman:

The main conclusion that we would wish to draw from the findings that we have presented is then the following. It is a serious error to ignore Boudon's distinction between primary and secondary effects and to discuss class differentials in educational attainment as if only primary effects were involved. That is to say, it is a serious error to concentrate attention entirely on class differences in academic performance, whether these are seen as being primarily genetic or – as is more often the case in the sociological literature – primarily socio-cultural in origin. Over and above differences of this kind, class differences further occur in the choices that are made by students, in conjunction, perhaps, with parents, teachers and peers, as regards their educational careers, with students from less advantaged class backgrounds being less likely to take educationally more ambitious options than students from more advantaged backgrounds, and even when their academic performance would make such options entirely feasible for them. This conclusion in turn raises major theoretical and policy issues. (p.224)

En relación a la expansión de la educación superior, si bien es cierto que esta ha podido tener un cierto efecto igualador y, en consecuencia, se haya podido producir una reducción de las inequidades, sin embargo, también puede serlo que se hayan generado nuevas fuentes de inequidades y formas de desigualdad (Ayalon y Yogev, 2005; Breen y Goldthorpe, 1997; Breen y Jonsson, 2005; Torche, 2011; Triventi, 2013; Zarifa, 2012).

Breen y Goldthorpe (1997) reafirman que se ha producido una expansión educativa en prácticamente todas las sociedades avanzadas, participando de forma similar el estudiantado de todos los orígenes sociales, sin embargo, se observan diferencias clave en las formas de elección, siendo el estudiantado procedente de orígenes sociales más aventajados los que realizan elecciones más ambiciosas y, por tanto, marcando diferencias sociales con el estudiantado de background familiar más desfavorecido. A pesar de que en su modelo también observan diferencias en el rendimiento académico, consiguiendo el estudiantado de clases más favorecidas mejores resultados, lo realmente

relevante son los efectos secundarios, que comportan una importante fuente de diferencias de clase social en el logro académico. Entienden que, en las elecciones, ya sean de los estudiantes o con la intervención de los padres, actúa un planteamiento racional de costes y beneficios sobre decisiones relativas a continuar o no estudiando en la siguiente etapa educativa o elegir un determinado tipo de programa académico. Presentan un modelo de decisiones educativas y para simplificarlo solo presentan la opción de abandonar los estudios o continuar estudiando, para lo cual los padres y estudiantes tienen que tomar en consideración tres factores: 1) el coste de permanecer en los estudios, que incluye los costes directos de permanecer en el sistema educativo y la renuncia a ingresos económicos 2) la probabilidad de éxito en la continuación de los estudios y 3) el valor y utilidad de los resultados educativos percibidos por los estudiantes y sus familias. Para ello, utiliza la clasificación en tres clases sociales: a) Clase S (más aventajada): clase de servicio o profesionales asalariados, administradores y managers b) Clase W: clase trabajadora (intermedia) y c) Clase U: clase baja (más desfavorecida). En la pregunta de qué proporción de los pertenecientes a una clase u otra toman la decisión de seguir o de abandonar los estudios seleccionan las dos clases más opuestas, es decir, la clase S y la W, en las que observan dos diferencias: una en sus habilidades, siendo esto en lo que identifican los efectos primarios, y dos en los diferentes niveles de recursos. Sin embargo, no apuntan diferencias de tipo cultural. Ambas clases sociales tienen idéntica aversión al riesgo, que se manifiesta en evitar a sus hijos cualquier posición social peor que la posición social de la que parten. El modelo representa a los estudiantes y sus familias actuando (de manera subjetiva) en un sentido racional, realizando sus elecciones académicas en función de un análisis de costes-beneficios y de las probabilidades de mayores o menores resultados exitosos. Sin embargo, no excluye que haya otras influencias que no tiene en cuenta su modelo.

En esta misma dirección, Kloosterman et al. (2009) subrayan que las diferencias en las opciones educativas surgen como resultado de las diferencias entre los grupos de estatus social en sus expectativas de los costes y beneficios de la educación y de la probabilidad del éxito educativo. Las consideraciones racionales de los padres conducen a aspiraciones más bajas para niños de bajo estatus y aspiraciones más altas para niños de alto estatus. Como resultado, estos últimos tienen más probabilidades de pasar a niveles educativos más altos.

Desde este mismo enfoque, Bernardi y Cebolla (2014) analizan el impacto del origen social en el rendimiento académico, efectos primarios, y la evaluación de costes y beneficios que hacen los individuos de diferente origen social en las transición de la educación obligatoria a la postobligatoria, efectos secundarios, en España, así como los efectos de las interacciones entre efectos primarios y secundarios, concluyendo que la desigualdad de origen social es máxima entre los estudiantes con peores notas, ya que en las clases sociales bajas es mucho más difícil superar esta situación mientras que las clases sociales altas cuentan con recursos diversos para apoyar y facilitar que sus hijos con notas bajas superen más fácilmente esa circunstancia.

En este sentido, pone de manifiesto que, en 2006, un 88% de españoles cuyos padres eran directivos o profesionales habían realizado con éxito la transición a la educación no obligatoria, frente a un 56% que provienen de la clase trabajadora. Así, destaca la importancia de las teorías explicativas de los efectos primarios y secundarios, que parte de Boudon (1974) y define los mismos como:

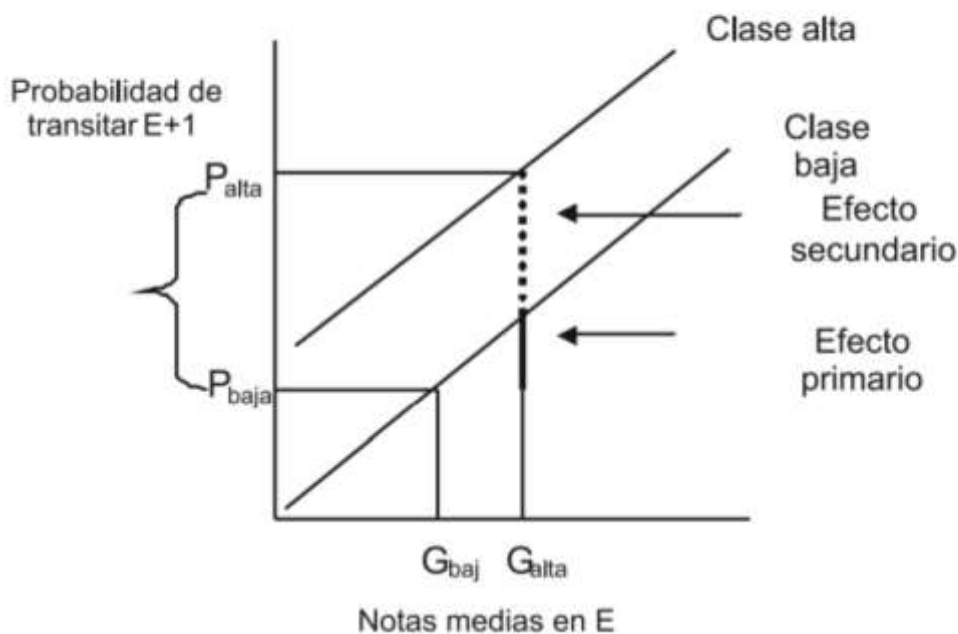
Los efectos primarios se refieren al impacto de la clase social en el rendimiento escolar de los estudiantes. Los secundarios, por el contrario, se refieren al efecto de la clase social en los procesos de decisión que determinan las trayectorias escolares. (p. 4)

Para estos autores cuanto mayor es la distancia entre el rendimiento escolar del estudiantado de clase alta y clase baja, más relevantes son los efectos primarios y, por otro lado, cuanto mayor diferencia haya entre ambas clases, mayores son los efectos secundarios, aportando la siguiente representación.

Figura 20. Efectos primarios y efectos secundarios²²

²² El eje horizontal registra las notas en E, mientras que el vertical grafica los cambios en la probabilidad de transitar a E+1. P_{alta} y P_{baja} son las probabilidades de pasar de E a E+1 para la clase alta y baja. [...]. Como regla general se podría decir que cuanto mayor es la distancia que separa el rendimiento medio de los individuos de clase alta y baja ($G_{alta} - G_{baja}$) y cuanto mayor es la pendiente de las rectas, más fuertes serán los efectos primarios. Cuanto más separadas estén entre sí las rectas correspondientes a cada clase, mayores serán los efectos secundarios (Bernardi y Cebolla, 2014, p. 6).

GRÁFICO 1. *Concepción tradicional de los efectos primarios y secundarios*



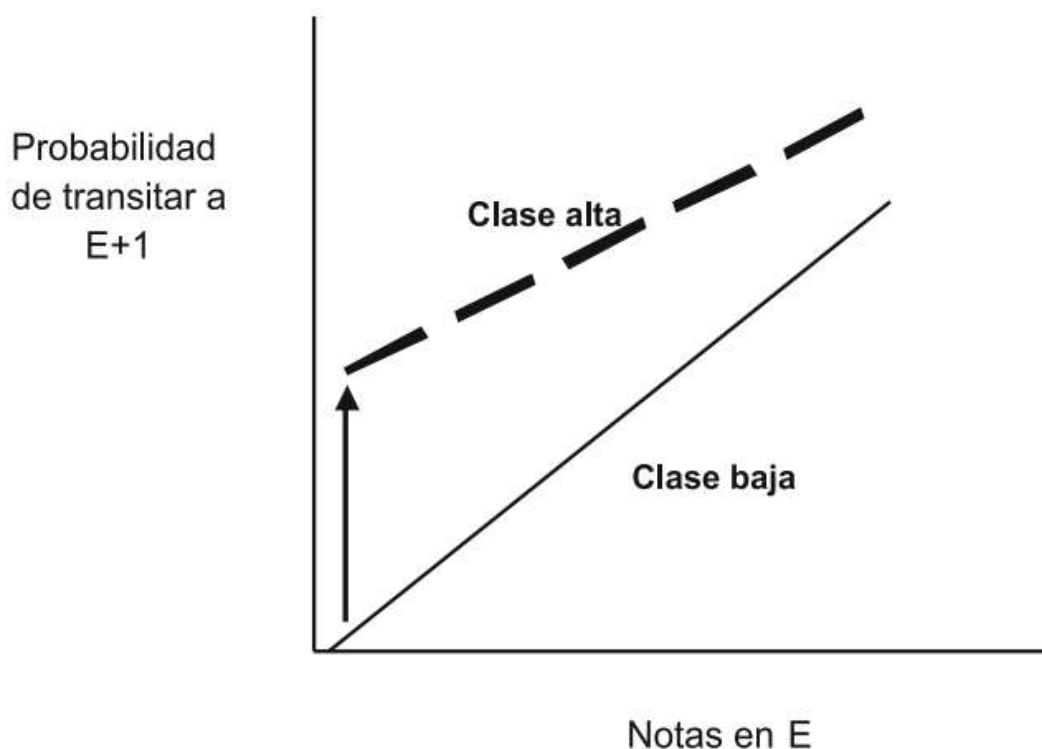
Fuente. Bernardi y Cebolla (2014, p. 6)

A partir de aquí, hablan de un efecto de compensación, es decir, en aquel estudiantado de clase alta con malas notas se movilizan los recursos económicos, culturales y sociales de los que disponen las clases altas para compensar el mal rendimiento obtenido en un nivel educativo previo (E) y frenar el posible fracaso educativo en el siguiente nivel educativo (E+1). En este sentido, se pueden movilizar recursos de apoyo, ayuda de la propia familia, el uso de la mayor y más cualitativa información de las clases altas para evitar el fracaso y conducir al éxito educativo del estudiantado con bajo rendimiento. En consecuencia, y de acuerdo con las teorías más citadas, las familias tienen un peso importante en el rendimiento escolar de sus hijos y, por tanto, en su progresión en sus trayectorias educativas.

Figura 21. Efectos de compensación²³

²³ El argumento de la compensación queda descrito en el gráfico 2, que presenta una interacción entre efectos primarios y secundarios haciendo la pendiente de la recta que corresponde a la clase alta más suave que la que corresponde a las clases bajas (Bernardi y Cebolla, 2014, p. 7).

GRÁFICO 2. *Efectos de compensación: la desigualdad es máxima entre los estudiantes con peores notas*



Fuente. Bernardi y Cebolla (2014, p. 7)

En este marco, los autores señalan que las políticas educativas pueden dirigirse a una doble dirección, por un lado, en mejorar el rendimiento académico del estudiantado y, por otro, a intervenir en la forma en que tienen lugar las decisiones de las familias. Indican la necesidad de recursos de apoyo para el estudiantado que está en el margen justo por debajo del aprobado, que es en donde parece quedar la esencia del problema del abandono escolar y de la desigualdad, así como programas de becas para estudiantes de clases bajas con buenas notas.

Para Troiano et al. (2017) en el análisis de la desigualdad social en el acceso a la universidad se han propuesto dos grandes interpretaciones opuestas, pero complementarias: por un lado, la conocida como *Maximally Maintained Inequality* (MMI), que se refiere a la desigualdad que se produce en el acceso a un nivel educativo

superior, y, por otro lado, la *Effectively Maintained Inequality* (EMI) en referencia a la desigualdad que se produce en un mismo nivel educativo.

Como máximos exponentes de la teoría de la MMI, Raftery y Hout (1993) en su trabajo sobre los cambios en el efecto del origen social en las transiciones educativas en Irlanda, plantean que, a pesar de que las diferencias de clase parecen haber declinado, siguen existiendo barreras que mantienen las diferencias sociales. Su trabajo les lleva a proponer la MMI en términos de la teoría de la elección racional, definiéndola de la siguiente forma: “This term means that transitions rates and odds ratios between social origins and educational transitions remain the same from cohort to cohort unless they are forced to change by increasing enrolments” (p. 56). Desde la perspectiva de estos autores cuando un nivel educativo se satura y deviene universal se produce una disminución de las desigualdades, en este sentido, afirman:

If the demand of a given level of education is saturated for the upper classes, that is, if some origin specific transition rates approach or reach 100 percent, then the odds-ratios decrease (the association between social origin and education is weakened. (p. 57)

A su vez, consideran que la teoría de la elección racional es una buena base para explicar las decisiones educativas, conceptualizándola de la siguiente manera: “By this term that students and their families base decisions about continuing their education on (necessarily subjective) evaluations of the associated costs and benefits” (p. 57). Desde este enfoque, las decisiones de los estudiantes y sus familias adquieren un rol fundamental en las transiciones y es, precisamente, en ese momento donde el análisis de costes y beneficios juega un papel determinante en la decisión de continuar o no en el sistema educativo. En este sentido, si la percepción sobre los beneficios es superior a los costes, la decisión sobre la continuidad de los estudios es superior, siendo esa percepción de utilidad mayor para las familias de bajos ingresos.

Como contraposición a la teoría de la MMI, Lucas (2001), y su teoría de la EMI, sostiene que la expansión educativa puede generar otra fuente de inequidades, ya que los grupos sociales más favorecidos busquen beneficiarse de otras ventajas que pueda proveerles el sistema educativo, aprovechándolas para diferenciarse de otros grupos sociales más desaventajados. En este sentido afirma “[...]. Once that level of schooling become nearly universal, however, the socioeconomically advantaged seek out whatever qualitative

differences there are at that level and use their advantages to secure quantitatively similar but qualitatively better education” (p. 1.652). Por tanto, la EMI mantiene que los antecedentes sociales siguen operando y siendo relevantes incluso ante la situación de acceso universal y, a pesar de la expansión educativa, los diferentes recursos asociados a las diferentes clases sociales siguen jugando un papel esencial.

De igual manera, la equidad en la expansión educativa es limitada para Ayalon y Yogev (2005), pudiendo identificar claramente la existencia de la EMI, por un lado, en la vertiente institucional, ya que el estudiantado de orígenes más desfavorecidos se matricula en instituciones de menor prestigio y, por otro lado, en el ámbito de estudio, eligiendo los grupos privilegiados aquellos estudios que ofrecen mayores ventajas ocupacionales, económicas, etc. Se puede identificar una jerarquía de los ámbitos de estudio en función de los perfiles del estudiantado, de forma que los estudiantes de altos niveles socioeconómicos están más presentes en las titulaciones de mayor valor social y prestigio y tratan de reproducir su capital familiar, estando los de menor nivel socioeconómico menos presentes o infrarrepresentados en titulaciones como ingenierías o económicas y más representados en enseñanzas que ofrecen peores oportunidades en el mercado de trabajo. Así, para la teoría de la EMI el ámbito de estudio juega un rol fundamental en las inequidades de la educación superior, de tal manera que los grupos privilegiados, además de la ventaja de estudiar en instituciones de mayor prestigio, eligen estudios más prestigiosos y con mayores oportunidades profesionales. En este sentido, los autores ponen de relieve la complejidad de la evaluación de la expansión educativa en términos de equidad, ya que ambas situaciones, la institucional y el ámbito de estudio, deben ser tenidas en cuenta.

Para Reimer y Pollak (2010), el efecto de la expansión sobre la desigualdad educativa en la educación terciaria es de particular importancia, ya que la educación terciaria se ha vuelto cada vez más relevante para las perspectivas del mercado laboral y las oportunidades vitales. Los resultados de su estudio de la expansión educativa en Alemania muestran que las oportunidades desiguales para acceder a instituciones postsecundarias y terciarias se mantienen constantes y el efecto del origen social en la elección del ámbito de estudio no ha cambiado con el tiempo. Así, además de las elecciones verticales, los grupos más privilegiados pueden tratar de mantener las ventajas educativas mediante opciones horizontales en un determinado nivel educativo.

En esta misma dirección, Zarifa (2012) subraya que en los sistemas de educación superior la elección de los ámbitos de estudio puede ser un elemento de estratificación muy relevante en el proceso de movilidad social. Señala que, de modo razonable, durante varias décadas las políticas públicas se han orientado a aumentar el acceso a la educación superior para los grupos subrepresentados, lo que debe seguir así, pero, además, insiste en la necesidad de vigilar de cerca las opciones dentro de la institución postsecundaria, donde se pueden dar procesos de estratificación social interna que sean fuente de desigualdades entre grupos sociales en la educación superior.

3.2. Las trayectorias educativas del estudiantado universitario

3.2.1. Introducción

Desde la perspectiva de la dimensión social de la educación superior y la equidad participativa la importancia del seguimiento de las trayectorias educativas del estudiantado universitario es un aspecto crucial. La adaptación y el éxito educativo del estudiantado universitario tienen una relevancia esencial tanto para la igualdad de oportunidades educativas como para la eficiencia, eficacia y sostenibilidad del sistema de educación superior.

Dos cuestiones nos parecen claves en el logro educativo y, por tanto, en el éxito académico en la universidad: la persistencia en los estudios matriculados y el rendimiento académico, como elemento esencial en la decisión de permanecer o abandonar el sistema de educación superior. En este sentido, cabe afirmar que la persistencia universitaria y el buen aprovechamiento académico además de ser factores clave para la calidad y excelencia de la educación desde la perspectiva individual del estudiantado, deben serlo también desde la mirada de un funcionamiento eficiente de las IES. En esta dirección, son muchos los autores que ponen el acento en que los indicadores relacionados con el logro educativo son vitales para la calidad de la educación desde el punto de vista de los resultados satisfactorios del alumnado, pero, sin duda, también desde la perspectiva de la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos (Esteban et al., 2017; Garbanzo, 2013; Rodríguez et al., 2004).

Hossler et al. (2009) poniendo el acento en la relación de la persistencia con la equidad social afirman que, a pesar que hay bastantes estudios sobre el efecto de la ayuda financiera sobre la persistencia, aunque siempre son insuficientes, no son muchos los que abordan el análisis sobre el efecto de esta en la graduación, conectando esta cuestión con

la necesidad de que las IES articulen los servicios de apoyo al estudiantado necesarios para facilitar que completen sus estudios.

En este contexto y con la finalidad de favorecer las trayectorias académicas del estudiantado universitario, resulta insoslayable la necesidad por parte de las IES de desarrollar las estrategias de aprendizaje, programas de ayuda económica, de formación y de orientación al estudiantado universitario dirigidas a garantizar su permanencia y éxito académico, que redunden en resultados satisfactorios tanto a nivel personal del propio estudiantado como a nivel institucional.

3.2.2. La persistencia y el rendimiento académico como factores clave para permanecer en la experiencia universitaria

La definición de persistencia se aborda desde diferentes enfoques que van desde la consideración de tomar como punto de referencia la formalización o no de la matrícula en los estudios universitarios al año siguiente, hasta la de englobar toda la trayectoria universitaria y la propia graduación. Por otro lado, algunos autores han señalado la existencia de una diferencia clara entre la persistencia y la retención. A su vez, otras investigaciones apuntan a una diferenciación entre la persistencia y el fenómeno del abandono de los estudios universitarios, identificando la naturaleza determinada de cada una de ellas, como cuestiones de relevancia clave en las trayectorias educativas del estudiantado universitario. Si bien, es necesario poner de relieve la gran diversidad terminológica para la descripción del fenómeno (tasas de abandono, tasas de persistencia, etc) pero que parecen responder a una misma realidad (Bourdages, 1996).

Precisamente, la diferencia entre el concepto de persistencia y el concepto de retención se manifiesta de manera explícita en Tinto (2012) cuando afirma que la persistencia queda vinculada directamente a las decisiones del estudiantado para permanecer o no en los estudios universitarios, mientras que la retención se asocia a las iniciativas impulsadas por las IES para retener al estudiantado hasta su graduación, destacando la importancia de las comunidades académicas y sociales, los servicios de apoyo y la ayuda financiera para el éxito académico del estudiantado universitario. Abundando en esta diferenciación, Berger et al. (2012) aportan definiciones diferenciadas para la retención y la persistencia en la misma dirección. En este sentido, indican que:

Persistence refers to the desire and action of a student to stay within the system of higher education from beginning year through degree completion. Retention

refers to the ability of an institution to retain a student from admission to the university through graduation. (p.9)

Por su parte, Himmel (2002) entiende por retención “la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título” (p.94), considerando inadecuada la definición de la retención como la matrícula en sucesivos cursos académicos sin abordar la perspectiva de la duración total de los estudios universitarios y apunta por la necesidad de acordar una definición consensuada de la retención.

Así, la definición del concepto de persistencia no es tarea fácil debido a la multiplicidad de enfoques que se ponen de manifiesto en la literatura académica y la evolución que ha venido experimentando a lo largo del tiempo, quedando, en ocasiones, circunscrita a la referencia a la formalización o no de la matrícula al año siguiente, mientras que otros enfoques consideran esta perspectiva insuficiente y creen que debe abarcar toda la trayectoria educativa hasta conseguir la graduación (Borgen y Borgen, 2016, Fonseca y García, 2016; Himmel, 2002; Tinto, 2012).

De acuerdo con Borgen y Borgen (2016), la persistencia debe ser entendida como el proceso que hace que los estudiantes permanezcan en los estudios y la institución en que se han matriculado y consigan graduarse. En su estudio sobre un programa preparatorio a nivel académico al finalizar la secundaria y antes de entrar en la universidad encuentran que, a diferencia de lo que cabría esperar, una mayor información en el periodo preparatorio para la elección de estudios no tiene un efecto claro en la persistencia, si bien, sí parece tenerlo en la finalización de los estudios, indicando que puede ser debido a tratarse de estudiantes más maduros que tienen más prisa para acabar su etapa educativa. En este mismo sentido, Fonseca y García (2016) consideran que el concepto de permanencia en la educación superior está vinculado a la finalización de los estudios, poniéndolo en contraste con el concepto de abandono que, según los autores, encarna una enorme complejidad.

Otra cuestión interesante es conocer si las tasas de persistencia realmente experimentan una evolución favorable o se mantienen prácticamente inalteradas a lo largo del tiempo. Tinto (2002) señala que, a pesar del periodo de expansión y crecimiento de la educación superior, las tasas de persistencia y graduación no experimentaron un incremento sustancial, ya que se siguieron manteniendo en torno al 50%. Asimismo, Cabrera et al. (2014) ponen de relieve el mantenimiento de las tasas de persistencia prácticamente

inalterables y la brecha de acceso a la educación terciaria por parte de la población de bajos ingresos económicos.

Figura 22. Tasas de persistencia y de graduación en EEUU (1992-2013).

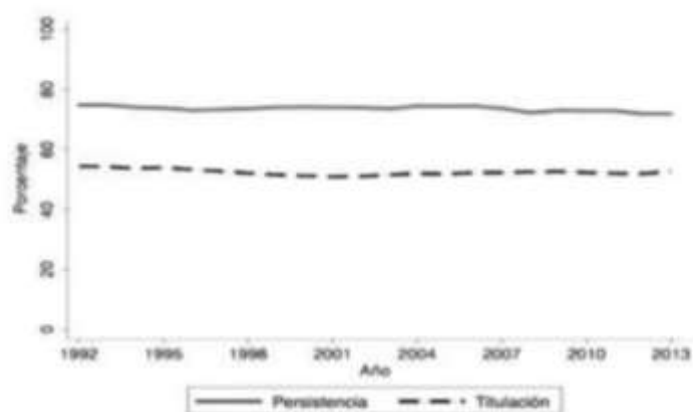


Figura 1. Tasas de persistencia anual y tasas de graduación en universidades estadounidenses: 1992-2013. Basado en datos proporcionados en ACT (2013). 2013 Retention/Completion summary tables.

Fuente. Cabrera, Pérez y López (2014, p. 25)

Figura 23. Egresados secundaria que acceden a terciaria

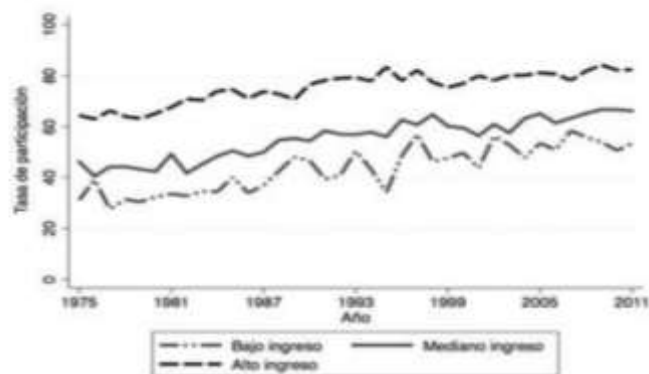


Figura 2. Porcentaje de egresados del sector secundario que ingresan al sector terciario por ingreso. Basado en Aud et al (Mayo, 2013). 2013 Condition of Education, página 132.

Fuente. Cabrera, Pérez y López (2014, p. 25)

Es ampliamente reconocido que el rendimiento académico constituye un elemento clave para la persistencia en los estudios universitario (Casanova et al., 2018; Fernández-Martín et al., 2019; Fernández-Mellizo y Constante-Amores, 2020; Sánchez-Gelabert y Elias, 2017; Thuy et al., 2017; Tuero et al., 2018). Al igual que ocurre con la persistencia, la

definición del rendimiento académico parece que es una tarea ardua debido a la gran cantidad de factores que pueden influir en el mismo (Chong, 2017; Montero et al., 2007) y parece ser que no existe consenso por parte de la comunidad académica a la hora de definirlo (Fernández-Mellizo y Constante-Amores, 2020). Edel (2003) pone el acento en la riqueza de líneas de investigación en relación con el rendimiento académico, lo que permite vislumbrar la gran complejidad de dicho concepto. Una de las definiciones que podría darnos una aproximación al concepto es la aportada por Tourón (1984) que señala que el rendimiento académico es:

Un resultado del aprendizaje, suscitado por la intervención pedagógica del profesor o la profesora, y producido en el alumno. No es el producto analítico de una única aptitud, sino más bien el resultado sintético de una suma (nunca bien conocida) de elementos que actúan en, y desde la persona que aprende, tales como factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos. (p.24)

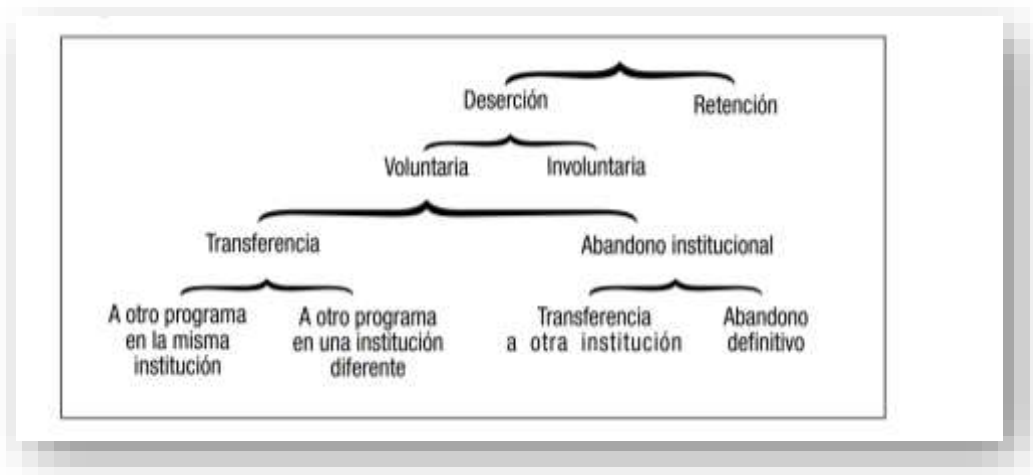
Por otro lado, cuestión también complicada es identificar los indicadores más idóneos para operacionalizar el concepto de rendimiento académico, es decir, encontrar los elementos esenciales para su medición. Algunos de estos elementos de operacionalización del concepto podemos encontrarlos en la literatura académica que, en muchos casos, quedan circunscritos a los resultados de la evaluación de los aprendizajes, ya que estos son uno de los aspectos a través del cual se puede hacer una valoración de la calidad educativa (Ariño, 2014; Ariño y Llopis, 2011; Cabrera et al., 2014; Tinto, 2010, 2012). Edel (2003) indica que una de las variables tenidas en cuenta por los investigadores y docentes para medir el rendimiento académico son las calificaciones, consideradas como predictivas del rendimiento académico, siendo este una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, otros autores como Rodríguez et al. (2004) consideran que las notas parecen ser el mejor indicador o, al menos, el más accesible para definir el rendimiento académico, o como Chong (2017) que señala la importancia de definir el rendimiento académico a partir de los procesos de evaluación y los resultados obtenidos, considerando además el conjunto de factores, tanto individuales como contextuales, que pueden influir en el mismo. Si bien, también se pone de relieve la importancia de considerar otros elementos para la medición del rendimiento académico vinculados, por ejemplo, a las tipologías de trayectorias o la duración de los estudios hasta su graduación (Ariño, 2014; Coschiza et al., 2016; Edel, 2003).

En relación con el fenómeno del abandono, el Catálogo Oficial de Indicadores Universitarios del SIIU (2016a) en sus consideraciones previas al abordaje del indicador de la tasa de abandono señala la importancia de diferenciar el abandono y el cambio de estudios, afirmando que las causas y los efectos de estos dos indicadores son muy diferentes e incluso diferenciando dos perspectivas distintas en el cambio de estudios que podrían ser de una doble índole: cambio de ámbito de estudio o cambio de institución o centro universitario. Así, dicho Catálogo define la tasa de abandono como el “Porcentaje de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso en el SUE del curso X, que no se matricula en ningún título universitario de ninguna universidad española durante dos cursos seguidos ni se ha titulado” (p.48).

Para Tinto (1975) la literatura académica presenta un cierto hándicap en tanto en cuanto a la definición y desarrollo de modelos teóricos relativos al abandono, más allá del análisis del proceso que conduce al estudiantado a abandonar. Destaca que esta, en ocasiones, cataloga bajo la misma conceptualización situaciones distintas, que es necesario diferenciar (abandono derivado del fracaso o abandono voluntario) para un buen diseño de las políticas de educación superior en relación a los programas de apoyo al estudiantado universitario. A su vez, pone el acento en la necesidad de estudios longitudinales que arrojarían luz sobre los procesos de persistencia y de abandono, en los que se tengan en cuenta tanto factores individuales como institucionales.

De acuerdo con Himmel (2002), la deserción supone el abandono de los estudios sin haber finalizado y alcanzado la graduación, teniendo en cuenta un largo periodo de tiempo que permita cerciorarse de la ausencia de reincorporación a los estudios, diferenciando claramente entre el abandono voluntario por parte del estudiantado y el abandono involuntario a instancias de la propia institución.

Figura 24. Tipos de deserción



Fuente. Himmel (2002, p. 95)

Como quiera que sea, y al igual que ocurre con la persistencia y el rendimiento académico, definir el abandono, en el que juega un papel relevante el propio rendimiento académico, no está exento de dificultades y es una tarea de gran complejidad, siendo muchas las investigaciones que destacan su carácter multicausal incidiendo en la multiplicidad de factores que tienen una influencia en el mismo (Álvarez Pérez et al., 2006; Freixa et al., 2018; Munizaga et al., 2018; Torrado y Figuera., 2019). Algunos autores ponen el acento en diferenciar la persistencia académica del fenómeno del abandono, no considerando que sean meramente términos opuestos (Fonseca y García, 2016). En el caso del abandono, señalan la dificultad de determinar si realmente se está delante del abandono definitivo de los estudios o de situaciones de cambio de estudios, de institución o de suspensiones temporales de los estudios cursados (Torrado, 2012; Yorke, 1999), así como la necesidad de considerar la existencia de momentos clave para el abandono y la importancia de reforzar la atención psicopedagógica y la orientación personal y académica, en especial en el primer año (Gairín et al., 2014).

Por su parte, Rodríguez et al. (2004) poniendo también el énfasis en la multiplicidad de situaciones que quedan englobadas en el indicador del abandono de los estudios, ponen el acento en su relevancia en tanto en cuanto a la formación del capital humano y en las consecuencias económicas y financieras afirmando que:

El abandono o, en positivo, la permanencia en los estudios universitarios no sólo preocupa a los gestores académicos y financieros de la universidad, a los profesores, a los orientadores, a las familias y especialmente a los propios

estudiantes sino, y tal vez por razones puramente económicas, a los gobiernos que financian la universidad. (p. 397)

A su vez, recientemente Constante-Amores et al. (2021) enfatizan la importancia de la detección temprana, la gestión del tiempo y el papel de las becas en la reducción del abandono y, por consiguiente, en la relevancia de esta cuestión para el diseño de políticas de calidad y equidad educativas en el marco de la educación superior.

3.2.3. Una mirada sobre algunas teorías en relación al desempeño académico

Conocer cuáles son los factores que influyen en la persistencia y en el rendimiento académico, como elemento clave para la decisión de persistir o abandonar los estudios universitarios, es una cuestión central para abordar el conocimiento de esta perspectiva en toda su dimensión, desde el nivel individual del estudiantado hasta la perspectiva institucional y las estrategias necesarias para su mejora continua. Por otra parte, y de acuerdo con la literatura, como se ha explicitado con anterioridad, existe una multitud de factores que contribuyen a persistir o no en la educación universitaria, así como en el rendimiento académico del estudiantado universitario, interviniendo en ello tanto factores personales como contextuales. En este carácter multicausal en el que intervienen factores de diferente naturaleza, demográficos, psicológicos, académicos, socio-familiares, pedagógicos e institucionales también inciden Gómez et al. (2011) y Garbanzo (2013) que, a su vez, comenta la complejidad que dicha multidimensionalidad añade al estudio y comprensión del fenómeno, en sintonía con Munizaga et al., (2018).

En línea con Braxton et al. (1997)²⁴, Himmel (2002) señala que los enfoques teóricos de la deserción y la retención pueden ser agrupados en cinco categorías: psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales o de interacciones. Los psicológicos se centran en rasgos de personalidad que facilitan que unos estudiantes se gradúen y otros no completen sus estudios, incorporando estos modelos principalmente variables individuales, es decir, características y atributos de los estudiantes. Los modelos sociológicos, fundamentados en la teoría del suicidio de Durkheim, ponen el acento en la importancia de la integración en las IES como elemento clave para persistir en los estudios universitarios, además de la importancia del apoyo familiar y de los pares. Desde

²⁴ "Various theoretical perspectives have been advanced to account for the departure puzzle. These perspectives spring from psychological, societal, economic, organizational, and interactionist assumptions and formulations about college student departure (Tinto, 1986; 1993)" (pp. 107-108).

la perspectiva del modelo económico es el equilibrio entre costes y beneficios lo que conduce a la decisión de persistir, si el estudiante percibe que la ventaja de estudiar supera las opciones alternativas, como por ejemplo trabajar. El modelo organizacional se centra en las características de la institución, en especial, en los servicios que ofrecen a los estudiantes, desde la propia calidad de la docencia hasta los servicios de apoyo en toda su amplitud. La relevancia de la participación activa en la institución mediante procesos de aprendizaje en el marco de comunidades de convivencia social y académica, que favorecen el compromiso con la institución y el objetivo de completar los estudios, es la característica más destacable de los modelos de interacción.

En esta misma dirección, Fonseca y García (2016) hace la siguiente clasificación sobre los factores que influyen en la persistencia o en el abandono, tal y como indica la tabla 5.

Tabla 5. Enfoques sobre la permanencia y el abandono

Teorías	Propósito
Psicológicas	Identifican los rasgos de personalidad, principalmente individuales, característicos de los estudiantes que completan sus estudios respecto de los que no lo hacen. Relacionan las características de las teorías de la personalidad con el abandono, sin embargo, no tienen en cuenta el impacto del contexto sobre el comportamiento del estudiante
Sociológicas	Relacionan factores externos al individuo que intervienen en la permanencia estudiantil (los cuales se suman a los psicológicos). Analizan el impacto de los fenómenos sociales sobre el abandono sin considerar la influencia de las características institucionales
Económicas	Responden principalmente a la relación costo-beneficio de los estudios. En este sentido, los factores económicos pueden influir en la decisión de los estudiantes de abandonar la institución
Organizacionales	Identifican las características de la institución universitaria (servicios que ofrece a los estudiantes) que explican la permanencia y el eventual abandono de los estudiantes en la universidad
Interaccionistas	Teorías que relacionan las características de los estudiantes y el tipo de entorno ofrecido por la institución

Fuente: Fonseca (2013). Elaboración con base en Donoso y Schiefelbein (2007); Saúvé et al. (2006).

Fuente. Fonseca y García (2016, p. 29)

Por su parte, Rodríguez et al. (2004), en su trabajo sobre la transición secundaria – universidad desde la perspectiva del rendimiento académico, señalan que los estudios sobre los factores explicativos del rendimiento académico en la enseñanza obligatoria se centran en la influencia de los factores personales, mientras que en la educación superior se da más relevancia a la importancia del background académico y personal del estudiante. Por su poder de predicción destaca la nota de acceso, sin embargo, cita las siguientes variables como importantes para describir mejor el rendimiento académico: a)

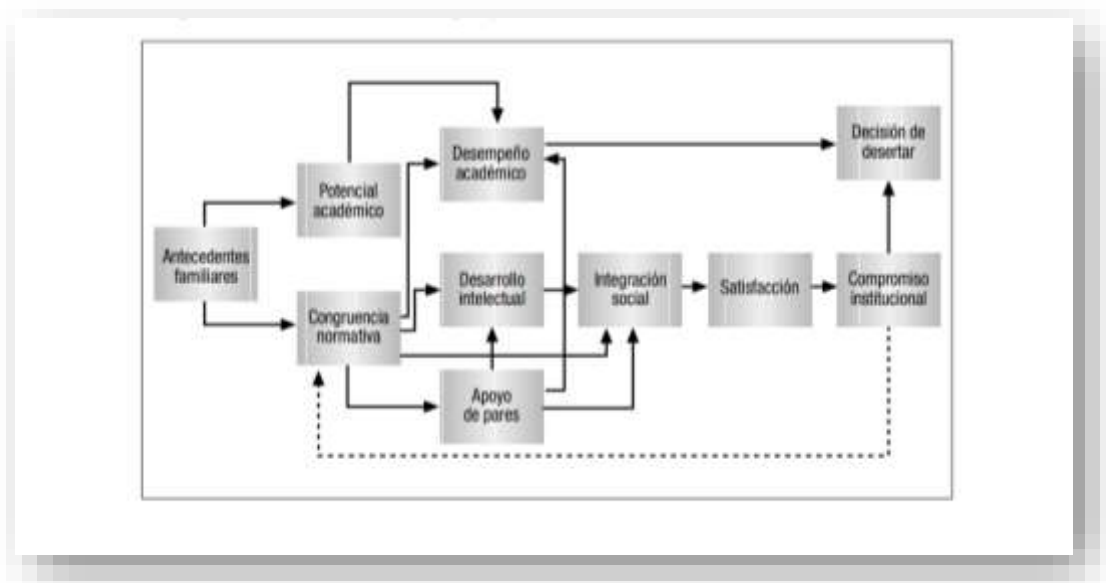
el rendimiento previo como claro indicador de éxito en los estudios universitarios b) la elección de los estudios: el ajuste de lo deseado con lo real es un buen predictor de la persistencia universitaria c) el género: según algunas investigaciones mayor en las mujeres

A pesar de la existencia de numerosos modelos explicativos sobre la persistencia académica, según Cabrera et al. (1993) únicamente la teoría de Tinto - *Student Integration Model* - y de Bean y Metzner - *Student Attrition Model*- han realizado una aportación comprensiva a las decisiones del estudiantado de continuar o no sus estudios universitarios. Los autores señalan que ambas teorías consideran que la persistencia es el resultado de una compleja estructura de interacciones en la que las características previas del estudiantado juegan un papel fundamental. La integración académica y social y el compromiso de la institución son los fundamentos de la teoría de Tinto, mientras que para Bean y Metzner además tienen relevancia factores externos y ambientales como la familia y la ayuda financiera, entre otros. De acuerdo con Cabrera et al. (1993), cuando estas dos teorías se fusionan en un modelo integrado se consigue una mejor comprensión de la compleja interacción de factores individuales, ambientales e institucionales que influyen en la persistencia, lo que, según Cabrera et al. (1992), facilita a las instituciones la identificación de colectivos en riesgo de abandono y, por ende, el diseño por parte de estas de estrategias preventivas para evitar la deserción temprana y favorecer la permanencia.

El propio Tinto (2007) señala que la investigación sobre la retención inicia un proceso de cambio en la década de los 70, prestando atención a la importancia del entorno y, en concreto, de la institución en las decisiones de los estudiantes de permanecer o abandonar la universidad. Si bien, señala que no fue el primero en poner el acento en esta cuestión, ya que Spady (1970) ya se fijó en ello con antelación, pero, sin embargo, sí reconoce que en 1975 y 1987 fue el primero en explicar un modelo longitudinal que ponía el acento en el análisis de la conexión entre los sistemas académicos y sociales de la institución y la retención del estudiantado en diferentes periodos de tiempo, donde la centralidad del modelo recae en los aspectos de integración e interacción entre el estudiantado y la comunidad universitaria, en especial, en el primer año de estudios por su relevancia en el proceso de transición, adaptación y persistencia en la universidad.

Spady (1970), citado en Himmel (2002), lleva a cabo una investigación que pretende evaluar cómo la interacción entre pares y la participación en actividades extracurriculares en la enseñanza secundaria pueden tener una incidencia posterior en el logro educativo universitario, manteniendo constantes el nivel socioeconómico familiar, la capacidad intelectual y las calificaciones. Según este autor las actividades extraacadémicas dan la oportunidad a los estudiantes de entablar relaciones más allá de las actividades curriculares y suponen una fortaleza para el éxito académico. En este sentido, el papel del estudiante en el grupo de pares de la enseñanza secundaria es determinante de su desempeño educativo, en especial, cuando sus recursos actitudinales, financieros, intelectuales y académicos son bajos. La participación en actividades extracurriculares está fuertemente asociada con la percepción de reconocimiento dentro del grupo de pares que, a su vez, estimula el deseo de incrementar ese reconocimiento más allá de la enseñanza secundaria y, en consecuencia, en la universidad, contribuyendo al desarrollo de actitudes y habilidades que refuerzan las aspiraciones del estudiantado y el éxito educativo. Para Himmel (2002), los modelos sociológicos parten del enfoque de Spady (1970), que hace una equivalencia de la teoría del suicidio de Durkheim, fundamentada en la ruptura social del individuo que lo conduce al suicidio, con la deserción que se produce por la falta de integración del estudiante en el entorno de la educación superior y pone de relieve la importancia del medio familiar y del apoyo de los pares.

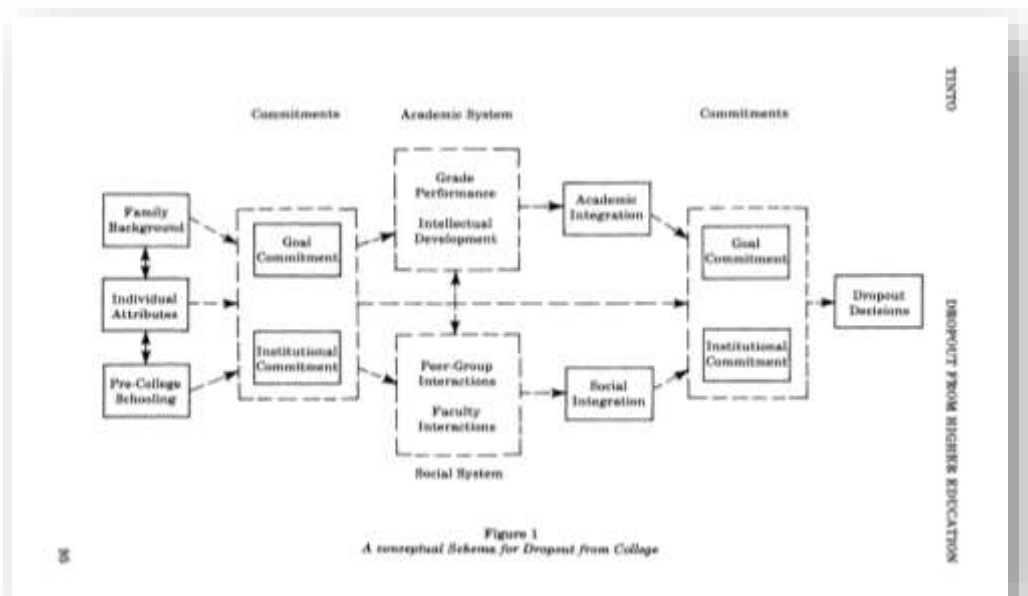
Figura 25. Modelo de Spady (1970)



Fuente Himmel (2002, p. 99)

Precisamente, el modelo inicial de Tinto (1975) se inspira tanto en el modelo de Spady (1970) como en los modelos económicos de análisis de coste-beneficio y se caracteriza, como se ha dicho, por poner el acento en el proceso de interacciones que conducen a los individuos a permanecer o abandonar los estudios. Considera que, en igualdad de oportunidades, la integración académica y social refuerza el compromiso del estudiantado con la institución y su empeño de finalizar los estudios, siendo determinante en sus decisiones de persistir o abandonar la universidad, sin detrimento de la existencia de factores externos que también inciden en dichas decisiones, considerando la teoría de la elección racional de costes y beneficios que hace que el estudiantado persista cuando percibe que los beneficios (logro educativo, etc.) son superiores al coste de continuar estudiando, en especial, costes financieros, insatisfacción o fracaso.

Figura 26. Modelo de Tinto (1975).



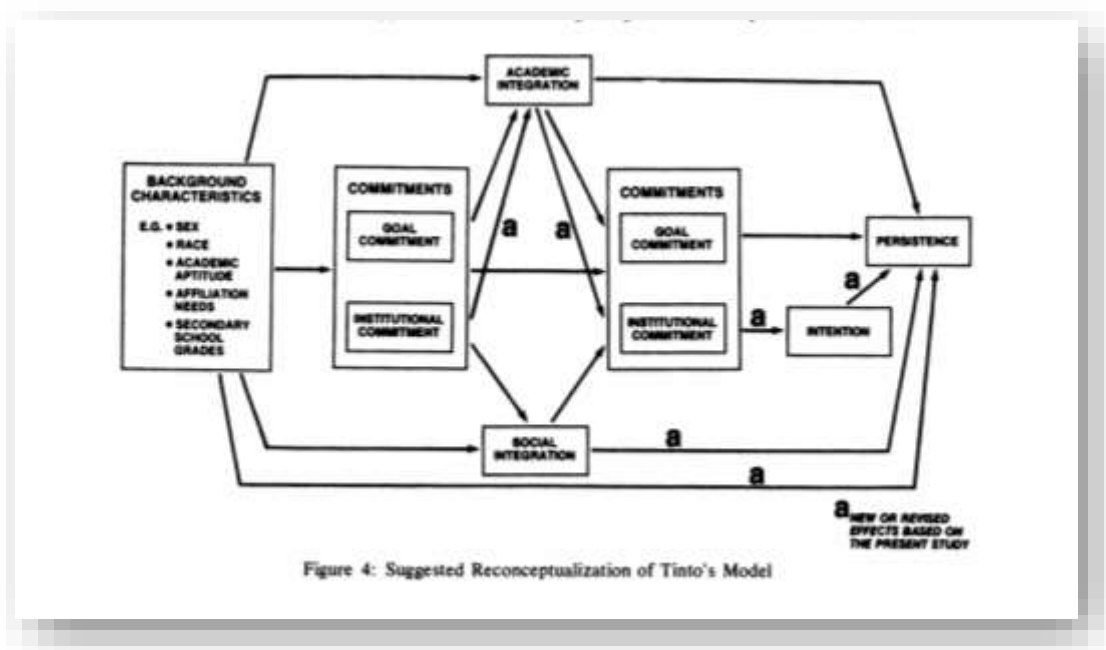
Fuente: Tinto (1975, p. 95)

La importancia de desarrollar comunidades de aprendizaje, con la implicación del estudiantado como un miembro activo y comprometido de la institución, debe centrarse, principalmente, en el aula con el objetivo de facilitar la inclusión de todo el estudiantado y, en especial, de aquellos estudiantes que no residen en el campus o que proceden de un entorno socioeconómico bajo (Tinto, 1993, 1999, 2010). Fundamentales para la persistencia académica son cinco factores: la expectativa de éxito, la información sobre la institución y la orientación para la elección de estudios, la orientación académica,

personal y social, la participación responsable de los estudiantes y, finalmente, como aspecto clave, el fomento del aprendizaje (Tinto, 2002). Braxton et al. (2000) señalan que las características de entrada de los estudiantes relativas al background familiar, los atributos individuales y las experiencias académicas previas influyen en su compromiso inicial con la institución, que, a su vez, favorece la persistencia “the greater the level of subsequent commitment to the institution, the greater the likelihood of student persistence in college” (p. 570). En definitiva, se alinean con la teoría de Tinto, considerando que la implicación activa en comunidades de aprendizaje favorece la persistencia e influye en las decisiones de persistencia o abandono de la institución.

Pascarella et al. (1983), en su revisión del modelo de Tinto, afirman que la integración tiene una influencia positiva en la persistencia únicamente si se dan las condiciones adecuadas, considerando que las características previas de acceso relativas a los resultados académicos en la secundaria, nivel educativo familiar o los recursos financieros influyen tanto en el logro académico como en el nivel de integración académica y social, siendo los primeros en poner el acento en las diferentes oportunidades entre el estudiantado que reside en el campus y aquel que se desplaza para asistir a las universidad.

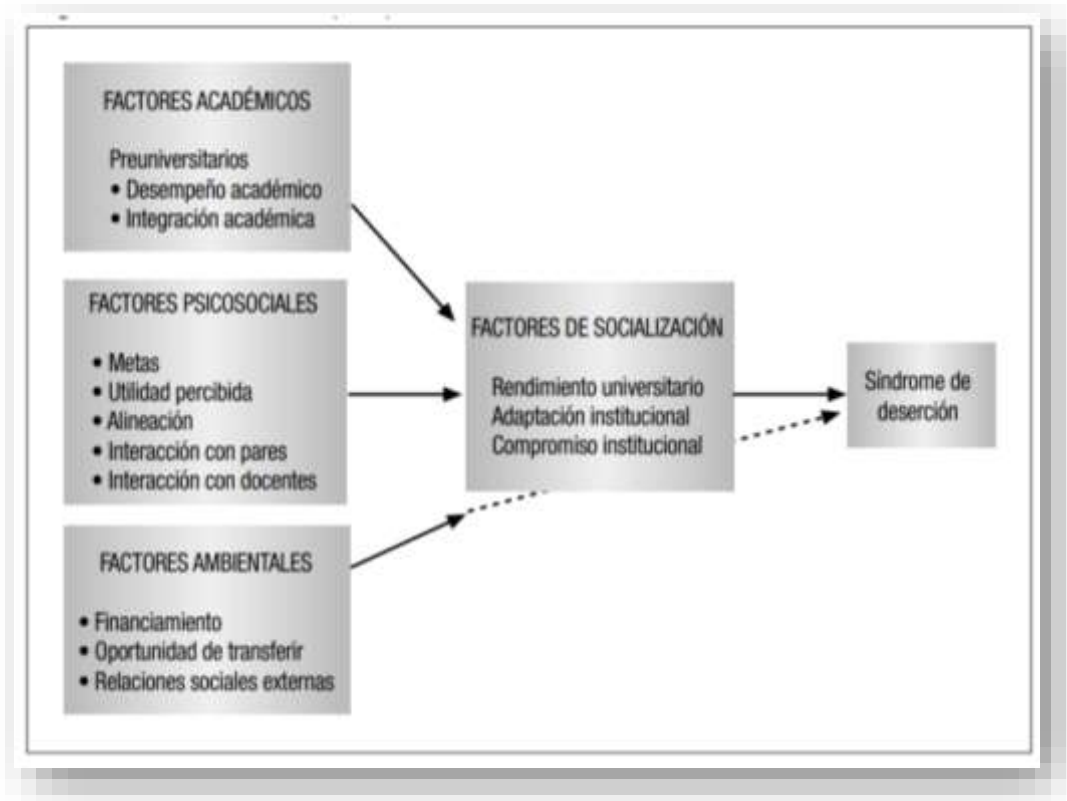
Figura 27. Revisión del modelo de Tinto (1975)



Fuente. Pascarella et al. (1983, p. 98)

La evolución del modelo de Tinto (1975) es también analizada por autores como Cabrera et al. (2014) y Fonseca y García (2016), que ponen de manifiesto como inicialmente se centra en el mayor peso de la influencia individual en la persistencia, pasando posteriormente a dar una mayor relevancia al efecto de los aspectos institucionales en la decisión de permanecer o no en la universidad. Además, Fonseca y García (2016) señalan que la diversidad del estudiantado no estaba presente en el modelo inicial de Tinto, a diferencia del modelo de Bean que sí realiza una aproximación a un perfil más diverso y consideran el rendimiento académico, las variables académicas, psicológicas, experiencia previa y variables medioambientales como las variables que, principalmente, influyen en la persistencia o el abandono. Respecto al modelo de Bean (1980, 1983 y 1985), Himmel (2002) considera que las intenciones conductuales son predictores de la persistencia, además de la importancia de los componentes institucionales, cursos, programas, docentes y pares y de los factores externos que también inciden en la permanencia.

Figura 28. Modelo de Bean (1985)



Fuente: Himmel (2002, p. 104)

3.2.4. Una especial atención a los factores socioeconómicos como determinantes del rendimiento académico

Si bien es verdad que, como hemos visto, no existe un consenso unánime en la literatura académica sobre el peso de los diferentes factores en el logro académico del estudiantado en general, también lo es cuando se analiza la influencia de los factores socioeconómicos de manera individualizada, ya que para ciertos autores los factores socioeconómicos tienen una influencia determinante, mientras que otros no encuentran evidencias científicas en esta dirección.

En relación a la importancia de la influencia del background familiar en el desempeño educativo, Cervini (2002), en un estudio en el que analiza las puntuaciones obtenidas en matemáticas y lengua, concluye que los resultados de su investigación se alinean con la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu, que pretende explicar las desigualdades a través de una compleja trama de interacciones entre los condicionamientos económicos y culturales y las prácticas del sistema educativo, ya que sostiene que son los indicadores relativos al capital cultural los que tienen una mayor capacidad predictiva sobre el rendimiento académico, acorde con la predicción central de la teoría. Por otra parte, pone de relieve que no siempre el capital económico y cultural tiene un efecto determinante en el logro educativo, ya que estudiantado procedente del mismo entorno familiar, en ocasiones, obtiene resultados diferentes y el efecto de la escuela puede, a su vez, determinar una cierta igualación. En este sentido sostiene que “El análisis de la equidad educativa parte precisamente de discernir en qué medida los resultados, a través del tiempo, son determinados por los factores escolares en contraposición con los familiares” (p. 489).

En su trabajo, donde analiza una muestra aleatoria de la población estudiantil de segundo y tercer año de carrera de la Universidad de Costa Rica en el 2001, Montero et al. (2007), utilizan como variables independientes factores institucionales, sociodemográficos, psicosociales y pedagógicos y como variable dependiente la calificación a final de curso, concluyendo que hay un amplio consenso en la existencia de asociación entre el nivel socioeconómico y el desempeño académico pero que es muy difícil realizar políticas de intervención educativa en esta dimensión, siendo más fácil hacerlo en la dimensión institucional y pedagógica.

Por su parte, Cabrera et al. (2012), en un estudio sobre estudiantes americanos de minorías étnicas y grupos desfavorecidos, ponen de relieve que la persistencia y la graduación difieren según el nivel socioeconómico del estudiantado y examinan el efecto de la ayuda

financiera en la finalización del grado, considerando que los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos tienen mayor probabilidad de graduarse que los más desfavorecidos, independientemente de la preparación académica de entrada.

Coschiza et al. (2016), en su investigación sobre la influencia de las variables socioeconómicas en los resultados académicos de los alumnos de grado de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE-Argentina), encuentran evidencia empírica de que las variables socioeconómicas son significativas para explicar las diferencias de rendimiento académico entre los alumnos de las facultades analizadas, de tal manera que enfatiza la importancia del background familiar en los resultados académicos, indicando que las características socioeconómicas de los estudiantes son altamente significativas para explicar las diferencias en sus rendimientos académicos, aunque la incidencia de estos factores no es homogénea en todos los contextos (países y regiones). Entre sus conclusiones, se encuentran evidencias significativas del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico, a diferencia del nivel ocupacional sobre el que no encuentran dichas diferencias, y pone el acento en que la identificación de las variables socioeconómicas asociadas a peores resultados académicos son de utilidad para identificar los grupos vulnerables (monoparentalidad, necesidad de desplazamientos para acudir a los centros educativos, trabajos a tiempo completo, entre otros).

Para Chong (2017) las variables que más explican el rendimiento académico son el nivel socioeconómico y cultural, expectativas del profesor y expectativas de los padres en relación con el rendimiento académico de los alumnos. Para este autor, los motivos del éxito o de la falta del mismo en las trayectorias educativas van desde lo personal a lo social y cultural, teniendo un peso relevante los factores socioeconómicos, ya que, si no están cubiertas las necesidades primarias, las familias priorizan el trabajo remunerado y la ayuda del estudiantado a las necesidades básicas familiares, considerando especialmente importante estrechar los lazos entre la universidad y el contexto familiar para favorecer el desempeño educativo del alumnado y reducir el abandono.

La influencia del estatus socioeconómico en el rendimiento académico en todos los niveles educativos es puesta de manifiesto por Abera (2018). El autor afirma que en Etiopía el estudiantado procedente de familias de alto nivel educativo dispone de mayores probabilidades de participar en la educación superior frente al que procede de entornos familiares con un bajo nivel educativo, que participa en menor medida, con peores

resultados y con menor probabilidad de finalizar los estudios cuando consigue acceder a la misma, haciendo un llamamiento al diseño de estrategias estatales para favorecer la igualdad de oportunidades y logro educativo de los diferentes tipos de estudiantes.

Sin embargo, otros autores no encuentran evidencia científica respecto del efecto de los factores socioeconómicos en el desempeño académico. En este sentido, Armenta et al. (2008), en una encuesta que pasaron a una muestra de 60 estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) para conocer de qué manera afectan los factores económicos en el desempeño académico, concluyeron que el nivel educativo de los progenitores no influye en el rendimiento académico de los estudiantes y tampoco confirmaron la hipótesis relativa a que cuanto mayor sea el nivel económico mayor es el rendimiento académico.

Gregorat et al. (2009) estudian la influencia de diferentes indicadores del nivel socioeconómico (nivel de estudios y económico de los progenitores) en el desempeño académico (número de materias aprobadas, discriminadas en teóricas y prácticas), aplicando la técnica de análisis de varianza (ANOVA), concluyendo que, a diferencia de otros estudios no existe asociación entre ambas variables, siendo los estudiantes procedentes de un nivel socioeconómico intermedio los que obtienen mejores resultados académicos. Por su parte, Gilardi y Guglielmetti (2011), en un estudio basado en estudiantes tradicionales y no tradicionales. encuentran que, a diferencia de multitud de investigaciones, los resultados muestran que variables como la edad, el tipo de institución de educación superior, la nota de acceso, el género o el capital cultural de los progenitores no parecen tener un gran poder predictivo. A estos autores se suman Catalán y Santelices (2014) que, en su trabajo con estudiantes de la Universidad Pontificia Católica de Chile (UC), mediante técnicas de ANOVA y Chi-cuadrado, encuentran que el nivel socioeconómico del estudiantado no tiene una influencia real en su rendimiento académico (tanto notas como persistencia en la universidad). Si bien, se trata de una universidad muy selectiva donde el porcentaje de estudiantado de nivel socioeconómico alto es muy superior al procedente de bajos niveles socioeconómicos, que, según los autores, acceden también con menores niveles académicos, lo que puede ser una desventaja a la hora de su rendimiento en la universidad. Principalmente, lo que se observa es un desempeño similar entre estudiantes de los distintos quintiles y dependencias educativas, señalando los autores como posibles causas la alta calificación requerida por la universidad y que esta provee de tutorías y estrategias que pueden

favorecer estos resultados. Finalmente, Fernández-Mellizo y Constante-Amores (2020). en su trabajo sobre los determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la cohorte de acceso a grados de la UCM del curso académico 2017-18, encuentran que, si bien, las variables académicas y demográficas tiene una importante influencia en la explicación del rendimiento académico, no ocurre lo mismo con las variables socioeconómicas, lo que atribuyen a que la selección social de los estudiantes que acceden se ha realizado en etapas educativas previas y, por ello, su peso en la educación superior es inferior.

Cruz et al. (2014) se proponen encontrar la relación entre el rendimiento académico y el nivel socioeconómico, partiendo de la multicausalidad de factores que influyen en el rendimiento académico, en particular, y el desempeño educativo, en su globalidad, teniendo que ver estos factores con aspectos académicos, sociales, culturales, personales y económicos, no obstante, destaca la relevancia del background familiar “el nivel socioeconómico familiar, la formación de los padres, los recursos culturales con los que cuenta el hogar y la estructura familiar” (p. 25). A través del análisis de los resultados obtenidos, concluyen que existe una relación débil entre las variables estudiadas: nivel socioeconómico y rendimiento académico. Sin embargo, claramente se observa que aquellos alumnos que tienen un nivel socioeconómico más bajo, son poseedores de los mejores rendimientos académicos, cuestión que puede asociarse con el deseo de superación, compromiso, responsabilidad y cumplimiento académico de calidad, a pesar de las carencias económicas.

A la vista de las diferentes conclusiones podemos afirmar que la literatura académica que analiza el fenómeno de la multidimensionalidad del desempeño educativo del estudiantado universitario no es concluyente en relación a los efectos del origen social en el desempeño educativo del estudiantado universitario, si bien, autores como Martínez García (2013) ponen de manifiesto que, a pesar de la incidencia en la multicausalidad de los factores que influyen en el logro académico, el peso del background familiar es claramente predominante y, por tanto, es esencial en la búsqueda de la equidad y la igualdad de oportunidades educativas por origen social.

3.2.5. El estudiantado no tradicional y el logro educativo: Más allá de los perfiles del estudiantado convencional

Es además relevante señalar que precisamente son los estudiantes no tradicionales quienes, según diversos autores (Cabrera et al., 2012; Figuera y Torrado, 2015; Gilardi y Guglielmetti, 2011; Tinto, 2012; Yorke, 1999) obtienen peores resultados de desempeño académico y tienen más riesgo de abandonar o no completar los estudios. En este sentido, Yorke (1999) indica que la expansión de la educación superior comporta el acceso a perfiles de estudiantes que anteriormente no accedían y que pueden ser susceptibles de una mayor vulnerabilidad frente a la persistencia y el éxito académico. Figuera y Torrado (2015), a su vez, ponen el acento en el incremento de la población universitaria y la diversificación de perfiles, siendo los estudiantes no tradicionales más vulnerables y propensos al abandono y a peores resultados en la persistencia, lo que requiere buscar mecanismos para favorecer la equidad, entre los que consideran que la política de becas y ayudas al estudiantado es un buen instrumento para favorecerla. Hossler et al. (2009) haciendo referencia a la proliferación de estudios sobre la persistencia indican que una de las causas de dicha abundancia de trabajos puede ser la conexión de la persistencia con la equidad social, debiendo las IES proveer al estudiantado del apoyo necesario para completar sus estudios. En este sentido, es interesante remarcar que, entre los seis factores principales determinantes del abandono, según un estudio de Yorke (1998) mediante una encuesta a estudiantes de seis universidades del noroeste de Inglaterra, se encuentran los problemas derivados de necesidades financieras, indicando el elevado coste del abandono que requiere de medidas institucionales dirigidas a su reducción.

Por su parte Tinto (2007, 2012) insiste en la importancia de afrontar por parte de las IES la retención del estudiantado de manera general y, en especial, para aquellos estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos bajos, ya que, si bien, parece haberse disminuido la brecha de acceso entre estos y el estudiantado procedente de niveles socioeconómicos altos, sin embargo, sigue existiendo la brecha en la consecución de la graduación, teniendo los estudiantes de bajos ingresos menor probabilidad de graduarse que los procedentes de entornos socioeconómicos altos, lo que sitúa a los primeros en una situación de inequidad. Así, señala que “In other words, high-income students were nearly three times more likely to complete a four-year degree than were low-income students. Since fewer low-income students than high-income students even begin college, the disparity is glaring” (p. 4). Tinto (2012) considera que las acciones institucionales no se realizan de manera coordinada y organizada y tampoco se considera la enorme casuística de situaciones del estudiantado y la diversidad de perfiles, como, por ejemplo, los

estudiantes que realizan un trabajo en el campus o fuera, lo que se produce principalmente en los estudiantes de bajos ingresos, o los que no viven en el campus, considerados como estudiantes no tradicionales que deben atender otras obligaciones además de sus estudios. En este sentido, el autor apuesta porque la evidencia empírica que se ha recogido a través de las investigaciones a lo largo del tiempo en relación a la retención y graduación generen un marco de referencia para que las instituciones puedan establecer programas de acción que resulten efectivos para mejorar los niveles de retención y graduación y el éxito de los estudiantes. De ahí la relevancia de poner especial atención en el apoyo al estudiantado, en general, y a los colectivos vulnerables, en particular, para garantizar su progreso y éxito en la experiencia universitaria en condición de igualdad de oportunidades, a la vez que repercute en la eficiencia y eficacia de las instituciones educativas y, en consecuencia, en la sostenibilidad del sistema de educación superior, lo que necesariamente redundará en un beneficio para la sociedad en su conjunto.

CAPITULO 4. LA POLITICA DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL (SUE)

4.1. La finalidad del sistema de becas y ayudas al estudio en el marco del SUE: la equidad y la eficiencia

A partir de la promulgación de la Constitución Española de 1978, que recoge en su artículo 27 el derecho a la educación, las sucesivas leyes de educación han contemplado el sistema de becas y ayudas al estudio como un instrumento para garantizar la igualdad de oportunidades educativas. Este mandato constitucional se ve reflejado por primera vez en el derogado RD 2298/1983 por el que se regula el sistema de becas y otras ayudas al estudio de carácter personalizado, estableciendo como sus principales objetivos posibilitar el acceso y continuidad de los estudios a los sectores sociales más desfavorecidos, ofrecer incentivos para evitar el abandono de los estudios, dar apoyo a colectivos que requieren de una particular atención y estimular el aprovechamiento académico. En consecuencia, los objetivos que se plantea el RD, que da lugar a la creación del sistema de becas y ayudas al estudio en el SUE, combinan la búsqueda de la equidad con la eficiencia, lo que ha venido siendo una constante a lo largo de los años y de los cambios que se han ido produciendo en dicho sistema.

En la actualidad es el RD 1721/2007 el que establece el sistema de becas y ayudas al estudio y, tal y como consta en su preámbulo, persigue dos objetivos principales, por un lado, conseguir que el sistema de becas y ayudas al estudio garantice la igualdad en el acceso a las becas en todo el territorio y, por otro, dar cumplimiento a la jurisprudencia del Tribunal Constitucional en esta materia y, concretamente, a la recogida en las Sentencias 188/2001²⁵ y 212/2005²⁶, todo ello manteniendo la eficacia y eficiencia del sistema. Por tanto, dos cuestiones claves son objeto de este sistema: la igualdad de oportunidades y su descentralización. Autoras como Merino Cuesta (2010) destacan la importancia de la igualdad de oportunidades educativas en el acceso, la permanencia y la

²⁵ Sentencia 188/2001, de 20 de septiembre de 2001. Conflicto positivo de competencia 3386/94 y 4710/97 (acumulados). Planteados por el Consejo Ejecutivo de la Generalidad de Cataluña con ocasión de la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 15 de junio de 1994 y la Orden del Ministerio de Educación y Cultura de 30 de junio de 1997, por las que se convocaron becas y ayudas al estudio de carácter general, para estudios universitarios y medios para los cursos 1994-1995 y 1997-1998. Competencias sobre educación e igualdad de los españoles en el ejercicio del derecho a la educación.

²⁶ Sentencia 212/2005, de 21 de julio de 2005. Conflicto positivo de competencia 4215/1996. Promovido por el Consejo Ejecutivo de la Generalidad de Cataluña frente a la Orden del Ministerio de Educación y Cultura, por la que se conceden ayudas de educación especial para el curso 1996-1997. Competencias sobre educación e igualdad de los españoles en el ejercicio del derecho a la educación (STC 188/2001).

reducción del abandono incluidos en la filosofía de este RD, mientras que otros, como Valdés Fernández (2017), haciendo hincapié tanto en el aspecto de la equidad como en el de la gestión descentralizada que se propone impulsar este sistema, afirma que, a pesar de las limitaciones del sistema para favorecer la igualdad de oportunidades, lo que sí debería asegurar es que no se produzcan abandonos por cuestiones económicas.

Para San Segundo (2001) el papel de la política de becas en los niveles educativos no obligatorios es fundamental, ya que permite a las familias hacer frente a los costes directos e indirectos de la educación. Sin embargo, poniendo el acento en la necesidad de cumplir no solamente unos requisitos económicos, sino también requisitos de carácter académico para el acceso y permanencia en el sistema de becas y ayudas al estudio, así como la existencia de fraude y la no progresividad del mismo, se plantea dudas respecto del principio de equidad. Así, a pesar de que en 1995 la mitad de las denegaciones se fundamentaban en el incumplimiento de los requisitos económicos y que la media de las ayudas más elevadas iban destinadas a los y las beneficiarias de menor renta per cápita, la autora pone en cuestión la viabilidad de alcanzar la equidad y la igualdad de oportunidades educativas, ya que esta combinación de requerimientos incide en una mayor dificultad para persistir en el sistema educativo para el estudiantado necesitado de ayuda financiera para cursar sus estudios. En esta dirección afirma que: “La búsqueda de la eficiencia (entre el colectivo de los potenciales becarios) conlleva en este caso un coste en términos de logro de la equidad e igualdad de oportunidades” (p. 44).

Inciendo en el doble aspecto de la consecución de los objetivos de equidad y eficiencia de la política de becas, Martín Vallespin (2009) pone el acento en la necesidad de crear ambiciosos sistemas de apoyo financiero al estudiantado para favorecer la persistencia o continuidad de los estudios que les otorguen una independencia económica y eviten la necesidad de combinar estudios y trabajo. Ello, según el citado autor, supone un activo para el cumplimiento de la eficiencia, evitando abandonos y retrasos en los estudios, y de la equidad e igualdad de oportunidades, mediante el apoyo financiero a los sectores sociales de rentas más bajas.

En este mismo sentido se pronuncian Hernández Armenteros y Pérez García (2015b) cuando afirman que es imprescindible el establecimiento de un sistema de becas que garantice la igualdad de oportunidades, debiendo ser consideradas como un derecho subjetivo del estudiantado que necesita apoyo financiero para cursar sus estudios, cuyos

requisitos de acceso y permanencia deberían ser los mismos que para el conjunto del estudiantado. Así, consideran que la beca no debe ser un premio al rendimiento, sino una ayuda para estudiar, que debe tener en cuenta los diferentes niveles de renta familiar y perseguir igualar las condiciones del estudiantado beneficiario de las mismas con aquel que no necesita acceder a una ayuda en su trayectoria educativa.

En nuestro trabajo nos centramos en un periodo donde se producen dos modificaciones del RD 1721/2007. Una de ellas, se encuentra enmarcada en el PA 2010-11 y la EU2015, que se inicia a partir del curso académico 2009-10²⁷, y cuyo diseño viene reflejado en el *Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del SUE*, de 26 de abril de 2010. Dicha modificación, persigue la implantación de un modelo de becas y ayudas al estudio en el marco del nuevo escenario del EEES en función de cuatro pilares básicos: la dimensión social, el nuevo modelo formativo, el impulso a la movilidad y el contrato social por la eficiencia del SUE. Este modelo de becas y ayudas al estudio pervive durante los cursos académicos 2010-11 y 2011-12²⁸. La segunda de las modificaciones, tiene su inicio a partir del curso académico 2012-13, para la cual tomamos en consideración el RDL 14/2012, punto de partida para la implementación de políticas de incremento de precios públicos por servicios académicos, que pueden suponer un obstáculo para el acceso y permanencia en la educación superior para el estudiantado de sectores sociales más desfavorecidos. Así, derivado del objetivo de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, partimos de ese RDL como origen del cambio hacia un modelo de becas y ayudas al estudio más restrictivo, que se inicia con el RD 1000/2012²⁹, en cuyo preámbulo se indica que la política de becas, además de asegurar el acceso y continuidad de los estudios de aquellos que carecen de medios económicos, debe ser un instrumento de la mejora del

²⁷ Real Decreto 922/2009, de 29 de mayo, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación para el curso 2009-2010.

²⁸ Real Decreto 557/2010, de 7 de mayo, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación para el curso 2010-2011 y Real Decreto 708/2011, de 20 de mayo, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación para el curso 2011-2012 y por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de becas y ayudas al estudio personalizadas.

²⁹ Real Decreto 1000/2012, de 29 de junio, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio, para el curso 2012-2013 y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece régimen de becas y ayudas al estudio personalizadas.

rendimiento académico del estudiantado. De esta manera, se pone el acento en la búsqueda de la eficiencia del sistema a través de la exigencia de requisitos académicos más elevados que en los modelos desarrollados hasta entonces desde la creación del sistema de becas y ayudas al estudio en 1983. El diseño de este nuevo modelo se ve completado con el RD 609/2013³⁰ de umbrales para el curso académico 2013-14.

Son muchos los autores que señalan la importancia de combinar la política de becas y la política de precios públicos por servicios académicos. En este sentido, Hernández Armenteros y Pérez García (2015a) ponen de manifiesto que España cuenta con los precios de matrícula más elevados de la UE, situación agravada con el RDL 14/2012, que genera tanto un incremento de los precios como grandes diferencias territoriales, siendo Cataluña la que cuenta con los precios más elevados (2013-14), lo que se concatena con una política de becas y ayudas al estudio de las más retrasadas a nivel europeo tanto por el nivel de cobertura (26%) como por la cuantía de las ayudas, que son las más bajas de nuestro entorno europeo, agravándose también como consecuencia del nuevo modelo del sistema de becas y ayudas implantado a partir de 2012.

Además, hay que considerar que nuestro sistema de precios públicos es regresivo, ya que todo el estudiantado paga el mismo precio independientemente de la renta de su hogar de origen (Escardíbul y Oroval, 2011; Gil y Carta, 2014; Hernández Armenteros y Pérez García, 2016). Dicha situación se acentúa también para el estudiantado becado que, como consecuencia de la reforma, ve introducidas nuevas tipologías de ayudas variables condicionadas a criterios de renta y aprovechamiento académico que incorporan un nuevo elemento regresivo en la política de becas hasta entonces inexistente (Hernández Armenteros y Pérez García, 2019). Martínez Celorrio (2015) aboga por un modelo de progresividad en becas y precios públicos, ya que considera que el gasto educativo es, en general, regresivo en la etapa universitaria, lo que beneficia a la clase media-alta y se produce una situación de poca equidad en el acceso a las becas según la clase social de origen, por lo que se debe volver a considerar a las becas como una ayuda para poder estudiar y no como una compensación al rendimiento, situándose, como se ha visto con anterioridad, en la línea de lo explicitado por San Segundo (2001) y Hernández Armenteros y Pérez García (2015b). En esta misma dirección se pronuncia también

³⁰ Real Decreto 609/2013, de 2 de agosto, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2013-2014, y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de becas y ayudas al estudio personalizadas.

Mediavilla (2010) que, considerando el papel positivo que tienen las becas en la continuidad de los estudios, reafirma la idea de que deben ser un pilar de acción pública dirigida a disminuir los desequilibrios sociales de partida.

En definitiva, el objetivo esencial de la ayuda financiera tiene que ser reducir el coste de la Universidad, especialmente para aquellos sectores sociales más necesitados (Bettinger et al., 2016), debiendo cubrir los costes directos (matrícula y materiales), los costes indirectos (movilidad, transporte y residencia) y los costes de oportunidad (salarios dejados de percibir por la dedicación al estudio), evitando la exclusión y el abandono por razones socioeconómicas, siempre que se obtenga un rendimiento académico de aprobado, quedando vinculado el sistema de becas a la consideración de la educación como instrumento material de la igualdad de oportunidades (Martínez Celorrio, 2015).

4.2. Un breve recorrido por las políticas públicas y la gestión de becas y ayudas al estudio en el SUE

4.2.1. Introducción

Como se ha puesto de manifiesto en el apartado anterior, las políticas públicas de becas y ayudas al estudio en el marco del SUE se han fundamentado tradicionalmente desde su implantación en la combinación de requisitos académicos y económicos para el acceso y permanencia en las mismas. Dicha política, aun con todas las limitaciones en relación a su aportación a la igualdad de oportunidades educativas señaladas por algunos autores (Martínez Celorrio, 2015, Rio, 2014; San Segundo 2001), en los últimos años ha venido experimentando cambios que han ido en sentidos opuestos, iniciando en el curso 2012-13 un recorrido que no ha ido en la dirección de fortalecer la equidad participativa de los colectivos que necesitan de una ayuda financiera para realizar estudios de educación superior universitaria y centrándose más en la exigencia de un rendimiento académico superior a estos colectivos que el requerido para el conjunto de la población universitaria. En este sentido, cabe plantearse si las becas tienen que ser un instrumento para exigir más rendimiento a quienes menos tienen, cuando las políticas de precios públicos por servicios académicos tienen un carácter universal y exigen lo mismo en todos los sectores sociales sin discriminaciones positivas para aquellos que más lo necesitan. Así, dado que la financiación de una u otra política pública, ya sea la de precios por servicios académicos o la de becas y ayudas al estudio es de carácter público y, por ende, financiada por el conjunto de la sociedad, quizá sería más razonable la formulación de políticas públicas

de apoyo al estudiantado más necesitado que se fundamenten en favorecer la equidad y la igualdad de oportunidades educativas. Es, precisamente, en esta dirección que se produce de nuevo un cambio en la política de becas y ayudas al estudio en 2020³¹ con el objetivo de afianzar la persistencia del estudiantado en los niveles postobligatorios y que no se produzcan abandonos por motivos económicos, en la línea de reforzar el compromiso con la dimensión social y la igualdad de oportunidades.

4.2.2. Evolución en los procesos de gestión del sistema de becas y ayudas al estudio

Durante las últimas décadas, incluso con anterioridad a la implantación del EEES, son muchos los cambios organizativos que se han ido produciendo en los procesos de gestión, íntimamente relacionados, de la matrícula universitaria y de las becas y ayudas universitarias. En este sentido, conviene recordar que en muchas universidades y, en concreto en la UB, se produce la flexibilización de los procesos de matrícula pasando de una matrícula anual a ofertar la posibilidad de realizar matriculas semestrales. Ello supone la necesidad de adaptar la gestión de las solicitudes de becas y ayudas al estudio al marco de semestralidad que se establecía en determinadas universidades, y, como no podría ser de otra manera, adoptando modelos diferentes en cada universidad. Este nuevo marco de gestión, en alguna ocasión, desplazaba en el calendario académico la propuesta de las concesiones de becas de las universidades al ME, generando, a su vez, un desplazamiento de las resoluciones de concesión por parte de este Ministerio y, en consecuencia, un retardo en la percepción de las becas por parte de los y las adjudicatarias.

Además, en la línea de lo que se venía solicitando por parte de las universidades, en concreto de las catalanas, al ME, al final de la década de los noventa se introduce la medida de la evaluación de los requisitos económicos, que hasta entonces habían venido realizando las universidades, por parte de la Agencia Estatal de Administración Tributaria (AEAT). Dicha medida, si bien, libera con toda lógica a las universidades de la valoración de la parte económica (renta y patrimonio)³², tiene un impacto en los procesos de gestión, ya que lo que en el sistema anterior realizaba, pese a las dificultades, de manera

³¹ Real Decreto 688/2020, de 21 de julio, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2020-2021 y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas.

³² La Universidad no es precisamente el organismo especializado en la evaluación económica de las solicitudes y ello requería de un esfuerzo ingente de incorporación temporal de recursos humanos para llevar a cabo la campaña de becas, tanto para esta valoración como para la académica, escasamente automatizada en esa época.

simultánea la propia universidad, con asesoramiento de la AEAT en la valoración económica y patrimonial, ahora pasaba a ser un proceso secuencial en el que primero la universidad valora la parte académica, la AEAT valora la económica y, a posteriori, se está en condición de hacer las propuestas de concesión y denegación, para finalizar con las resoluciones ministeriales correspondientes en función de la propuesta realizada por la universidad. Este proceso, a pesar de las limitaciones señaladas, marca un antes y un después en la gestión de las becas, permitiendo una valoración especializada por parte de la AEAT de las condiciones socioeconómicas de los y las solicitantes.

La implantación telemática de la presentación de las solicitudes a través de la sede electrónica del ME, a partir de 2010, supone un importante avance en la gestión, que supone una recogida de la información en una base de datos donde las universidades incorporan la información académica de los y las solicitantes y la AEAT la información de carácter económico relativa a la renta y el patrimonio de la unidad familiar. Dichos cambios también vienen acompañados de nuevos sistemas de comunicación de las resoluciones a través de medios digitales o telemáticos, ya sea mediante la página web del Ministerio o la utilización de SMS. Si bien, tal y como indican Hernández Armenteros y Pérez García (2019), al recoger las propuestas de la CRUE respecto de la urgencia de modificar el sistema de becas y ayudas derivado de las medidas de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, a partir de 2013 con la implantación de la nueva estructura de las ayudas, que incorpora una parte variable condicionada a las concesiones realizadas en la parte fija y, por tanto, a la disponibilidad presupuestaria, una vez concedidas las ayudas de carácter fijo -matricula, renta y residencia-, todavía se añade un elemento más al retraso que ha caracterizado en las últimas décadas a la resolución definitiva de las becas y ayudas al estudio y, por ende, a la concesión de las ayudas al estudiantado becado.

Estos cambios relevantes en el modelo de gestión de las matrículas universitarias y de las becas y ayudas al estudio, y, en concreto, el crucial y positivo cambio, por lo que pueda suponer en relación a la mejor identificación y control de situaciones de fraude, en la evaluación económica experta por parte de la AEAT impulsado por el ME, debería haber venido acompañado de una anticipación en la publicación de los decretos de umbrales y de las convocatorias de becas y ayudas al estudio para afrontar con éxito un adelanto del

calendario en la concesión de las ayudas a los beneficiarios y a las beneficiarias³³, como mínimo, dentro del primer semestre del curso académico y no dilatar las concesiones, en ocasiones, hasta bien avanzado el curso académico para el cual se ha concedido la ayuda. No obstante, somos conscientes del importante esfuerzo que requiere la anticipación de la publicación de las convocatorias de becas y ayudas al estudio dada su condicionamiento a la aprobación de los Presupuestos Generales del Estado (PGE) y la multitud de trámites de acompañamiento normativo que deben realizarse (Consejo de Estado, Intervención Delegada, etc.) antes de su aprobación y publicación de los decretos y convocatorias en el Boletín Oficial del Estado (BOE), cuestión todavía más complicada en momentos de crisis económica y recortes presupuestarios y, más compleja, si cabe, cuando se persigue modificar el diseño de estas políticas públicas en los consecutivos Gobiernos competentes.

No obstante, el informe de evaluación del gasto público 2018 y, en concreto, de las políticas de becas realizado por la Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal (AIReF) (2019), se pronuncia en esta dirección cuando especifica la necesidad de un adelanto de la publicación de las convocatorias de becas y ayudas al mes de enero. En este sentido, aporta dos propuestas de actuación para la concesión de las becas universitarias: por un lado, realizar la preconcesión en función de la evaluación de los requisitos económicos, condicionada a la obtención de los requisitos académicos y, por otro lado, valorar los requisitos económicos en función de la última declaración de renta disponible. Así, en la actualidad todo parece indicar que el Ministerio de Universidades prevé la anticipación de las convocatorias para próximos cursos académicos en aras de adelantar la concesión de las ayudas y favorecer el acceso y las trayectorias del estudiantado becado.

Otro aspecto que afecta de forma muy directa a la gestión de las becas son los procesos asociados de información y orientación que le acompañan. Aun realizándose importantes esfuerzos, tanto por parte del ME como por parte de las propias universidades, la implantación de la solicitud electrónica y los mecanismos electrónicos de información son un buen ejemplo de ello, todavía constituye un verdadero reto mejorar los programas de atención al estudiantado en este ámbito para facilitar la comprensión de la complejidad

³³ A fin de recuperar el calendario de gestión de las becas que se daba en el marco de la matrícula anual y la valoración académica y económica por la propia universidad que, generalmente y, en concreto, en el caso de la UB, permitía cerrar las propuestas de concesión de las ayudas a final del mes de diciembre.

tanto de los requerimientos académicos y económicos como de la presentación de solicitudes, con el objetivo de ampliar el universo del estudiantado que, por sus condiciones, puede ser adjudicatario o adjudicataria de una beca y procurar, en la medida de lo posible, que colectivos susceptibles de ser becados queden fuera del sistema por falta de información y orientación universitaria. Los resultados del informe de la AIREF (2019) son concluyentes en esta dirección, ya que ponen de manifiesto que un 17% de los posibles estudiantes que podrían ser beneficiarios o beneficiarias de una beca o ayuda al estudio no la solicitan por desconocimiento de las condiciones de acceso a las mismas, haciendo una acción propositiva en el sentido de crear un portal único de información sobre becas con cargo a los PGE. En este sentido, tal y como señalan Hernández Armenteros y Pérez García (2019), la ausencia de orientación en este ámbito y los bajos umbrales de renta tienen un efecto claro en la presentación de solicitudes y adjudicaciones de becas, siendo las Comunidades Autónomas (CCAA) con mayores niveles de renta per cápita las que presentan índices menos elevados tanto en la solicitud como y, en consecuencia, en el número de estudiantes becados y becas.

Aún en el marco de una gestión centralizada por parte del ME, en el caso de Cataluña, se crea, en 2001, la *Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca* que asume entre sus funciones la ejecución de programas de becas, préstamos y subvenciones y de otras actividades de fomento al estudio universitario, tal y como se especifica en el artículo 3 de la Llei 7/2001³⁴, constituyendo un nuevo actor en el proceso de gestión de las becas y ayudas al estudio de coordinación con las universidades catalanas y con el ME.

La publicación del RD 1721/2007 además de establecer la diferenciación entre una beca, condicionada a requisitos académicos y económicos, y una ayuda, asociada única y exclusivamente a las condiciones socioeconómicas familiares, supone la modificación de la gestión centralizada por parte del ME y el establecimiento de una gestión descentralizada en las CCAA que, hoy por hoy, todavía no se ha llevado a cabo, y cuando se ha realizado alguna acción, salvo para el caso del País Vasco, esta se ha limitado a aspectos de gestión pero no ha posibilitado la implantación de la capacidad legislativa en este ámbito por parte de las CCAA que permitiría una mayor aproximación de la política de becas a los costes de vida reales de los diferentes territorios.

³⁴ Llei 7/2001, de 31 de maig, de creació de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca

4.2.3. Los nuevos modelos del sistema de becas y ayudas al estudio. Dos momentos de referencia: la EU2015 y el RDL 14/2012

A partir del mandato conjunto del Consejo de Universidades y de la Conferencia General de Política Universitaria se crea en el ME la Comisión Mixta de Financiación. En este marco, se aprueba, el 26 de abril de 2010, el *Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del SUE*, cuyo propósito es funcionar como un instrumento de consenso entre las Universidades, las CCAA y la AGE con el objetivo de favorecer la modernización y mejora de la financiación universitaria e incrementar la eficiencia y eficacia en la gestión económico-financiera. Como no podía ser de otra manera, una de las políticas públicas objeto de análisis para favorecer la mejora de las mismas es el área de las becas y ayudas al estudio y de los precios públicos por servicios académicos, cuyos trabajos se debían llevar a cabo en el marco del Observatorio Universitario de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico que, de acuerdo con la disposición vigésimo segunda de la Ley Orgánica 4/2007, tiene como función principal la elaboración de estadísticas e informes para la mejora de la eficiencia y transparencia del sistema de becas y ayudas universitarias y cuenta también en su funcionamiento con la participación de los agentes sociales y estudiantes. Dicho Observatorio se crea por RD 1220/2010³⁵, realizando su primera reunión en 2011 y quedando paralizado durante siete años hasta ser reactivado con sendas reuniones en el año 2018 y 2019. Los trabajos en el marco de estas iniciativas permitieron el diseño de un nuevo sistema de becas y ayudas al estudio adaptado a la implantación del EEES que, en el curso académico 2009-10, ya permitía presentar ciertos resultados de ejecución en la Comisión de Educación y Deporte del Senado “En los niveles universitarios el número de estudiantes becarios crece un 7,02% y el 7,18% los recursos invertidos en la financiación de las becas concedidas” (Comisión IX-Año 2010-núm. 455, p. 3).

Este nuevo modelo de becas y ayudas al estudio, propugnado por el PA 2010-2011 y la EU2015 del ME, contenido en el documento de financiación de 26 de abril de 2010 y materializado en los RD de umbrales y convocatorias para los cursos académicos 2009-10, 2010-11 y 2011-12, buscaba como principal objetivo que nadie quedase fuera del sistema educativo superior por razones de dificultades socioeconómicas y, en

³⁵ Real Decreto 1220/2010, de 1 de octubre, por el que se crea el Observatorio Universitario de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico.

consecuencia, la cohesión social, la igualdad de oportunidades y el desarrollo de la dimensión social universitaria. En este sentido, se incluye en el sistema como principal novedad la beca salario destinada a los sectores sociales más desfavorecidos que, a su vez, permitiese facilitar el coste de oportunidad de los beneficios que se dejan de percibir por la dedicación al estudio. El PA 2010-2011 del ME enfatizaba la necesidad de articular un potente sistema de becas y ayudas al estudio que estimule el rendimiento y atienda especialmente a los sectores sociales más desaventajados, a través de la beca salario, pero, además, debe perseguirse fortalecer la flexibilidad, la movilidad nacional e internacional y la disponibilidad de recursos para el estudiantado con discapacidad.

En definitiva, de acuerdo con el documento de 26 de abril de 2010, el nuevo modelo debía desarrollarse de manera evolutiva en el periodo 2010-2020 y asentarse en varias cuestiones clave, entre las que se pueden destacar, la necesidad de realizar un mayor esfuerzo económico por parte de la AGE, perseguir una simplificación del modelo, mediante una reestructuración de los tipos de ayuda, que supere su atomización en aras de aumentar su eficacia (beca salario, beca general, destinada a gastos básicos – alimentación, residencia, etc. -, ayuda de rendimiento académico y ayuda de matrícula), la reconversión de la ayuda compensatoria en la beca salario con un carácter más ambicioso en su cobertura de manera gradual hasta convertirse en una beca verdaderamente sustitutiva de un salario (IPREM), fortalecimiento de las ayudas de movilidad, introduciendo un elemento nuevo como es la portabilidad de la beca para que el estudiantado del SUE que curse estudios en cualquier país del EEES quede bajo el paraguas del sistema de becas y ayudas al estudio estatal -, mejora de las ayudas a la discapacidad, fomento del rendimiento académico con la aparición de un nuevo tipo de ayuda con esta connotación y la introducción de ayudas al alojamiento universitario buscando optimizar los recursos y la vinculación al campus como espacio de vida y aprendizaje.

Con la aprobación del RDL 14/2012, se persigue adecuar el régimen económico y financiero de las universidades públicas al principio de estabilidad presupuestaria para dar cumplimiento a la línea de reducción del déficit de la UE iniciada con anterioridad, lo que tiene un impacto claro tanto en la política de precios por servicios académicos como en la política de becas y ayudas al estudio. En este marco, a partir del curso académico 2012-13, con el RD 1000/2012, se inicia un cambio en el sistema de becas y ayudas al estudio que se culmina en el curso académico 2013-14, con el RD 609/2013,

cuyas principales modificaciones hacen referencia a las condiciones de acceso y permanencia en el sistema, específicamente, al endurecimiento de los requerimientos académicos, a la modificación de la estructura de ayudas que quedan limitadas a cuatro componentes: matrícula, cuantía ligada a la renta, cuantía ligada a la residencia y coeficiente variable, y, finalmente, a la reducción de los importes de las diferentes ayudas.

Finalmente, en este breve recorrido, como se ha comentado al inicio de este apartado, con el RD 688/2020, se vuelve a producir una modificación del RD 1721/2007, dando lugar a un nuevo modelo de becas y ayudas al estudio, que podríamos considerar que combina elementos de los dos modelos anteriores, y que se fundamenta en cuatro pilares esenciales: el incremento del umbral 1 para los sectores sociales más desfavorecidos que casi se equipara al umbral de la pobreza, el incremento de los importes en las ayudas de las cuantías ligadas a la renta y a la residencia, una leve modificación de los requisitos académicos y una potenciación de las becas y ayudas al estudiantado con discapacidad.

A modo de síntesis, observamos que, en una política de la complejidad como el sistema de becas y ayudas al estudio en el SUE y que afecta a colectivos estudiantiles vulnerables, se producen cambios continuados sometidos a los avatares políticos que dificultan la estabilidad del sistema, dejando colectivos del estudiantado seriamente afectados y generando de forma concatenada cambios en los procesos de tramitación que no ayudan para nada a la eficiencia y eficacia en la gestión y, por ende, en la concesión puntual de las ayudas y, en consecuencia, en facilitar el logro educativo y la igualdad de oportunidades educativas del estudiantado universitario, con su consiguiente impacto en el doble objetivo de la equidad y la eficiencia que, como hemos visto, está presente en el sistema de becas y ayudas al estudio, en general, y en los diferentes modelos descritos, en particular.

4.3. La financiación universitaria en las políticas públicas de becas y ayudas al estudio

En la educación superior universitaria un aspecto fundamental para favorecer la igualdad de oportunidades reside en la financiación que, de acuerdo con autores como Martín Vallespin (2009), Hernández Armenteros y Pérez García (2015b), Vázquez (2010), debe responder a tres principios esenciales: suficiencia de recursos, eficiencia en su gestión y equidad en su redistribución. Es, precisamente, en este apartado donde las políticas públicas presupuestarias deben hacer un esfuerzo para dotar económicamente de forma

adecuada la política de becas y ayudas al estudio que, como muchos autores han puesto de manifiesto (Elias y Daza, 2014; Hernández Armenteros y Pérez García, 2015b; Langa y Rio, 2013; Martínez Celorrio, 2015; Rio, 2014; San Segundo, 1998), es un elemento clave para avanzar en la igualdad de oportunidades educativas y facilitar el cumplimiento de los objetivos de la dimensión social del EEES ampliando la representación de colectivos infrarrepresentados y favoreciendo su acceso, trayectorias y resultados.

Así, es indiscutible que los PGE constituyen una herramienta esencial para el diseño de las políticas públicas, en general, y de la política de becas y ayudas al estudio, en particular, pudiendo ver los créditos presupuestarios destinados a estos programas y su evolución en los diferentes modelos del sistema de becas y ayudas al estudio establecidos en 2009-10 y 2012-13, que son los que afectan a nuestra cohorte de estudio del estudiantado becado que accede a la UB en el curso académico 2011-12. En este sentido, el informe de *Datos y Cifras del SUE 2015-16* (MECD, 2016b) nos permite observar un incremento en los créditos presupuestarios destinados a becas y ayudas en su conjunto desde 2010 a 2014, siendo este último año en el que se alcanza un crédito histórico, si bien dicho incremento puede verse alejado del gasto público realmente efectuado.

De acuerdo con el informe de *Datos y Cifras del SUE 2010-11* (ME, 2010b), el gasto público en becas y ayudas al estudio ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años, observando una tendencia creciente de la inversión en la política de becas respecto del Producto Interior Bruto (PIB) a diferencia de otros países con políticas más avanzadas. Si bien, tal y como pone de manifiesto este informe, la inversión en la OCDE en 2008 respecto al PIB supone un 0,28% frente al 0,11% en España. En esta misma dirección se manifiestan Hernández Armenteros y Pérez García (2015a) en el informe de la *Universidad en Cifras 2013-14* (2013) que, con datos más recientes, contraponen el 0,11% del PIB en el SUE al 0,32% del PIB en la OCDE y enfatizan la idea de que, a pesar de la tendencia creciente del gasto público en becas hasta el curso 2011-12, no se ha conseguido superar la debilidad económica del sistema de becas y ayudas al estudio, viéndose agravada con el cambio de modelo puesto en marcha en el curso académico 2012-13.

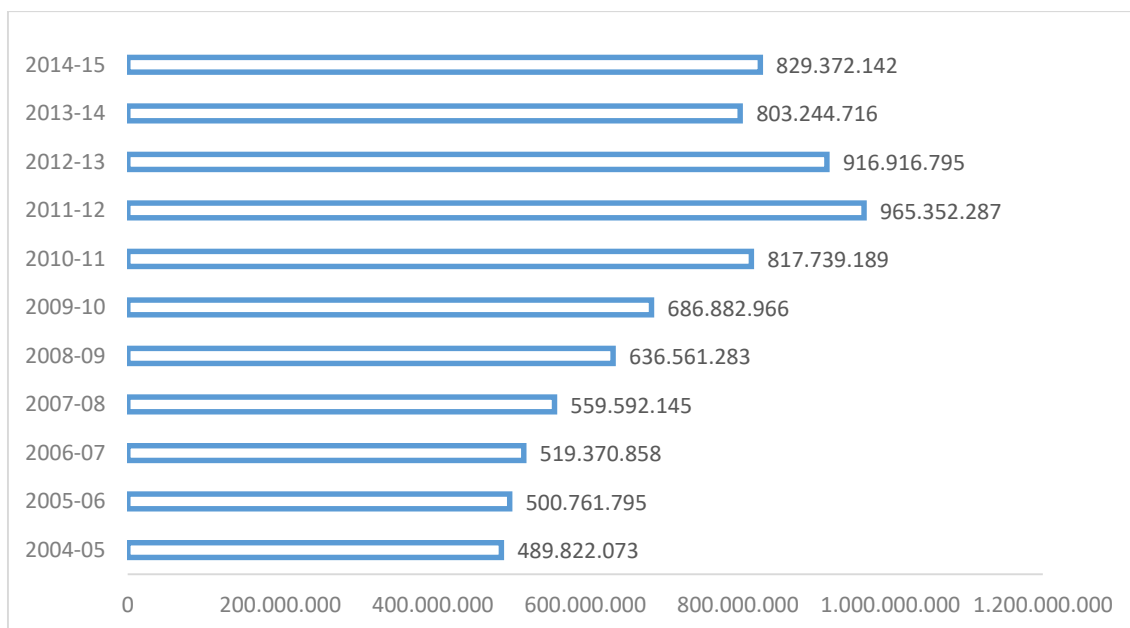
En los PGE para el año 2011 se hace una apuesta decidida para implementar las medidas del modelo de becas y ayudas al estudio impulsado por el PA 2010-11 y la EU2015. El incremento presupuestario del año 2011 básicamente va dirigido a potenciar la beca

salario, tanto en su cuantía, con un incremento del 25%, y la actualización del umbral de renta para acceder a la misma, como en tanto en cuanto a dar cobertura no solo al estudiantado de grado, sino también al estudiantado de formación profesional de grado superior (Comisión IX-Año 2010-núm. 631, p. 39).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos presupuestarios realizados en poner el acento en favorecer el acceso y permanencia del estudiantado socialmente más desfavorecido a través de la figura de la beca salario, según Valdés Fernández (2017), en el curso 2010/2011 la cobertura de la misma abarcó a 32.850 estudiantes, un 8,14% del total del estudiantado adjudicatario, y un gasto de 114.975.000 €, que representó un 14,25% de la totalidad del gasto en becas en el citado curso académico. Datos que pondrían de relieve la necesidad de seguir potenciando la figura de la beca salario para ampliar la cobertura entre los sectores sociales más desfavorecidos y, por tanto, seguir potenciando las partidas presupuestarias en la política de becas y ayudas al estudio, en general, y en la beca salario, en particular.

La figura 29 recoge la evolución del gasto realizado en la política de becas y ayudas al estudio en el periodo 2004 a 2014, donde se observa una tendencia al crecimiento del gasto durante todo el periodo, produciéndose un descenso de 49 y 113 millones de euros en el tramo final del periodo, pasando de un gasto de 965 millones de euros en el curso académico 2011-12 a 916 millones de euros en el curso académico 2012-213 y a 803 millones de euros en el curso académico 2013-14 y experimentando un ligero incremento en el curso académico 2014-15 de 26 millones de euros respecto del curso anterior.

Figura 29. Evolución del gasto público en becas y ayudas al estudio universitarias 2004-05 hasta 2014-15



Fuente. Elaboración propia a partir del informe de Datos y Cifras del SUE 2013-14 (MECD, 2013b, p.51) y 2015-16 (MECD, 2016b, p. 73)

Este descenso en el gasto público, posiblemente derivado del impacto del nuevo modelo de becas implantado a partir del curso académico 2012-13, a pesar de haber sido el mayor crédito presupuestario hasta entonces de la política de becas y ayudas al estudio tanto universitaria como no universitaria, tal y como señalan Hernández Armenteros y Pérez García (2015a), supone la activación por parte de las universidades de programas de becas complementarios para aquel estudiantado que queda fuera de las convocatorias del ME debido al endurecimiento de los requisitos académicos de acceso y permanencia en el sistema. En el caso de la UB, para hacer frente a las situaciones de exclusión del sistema estatal, se crea el programa de becas bkUB al que, de acuerdo con la *Memoria 2012-13*, se destina un fondo de 600.000 euros. De igual manera, se activan programas en CCAA, como es el caso de Cataluña con la creación del programa de becas de equidad en el curso académico 2012-13, que otorga ayudas de matrícula en función de la renta del solicitante cuando este queda fuera del sistema estatal, o de Valencia, que implanta la modalidad de la beca salario a partir del curso académico 2016-17 (Alegre-Sánchez et al., 2017).

Entre los cursos académicos 2011-12 y 2015-16, se produce una reducción del esfuerzo público en un 13,6% en términos de PIB - 0'088 a 0,076-, de los fondos destinados a becas de un 11,1% - 943,29M€ a 838,80M€) y de la dotación per cápita, excluida la ayuda de matrícula, de un 23.5% -2.331 a 1.784- (Hernández Armenteros y Pérez García, 2017), siguiendo esa misma tendencia entre los cursos académicos 2011-12 y 2016-17 en que

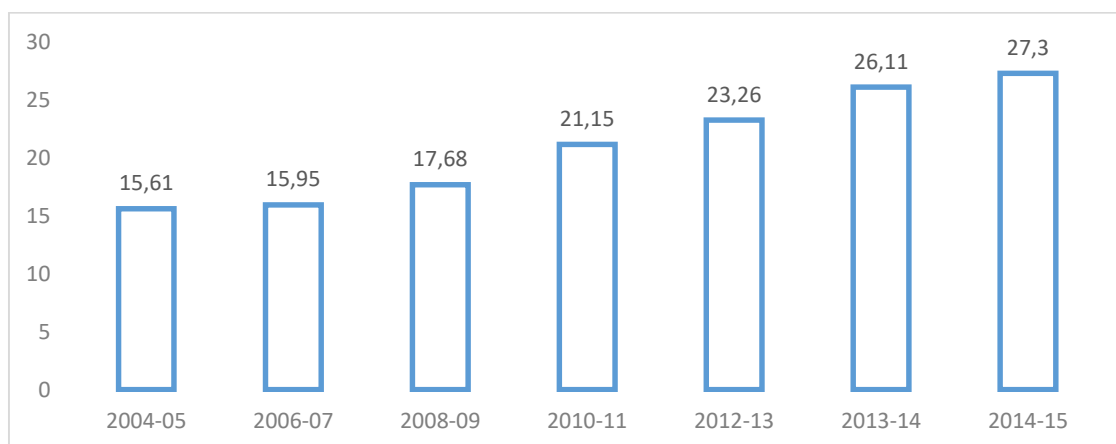
las reducciones se sitúan en 17% - 0,088 a 0,073-, 13,5% -943,3 M€ a 815,9M€- y un 24,6% -2.331 a 1.757- (Hernández Armenteros y Pérez García, 2018).

4.4. La igualdad de oportunidades educativas del estudiantado becado. Indicadores de cobertura, número de beneficiarios/as y cuantías medias de las becas y ayudas al estudio en el SUE

Además de los créditos presupuestarios y, principalmente, del gasto realmente realizado en la política de becas expuesto en el apartado anterior, resulta imprescindible conocer la evolución de la cobertura, es decir, el porcentaje de estudiantado becado, así como el número de estudiantes becados/as y los importes medios de las ayudas recibidas para tener una aproximación al grado de cumplimiento de los objetivos perseguidos por el sistema de becas y ayudas al estudio, en general, y a sus diferentes modelos, en particular, durante los cursos académicos 2009-10 a 2014-15 en relación con la igualdad de oportunidades educativas.

En relación con el porcentaje de estudiantes becados/as observamos un incremento sostenido y continuado en la cobertura de estudiantes becados/as en el SUE desde el curso académico 2004-05 hasta el curso académico 2014-15 (figura 30).

Figura 30. Cobertura de las becas y ayudas al estudio en el SUE 2004-05 hasta 2014-15

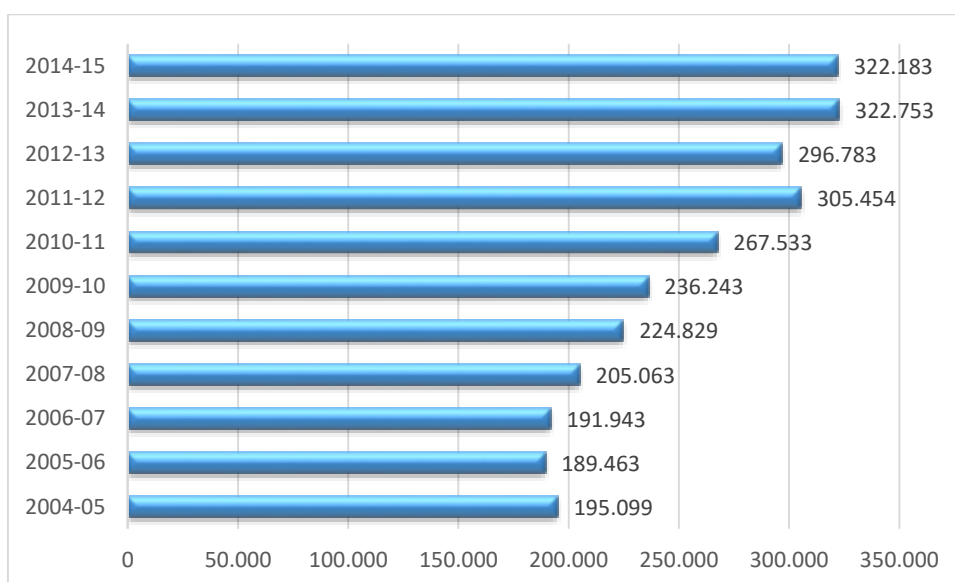


Fuente. Elaboración propia a partir de los datos de la Universidad Española en Cifras 2013-14 (Hernández Armenteros y Pérez García, 2015a, p. 36) y 2014-15 (Hernández Armenteros y Pérez García, 2016, p. 40)

La figura 31 muestra en números absolutos el crecimiento del número de becarios/as desde el curso 2004-05 hasta el curso 2014-15. Si analizamos los datos a partir del curso académico 2009-10, curso de inicio del nuevo modelo de becas y ayudas al estudio en el

marco de la EU2015, observamos un crecimiento sostenido en el número de becarios/as hasta el curso académico 2011-12, un descenso en el curso académico 2012-13, curso de inicio del nuevo modelo de becas y ayudas al estudio derivado del RDL 14/2012, incrementándose dicho número en los dos últimos cursos académicos 2013-14 y 2014-15, de tal modo que, a pesar de la disminución del gasto público en la política de becas y ayudas al estudio estatal en los últimos años analizados (figura 29), se produce un incremento del número de beneficiarios/as, lo que según Hernández Armenteros y Pérez García (2015a) es consecuencia de la importante caída de la renta per cápita en todas las CCAA.

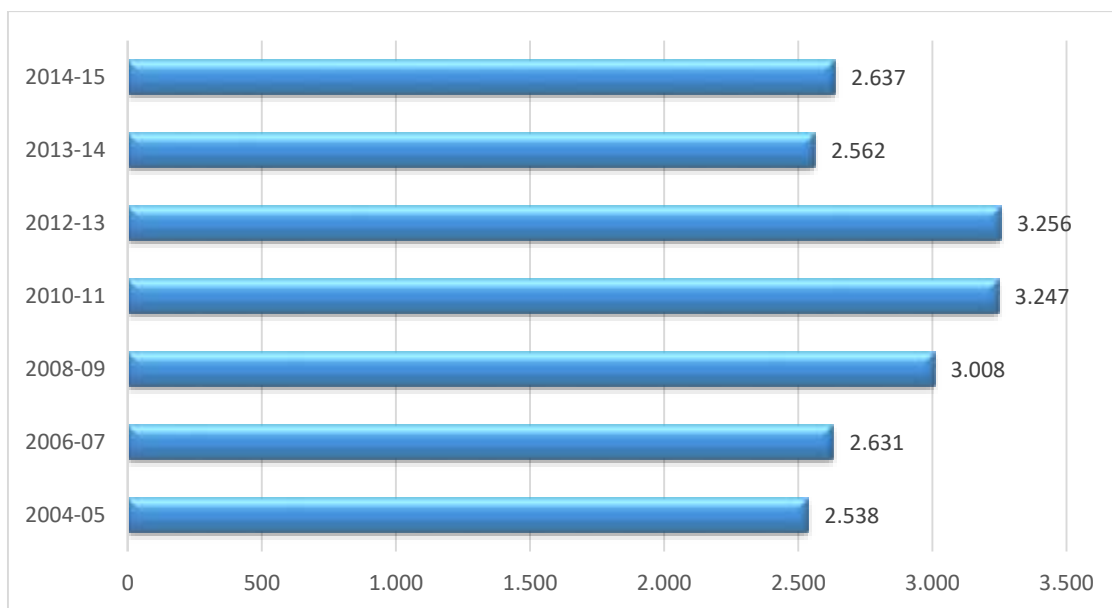
Figura 31. Evolución del número de becarios/as entre los cursos académicos 2004-05 y 2014-15



Fuente. Elaboración propia a partir del informe de Datos y Cifras del SUE 2013-14 (MECD, 2013b, p.51) y 2015-16 (MECD, 2016b, p. 73).

En relación con el indicador de la cuantía media de las ayudas, la figura 32 pone de relieve un cierto incremento a partir del curso académico 2008-09 respecto de los anteriores para experimentar una reducción en el importe de las ayudas en el curso académico 2013-14, coincidente con la reestructuración de los tipos de ayudas derivadas del modelo surgido a partir del RDL 14/2012, dando lugar a una vuelta a las cuantías medias vigentes en los cursos académicos 2004-05 y 2006-07.

Figura 32. Evolución de la cuantía media de las ayudas entre los cursos académicos 2004-05 y 2014-15



Fuente. Elaboración propia a partir de los datos de la Universidad Española en Cifras 2013-14 (Hernández Armenteros y Pérez García, 2015a, p. 36) y 2014-15 (Hernández Armenteros y Pérez García, 2016, p. 40))

4.5. El logro educativo del estudiantado becado. Indicadores de rendimiento académico y abandono de los estudios en el SUE

El efecto de la ayuda financiera en el logro educativo y las trayectorias del estudiantado universitario es una cuestión de amplio interés para la literatura académica, sin embargo, su estudio también reviste una importante complejidad derivada de la heterogeneidad de sistemas –meritocráticos, basados en el principio de equidad, mixtos, etc. - y de los cambios que, a menudo, se producen en los mismos. Si bien, resulta de gran relevancia desarrollar estudios longitudinales que evalúen el efecto de las ayudas en los resultados académicos del estudiantado en el marco de educación superior.

Para St. John (1991) las becas son uno de los instrumentos que más inciden en las decisiones del estudiantado para acceder a la Universidad y elegir el tipo de centro. Otros autores como Elias y Daza (2014) y Rio (2014) ponen el acento en la importancia que tienen en las elecciones educativas, presentando generalmente una aversión al riesgo a la hora de elegir los estudios universitarios, seleccionando enseñanzas más cortas y con menor grado de dificultad cosa que se acentúa con la reforma del sistema en el SUE a partir de 2012.

Cabrera et al. (2012) en su trabajo de una cohorte de estudiantes de enseñanza secundaria de 1980 analizan el papel de la ayuda financiera en la persistencia académica, encontrando que el hecho de recibir becas o préstamos aumentaban las posibilidades de finalización de los estudios. En esta misma dirección se pronuncian Bettinger et al. (2016) que encuentran que uno de los programas de ayudas basadas en la necesidad y el mérito tiene efectos positivos en la finalización del grado e introduce cambios modestos en la elección de la institución.

Bettinger (2015) analiza el efecto que una política de ayudas – *Ohio College Opportunity Grant*- de respuesta a necesidades sociales tiene en las tasas de persistencia en el primer año de estudios universitarios. Para ello, explora las diferencias entre un sistema de becas existente anterior a 2006 y otro posterior más generoso, obteniendo como resultados que el nuevo programa de becas afecta a las decisiones del estudiantado de permanecer en la universidad, incrementando en un 2% las tasas de persistencia en el primer año de estudios y aumentando la probabilidad de asistir a programas educativos de cuatro años, por tanto, el autor considera que los resultados contribuyen al creciente consenso sobre el efecto de la ayuda financiera tanto en la persistencia como en las elecciones educativas. Por su parte, Alarcón et al. (2018) analizan si los diferentes tipos de ayudas y cuantías tienen un impacto en la persistencia en la Universidad de Chile, encontrando que los resultados se alinean con la literatura que concluye sobre la influencia de la ayuda en la persistencia del estudiantado, de manera que la concesión de becas y préstamos a las cohorte analizadas están relacionadas con una mayor probabilidad de persistencia en la Universidad, jugando un papel importante la cuantía o asignación de las mismas. Si bien, Denning (2017) encontró que un aumento de la ayuda financiera no afectó a la decisión de matricularse en la universidad, pero sí que la orientación de la ayuda financiera al estudiantado más necesitado mejora sus resultados. A diferencia de otros autores que encuentran que la ayuda financiera tiene un efecto tanto en la decisión sobre la matrícula (Cohodes et al., 2014) como en la persistencia. En esta línea se sitúan Angrist et al. (2014), que se preguntan si la ayuda financiera tiene una contribución en esta dirección, incidiendo en el hecho de que los diferentes programas existentes dificultan la respuesta, si bien, los resultados de su trabajo concluyen que las ayudas contribuyen a la inscripción y la persistencia. Al igual que Castleman et al. (2016) que, poniendo de relieve el intento del gobierno de mejorar la brecha en el acceso y trayectorias del estudiantado universitario muestran como este proporciona ayudas basadas en la necesidad, en este

sentido, analizan el efecto de la Beca de Acceso al Estudiante de Florida, concluyendo sobre los efectos positivos de la ayuda en la inscripción y finalización de los estudios.

Ahondando en el efecto de las ayudas en el logro educativo, Barr (2016) indaga en el impacto de un nuevo programa de becas en veteranos militares, que según comenta, han podido acceder a la carrera militar por la ausencia de suficientes recursos para ir a la universidad desde el mundo civil, por lo que provendrían de sectores socialmente desfavorecidos. Los resultados indican que el nuevo proyecto de becas aumentó la proporción de veteranos que reciben un título dentro de los seis años en seis puntos porcentuales, lo que supone un incremento del 30%.

A su vez, Scott-Clayton y Zafar (2016) inciden en la amplia investigación en cuanto a los efectos de las ayudas en los resultados académicos pero las pocas existentes en relación a los efectos en la post-universidad, enfatizando que incluso cuando no se dan efectos en el logro educativo puede darse en el contexto post-universitario, encontrando que incluso a medida que los impactos de graduación se desvanecen con el tiempo, surgen impactos en otros resultados, siendo los beneficiarios de becas más propensos a obtener un título de posgrado, a vivir en vecindarios más favorecidos económicamente y tienen una mayor disponibilidad financiera que los estudiantes similares que no recibieron becas.

Centrándonos en el momento de la reforma del sistema de becas en 2012 en el SUE y por lo que respecta a las elecciones educativas, Elías y Daza (2014), en un estudio con estudiantes de primero matriculados en los cursos académicos 2011-12 y 2012-13 de dos universidades catalanas, UB y UAB, concluyen la existencia de claras diferencias en la composición social de las titulaciones en función del coste económico y el grado de dificultad de los estudios, detectándose una mayor presencia de estudiantes de clase trabajadora en las titulaciones menos arriesgadas, es decir, que tienen menor coste para el estudiante y menor dificultad. La proporción es incluso superior entre los estudiantes de bajos ingresos que han solicitado beca, poniendo de manifiesto la incidencia de las condiciones económicas en las expectativas y estrategias de elección de los estudios universitarios, tal y como han constatado otros estudios como los de Langa y Río (2013), Troiano y Elias (2014) y Troiano et al. (2017).

En este sentido, Langa y Río (2013) ilustran situaciones que advierten de los nuevos riesgos de recomposición clasista en la universidad como consecuencia de recientes cambios legislativos, como los que afectan especialmente a la arquitectura y principios

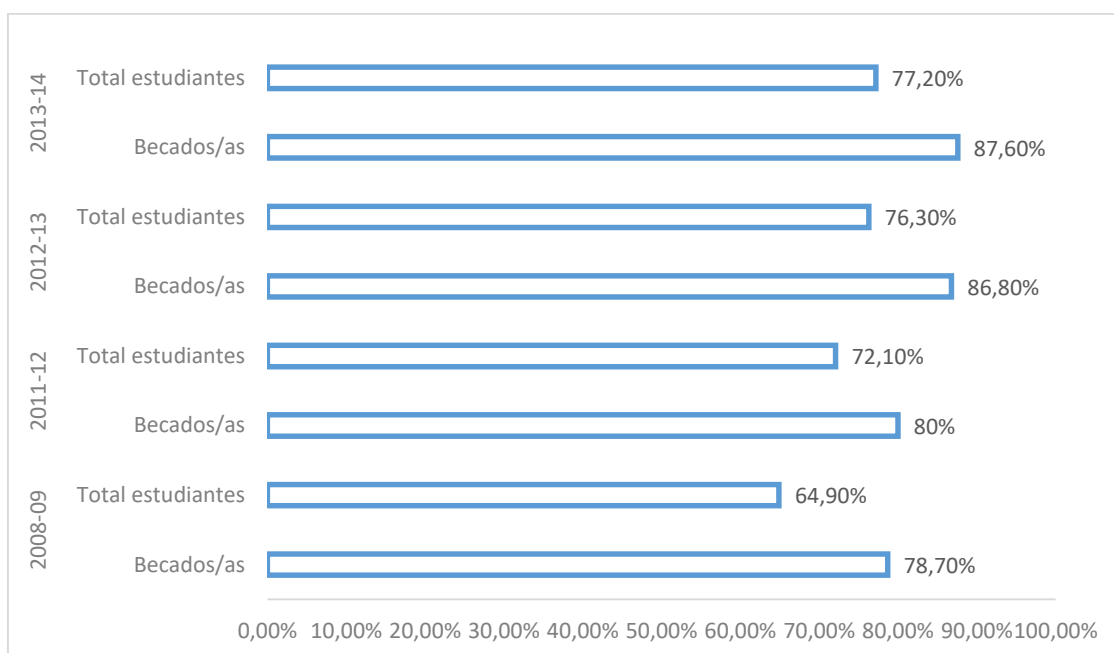
del sistema de becas. No obstante, el artículo también muestra cómo las estrategias restrictivas ya marcaban la vida de los universitarios de clase obrera antes de estas reformas. Sus experiencias universitarias, a diferencia de los jóvenes de clases aventajadas que contemplaban la elección y la estancia en la universidad como derecho natural, no condicionado por los resultados, estaban teñidas frecuentemente de sentimientos de deuda, contingencia y precariedad que se materializaban en una mayor presión por el logro y en procesos de autoexclusión, en apuestas escolares menos ambiciosas ante la necesidad de compaginar estudios con empleos o, especialmente en el caso de los becarios, de evitar resultados académicos negativos que impidieran el mantenimiento de unas ayudas esenciales. Ayudas cuya preservación se complica ante la elevación de las exigencias académicas que experimenta únicamente el perfil de estudiantes que más obstáculos sociales debe superar antes, durante y después de su estancia en la universidad. El caso de los estudiantes que viven más objetivamente la presión por el logro académico es el de los que dependen económicamente de las becas.

Adentrándonos en la información en relación al desempeño educativo observamos que la implantación del EEES ha supuesto una mejora de la eficiencia en cuanto al indicador de rendimiento académico del estudiantado de grado respecto del estudiantado de antiguas titulaciones, teniendo el perfil de entrada (nota de acceso, sexo, satisfacción con la demanda, elección vocacional) un papel esencial en el comportamiento académico del estudiantado, y siendo la condición de becario/a uno de los perfiles que influyen en dichos resultados (Hernández Armenteros y Pérez García, 2015a, 2016).

En este sentido, la evolución del rendimiento académico de la población universitaria becada de estudios de grado experimenta un incremento constante y continuado a partir del curso académico 2008-09, siguiendo la misma tendencia que la población universitaria en general, pero teniendo en cuenta que, en todo momento, el rendimiento académico es superior en el estudiantado becado que en el total de estudiantes matriculados, acentuándose más la diferencia si se considera el rendimiento académico del estudiantado que no recibe beca y ayuda al estudio. Estos resultados parecen estar relacionados con un mayor esfuerzo y compromiso con la dedicación al estudio como consecuencia de la presión que ejerce la necesidad de conservar la beca y ayuda al estudio (Edel, 2003; Langa y Rio, 2013; Rio 2014; Scott-Clayton y Zafar, 2016).

La figura 33 muestra que entre los cursos académicos 2008-09 y 2013-14 se produce un incremento de la tasa de rendimiento académico³⁶ en ambos colectivos, si bien, manteniendo diferencias superiores a los 10 puntos porcentuales a favor del estudiantado becado, siendo esta diferencia de 13,8 puntos porcentuales en el curso 2008-09, de 7,9 puntos porcentuales en el curso 2011-12, de 10,5 puntos porcentuales en el curso 2012-13 y de 10,4 puntos porcentuales en el curso 2013-14.

Figura 33. Evolución de la tasa de rendimiento académico del estudiantado becado versus el total del estudiantado



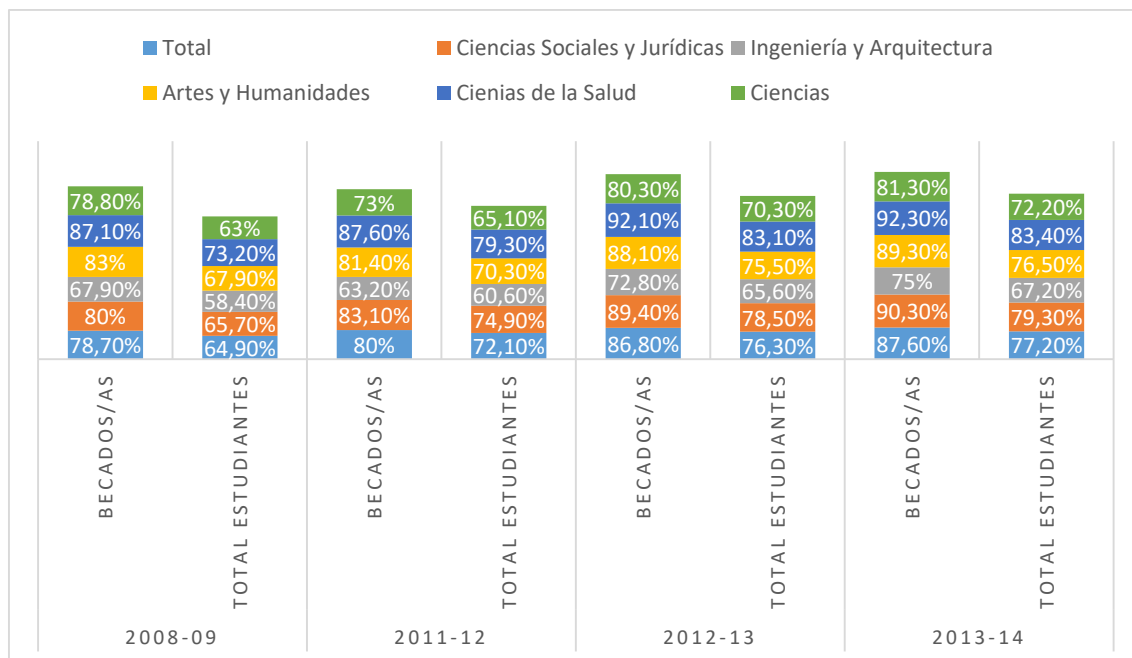
Fuente. Elaboración propia a partir de los informes de Datos y Cifras del SUE 2011-12 (MECD, 2011, p.25), 2013-14 (MECD, 2013b, p.73 y p.84), 2014-15 (MECD, 2015, p. 76 y p. 91) y 2015-16 (MECD, 2016b, p. 28 y p. 93).

La figura 34 nos muestra la tasa de rendimiento académico por áreas de conocimiento poniendo de relieve la evolución en sentido creciente del rendimiento académico tanto en el estudiantado becado como en el estudiantado en general, siendo en todas las áreas de conocimiento superior en el estudiantado becado y dándose el mayor rendimiento académico en el área de conocimiento de Ciencias de la Salud, mientras que el menor

³⁶La tasa de rendimiento se define como la relación porcentual entre el número de créditos superados por los estudiantes matriculados en un curso académico y el número total de créditos matriculados en dicho curso académico (los créditos reconocidos y transferidos no están incluidos dentro de los créditos superados ni en los créditos matriculados). (Catálogo Oficial de Indicadores Universitarios, 2016a, p.41)

rendimiento, tanto para unos como para otros, se da en el área de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura.

Figura 34. Evolución de la tasa de rendimiento académico del estudiantado becado y del total del estudiantado por áreas de conocimiento



Fuente. Elaboración propia a partir de los informes de Datos y Cifras del SUE 2011-12 (MECD, 2011, p.25), 2013-14 (MECD, 2013b, p.73 y p.84), 2014-15 (MECD, 2015, p. 76 y p. 91) y 2015-16 (MECD, 2016b, p. 28 y p. 93).

En el curso 2008-09 las diferencias de las tasas de rendimiento académico entre el estudiantado becado y el total de estudiantes son iguales o superiores a 14 puntos porcentuales a favor del estudiantado becado en todas las áreas de conocimiento, salvo en el área de Ingeniería y Arquitectura y Ciencias de la Salud. En el curso académico 2011-12 las diferencias entre ambos grupos descienden notablemente en todas las áreas de conocimiento, incrementándose de nuevo la diferencia entre los dos grupos en todas las áreas de conocimiento en los cursos académicos 2012-13 y 2013-14 (tabla 6)

Tabla 6. Diferencia de las tasas de rendimiento académico a favor del estudiantado becado respecto del total del estudiantado por áreas de conocimiento

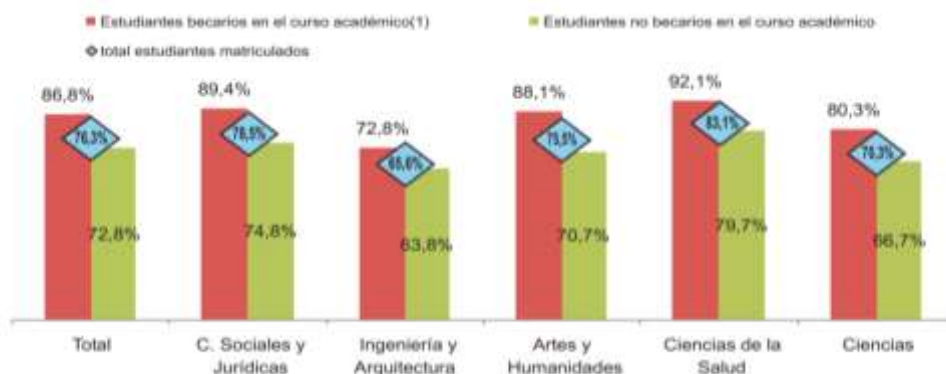
Área de conocimiento	2008-09	2011-12	2012-13	2013-14
----------------------	---------	---------	---------	---------

Ciencias	14,3	8,2	10,9	11
Sociales y Jurídicas				
Ingeniería y Arquitectura	9,5	2,6	7,2	7,8
Artes y Humanidades	15,1	11,1	12,6	12,8
Ciencias de la Salud	13,9	8,3	9	8,9
Ciencias	15,8	7,9	10	9.1

Fuente. Elaboración propia a partir de los informes de Datos y Cifras del SUE 2011-12 (MECD, 2011, p.25), 2013-14 (MECD, 2013b, p.73 y p.84), 2014-15 (MECD, 2015, p. 76 y p. 91) y 2015-16 (MECD, 2016b, p. 28 y p. 93).

Si bien, si la comparativa se realiza entre estudiantado becado y no becado las diferencias son mucho más acentuadas, tal y como se puede observar en la figura 35 para el caso del curso académico 2012-13. De acuerdo con el informe de *Datos y Cifras del SUE 2014-15* (2015) para el citado curso académico 2012-13 la tasa de rendimiento del estudiantado becado es del 86,8%, mientras que la del total poblacional se sitúa en el 76,3%, dándose una diferencia de 10,5 puntos porcentuales, que se incrementa hasta 14 puntos porcentuales si se tiene en cuenta exclusivamente el estudiantado no becado, cuya tasa de rendimiento es todavía inferior, ya que es del 72,8%. El incremento del rendimiento del estudiantado becado respecto del curso anterior es del 6,8% mientras que para la población total el incremento de rendimiento es del 4,2%. Este comportamiento se presenta de forma homogénea en todas las áreas de conocimiento.

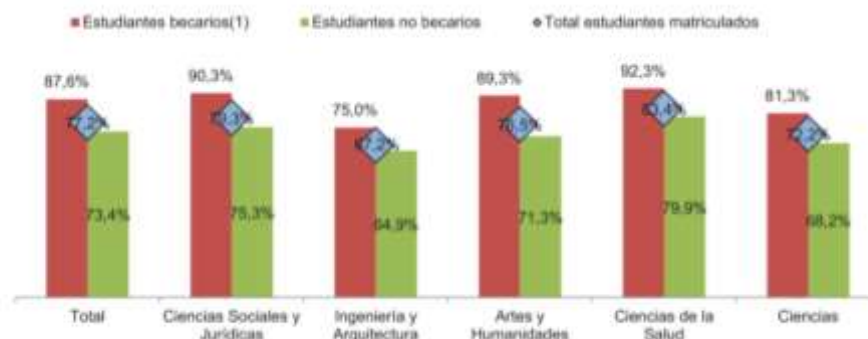
Figura 35. Comparativa de la tasa de rendimiento en los estudios de Grado. Curso 2012-13.



Fuente. Datos y Cifras 2014-15 (MECD, 2015, p.95)

El mismo comportamiento se observa en el curso académico 2013-14 con una tasa de rendimiento del estudiantado becado que se sitúa en un 87,6%, del total de estudiantes de un 77,2% y del estudiantado no becado que es del 73,4%, experimentado en todos los casos un ligero incremento respecto del curso anterior, tendencia que, al igual que en el curso anterior, se da en todas las áreas de conocimiento.

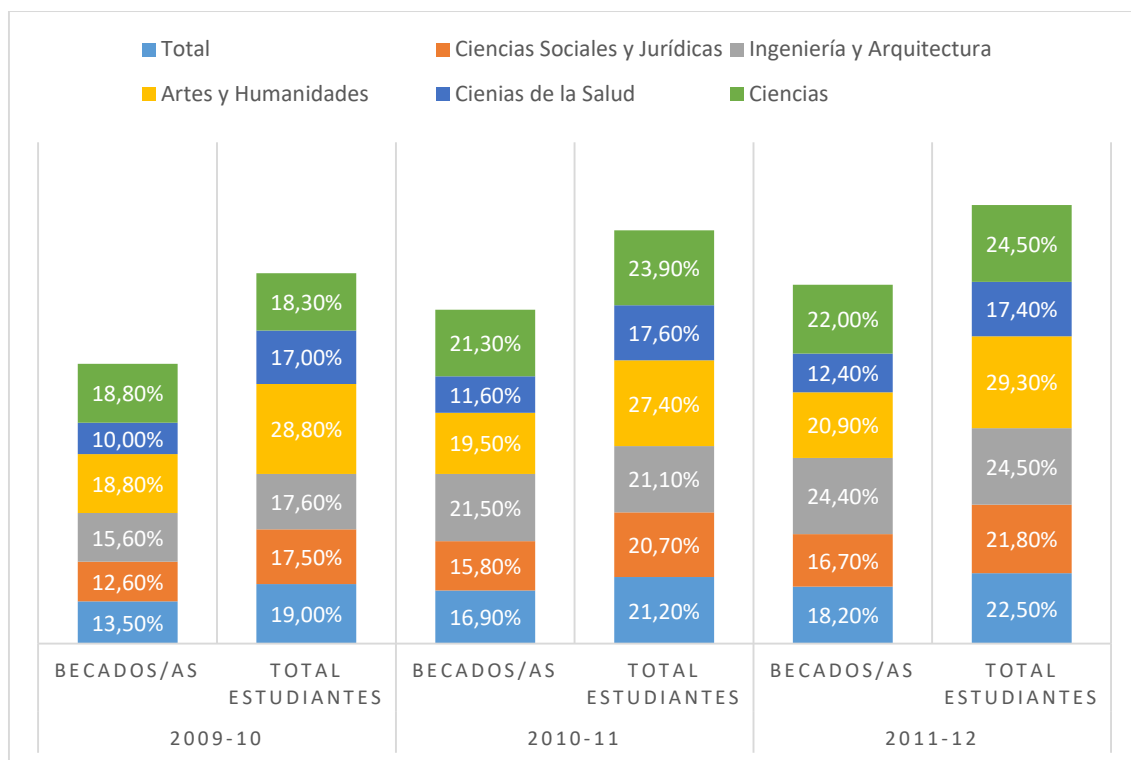
Figura 36. Comparativa de la tasa de rendimiento en los estudios de Grado. Curso 2013-14.



Fuente. Datos y Cifras 2015-16 (MECD, 2016b, p.93).

Otro indicador que mide el grado de eficiencia de la educación, en general, y de la educación superior universitaria, en particular, es el nivel de abandono de los estudios de la población universitaria. De la misma forma que para el caso del rendimiento académico, el estudiantado becado muestra resultados más eficientes que el estudiantado en general, siendo siempre inferiores las tasas de abandono en el estudiantado becado, tal y como se observa en la figura 37.

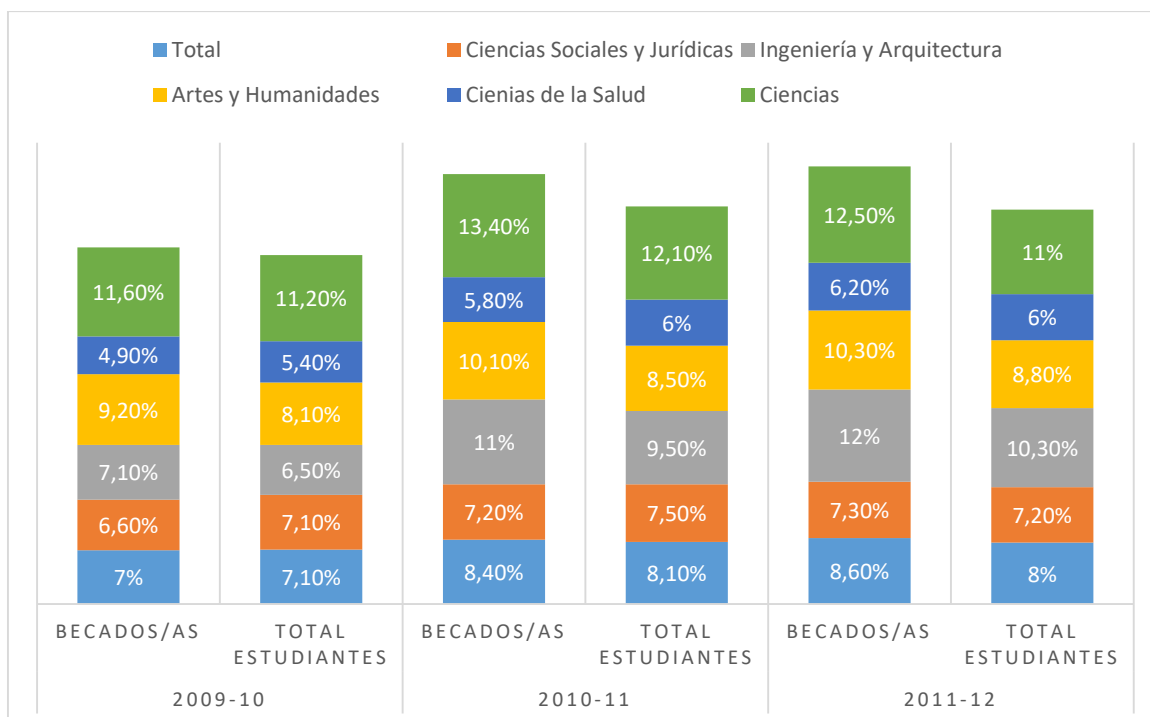
Figura 37. Tasas de abandono de estudios en primer año del estudiantado becado y del total de estudiantes en Grado por áreas de conocimiento.



Fuente. Elaboración propia a partir de los informes de Datos y Cifras del SUE 2013-14 (MECD, 2013b, p 80. y p. 86), 2014-15 (MECD, 2015, p 85. y p 94.) y 2015-16 (MECD, 2016b, p. 37 y p, 89).

Finalmente, y dado que también se puede considerar un indicador para medir el grado de eficiencia de la educación, la figura 38 muestra las tasas de cambio de estudios, que nos permiten observar que, aunque son muy similares en ambos grupos, son ligeramente superiores en el grupo del estudiantado becado, lo que nos debería conducir a la importancia de reforzar los procesos de orientación universitaria antes de acceder a la universidad y en los procesos de transición para una correcta elección de estudios y, por ende, en una disminución de las tasas de cambio de enseñanza en el primer año, dada la trascendencia que esta situación genera en el conjunto del estudiantado y, muy especialmente, en el estudiantado becado que directamente le conduce a la pérdida de dicha condición.

Figura 38. Tasas de cambio de estudios en primer año del estudiantado becado y del total de estudiantes en Grado por áreas de conocimiento.



Fuente. Elaboración propia a partir de los informes de Datos y Cifras del SUE 2013-14 (MECD, 2013b, p 80. y p. 86), 2014-15 (MECD, 2015, p 85. y p 94) y 2015-16 (MECD, 2016b, p. 37 y p, 89).

En relación a la pérdida de la condición de becario/a, en el curso académico 2010-11 un 37,3% del estudiantado becado de nuevo acceso pierden la beca en el primer año, situándose por encima de la media el área de conocimiento de ciencias (47,9%) e ingeniería y arquitectura (46,7%) (Datos y Cifras del SUE 2013-14, MECD, 2013b). El porcentaje de pérdida de la condición de becado en primer año se incrementa en el curso académico 2011-12, pasando a situarse en un 40.3%, siendo, igualmente, las áreas de conocimiento que superan la media la de ciencias (45,0%) y la de ingeniería y arquitectura (50,0%) y quedando por debajo el área de ciencias de la salud (30,4%) (Datos y Cifras del SUE 2015-16, MECD, 2016b). Langa y Rio (2013) señalan que, a falta de datos oficiales del ME sobre los efectos de la reforma del sistema de becas, las universidades de la comunidad de Valencia estimaban que, como consecuencia del endurecimiento de los requisitos académicos, perdería la beca un 51% del estudiantado becado en el curso 2011-12, situándose en un 17,9% la estimación realizada por la Universidad de Sevilla.

4.6. A modo de reflexión: la equidad y la eficiencia en el sistema de becas y ayudas al estudio en el marco del SUE

En este capítulo hemos querido poner de relieve la doble finalidad de la equidad y la eficiencia que persigue el sistema de becas y ayudas al estudio en el marco del SUE y el efecto de las mismas en el logro educativo.

Los indicadores relacionados con la igualdad de oportunidades nos indican que no se ha seguido un sentido ascendente a partir de 2012-13, ya que, si bien, en algún momento, los créditos presupuestarios asignados a la política de becas han sido incluso históricos, ello no se ha correspondido con el gasto público realmente realizado, a pesar del incremento del número de becados/as. Por otro lado, además de descender las cuantías de las ayudas, a su vez, se han eliminado modalidades, limitando el objetivo de la equidad y repercutiendo muy negativamente en lo que podríamos denominar equidad geográfica para aquel estudiantado que por residir en zonas rurales o lejos de los centros universitarios requieren de tipologías de ayudas más vinculadas a la movilidad.

En este sentido, Hernández Armenteros y Pérez García (2017) indican que la reforma del sistema de becas y ayudas al estudio puesta en marcha en 2012 ha generado una reducción del acceso al sistema, quedando excluidos del mismo en el curso 2015-16 un 6,9% de alumnos de nuevo ingreso por tener calificaciones inferiores a 5,5 puntos y un 14,9% de éstos fuera de la posibilidad de disfrutar de beca completa por no alcanzar la nota requerida aun habiendo podido acceder por tener una calificación de 5,5 o superior. Además, ponen el acento en el aumento entre 2012-13 y 2015-16 de los beneficiarios que solamente acceden a la matrícula gratuita que pasan de un 12% a un 34% respectivamente, lo que según los autores favorece la precariedad y la inclinación a compaginar estudios y trabajo, destacando también la reducción a menos de la mitad (49,5%) la dotación a los becarios de menos capacidad económica (umbral 1) que, lógicamente, es quien más lo necesita.

Por lo que respecta a los indicadores relacionados con la función de eficiencia queda patente en los datos que el estudiantado becado responde de manera contundente a este objetivo, ya que las tasas de rendimiento son siempre muy superiores que las de la totalidad del estudiantado y, en mayor medida, si la comparativa se realiza respecto del estudiantado no becado. Por otro lado, el estudiantado becado presenta tasas de abandono de los estudios inferiores al conjunto del estudiantado universitario. En este sentido, cabe

preguntarse si la mayor exigencia en el desempeño educativo del estudiantado becado responde a los principios de la dimensión social de la educación superior relativos a que nadie se quede fuera del sistema por razones económicas, máxime cuando esta misma exigencia no se tiene en cuenta en la subvención de la matrícula que en general recibe el conjunto de la población universitaria sin distinción por niveles de renta y, por tanto, sin que tenga un carácter de progresividad, poniendo en cuestión la equidad y la igualdad de oportunidades, tal y como señalan Hernández Armenteros y Pérez García (2019).

Así, en el último Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior celebrada en Roma en 2020 y, en concreto, en el Anexo II que recoge los *Principales and Julines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA*, se vuelve a insistir en que los principios de accesibilidad, equidad, diversidad e inclusión deben estar interconectados y formar parte de todas las leyes, políticas y prácticas de la educación superior en aras de que el acceso, la participación, el progreso y la finalización de los estudios dependa básicamente de las habilidades del estudiantado y no de sus características o circunstancias personales y en relación a las políticas de apoyo financiero al estudiantado afirma:

Financial support systems should aim to be universally applicable to all students, however, when this is not possible, the public student financial support systems should be primarily needs-based and should make higher education affordable for all students, foster access to and provide opportunities for success in higher education. They should mainly contribute to cover both the direct costs of study (fees and study materials) and the indirect costs (e.g. accommodation, which is becoming increasingly problematic for students across the EHEA due to the increased housing, living, and transportation costs, etc.). (p. 8)

No resulta pues extraña la idea de repensar el sistema de becas y ayudas al estudio en profundidad en el marco del SUE que, por encima de todo, asegure la finalidad principal de que ninguna persona quede fuera del sistema de educación superior por razones económicas. Así, la CRUE en el documento *Universidad 2030 Propuestas para el Debate* (2021) enfatiza la necesidad de modificar el sistema de becas y ayudas al estudio en aras de recuperar el principio de igualdad de oportunidades en el acceso y trayectorias universitarias dando cumplimiento a la meta 4.3 sobre el acceso igualitario a la educación superior del cuarto ODS de la Agenda 2030, según la cual se deberá “De aquí a 2030,

asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”, así como establecer unos precios públicos por servicios académicos acordes con la renta de las familias y la calidad de las prestaciones docentes.

Propuesta de modificación del modelo que reafirma una anterior recogida en el informe de *La Universidad Española en Cifras* (2018), según la cual se debe revertir la reforma del 2012 y volver al modelo aprobado en el Documento de Financiación del Consejo de Universidades de abril de 2010, indicando de manera concreta los ámbitos en los que es preciso actuar. En relación con la exigencia académica más elevada para acceder y permanecer en la condición de becado proponen que no ha de ser diferente a la que opera para el conjunto del estudiantado que accede y permanece en el SUE sin esta condición, como principio fundamental para la igualdad de oportunidades, subrayando que el conjunto del estudiantado recibe una subvención pública en el precio de los precios públicos por servicios académicos inferior a su coste de provisión, por lo que se produce discriminación en relación al estudiantado becado que merma la consecución del objetivo de equidad. En relación a las dotaciones para los sectores más desfavorecidos (beca salario), la propuesta se focaliza en volver a la dotación de 3.500€ del año anterior al cambio e ir avanzando a la equiparación del IPREM, En cuanto al modelo de ayudas, proponen la eliminación de la asignación mixta de cuantía fija y variable que, además de producir demoras en la gestión e incertidumbres en el estudiantado becado, incorpora un efecto regresivo por la ponderación de criterios económicos y académicos del becariado. La actualización de los umbrales de renta deviene un elemento esencial, proponiendo la consideración por la parte baja el umbral de la pobreza y por la parte alta la capacidad adquisitiva media de los hogares españoles. Y en cuanto a la gestión apela a la necesidad de agilizar esta cuestión en el ámbito de las universidades, volviendo a poner el acento de nuevo en la dilatación que genera la introducción del componente variable en la concesión final de la ayuda a percibir.

*TERCERA PARTE. METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN*

CAPITULO 5: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Perspectiva metodológica

El enfoque metodológico de la parte empírica que presentamos en este trabajo se enmarca en un estudio cuantitativo, de carácter longitudinal, ex post facto, descriptivo y explicativo, que tiene como finalidad analizar el papel que juegan las políticas públicas de becas y ayudas al estudio de carácter general, teniendo en cuenta el género y el origen social, en las trayectorias educativas del estudiantado becado en el ámbito de la educación superior universitaria.

En concreto, la investigación pretende abordar la descripción y análisis de la influencia de la política de becas y ayudas al estudio de carácter general universitarias del ME y el impacto de la transición del modelo de becas y ayudas al estudio de la EU2015, implementado a partir del curso académico 2009-10, al modelo de becas y ayudas al estudio derivado de la promulgación del RDL 14/2012, implementado a partir del curso 2012-13 en que se mantiene una situación de sistema híbrido con características de ambos modelos, implantándose en su totalidad en el curso académico 2013-14, así como la influencia del género y el origen social en el logro educativo y las elecciones educativas del estudiantado becado.

Este trabajo consideramos que puede ser novedoso y necesario desde diferentes vertientes, citaremos algunas de ellas que nos han parecido ciertamente relevantes. En primer lugar, desde el punto de vista de la obtención y construcción de la base de datos, ambos aspectos realmente complejos pero que han sido posibles por la colaboración de la UB, que ha facilitado los datos que nos han permitido evaluar desde una perspectiva cuantitativa por primera vez en una universidad del SUE el impacto del cambio de modelo de becas. En segundo lugar, la cohorte seleccionada que recibe claramente el impacto de ese cambio y, por tanto, permite evaluar en qué medida ha tenido un efecto en el logro educativo –persistencia y rendimiento académico- en los cursos analizados. En tercer lugar, la incorporación de la doble perspectiva de género y origen social que hacen un aporte innovador en un grupo de población fuertemente feminizado y, en general, de procedencia social desfavorecida que pueden redoblar distintas formas de desigualdades educativas en un grupo de población que, en principio, parecería que parte de una situación de mayor desventaja social y educativa.

El tema escogido creemos que es relevante teóricamente en cuanto a la contribución que puede realizar al debate teórico y al conocimiento y, concretamente, al estudio de los efectos de la política de becas y ayudas al estudio de carácter general en la equidad participativa y la igualdad de oportunidades educativas durante un período caracterizado por la crisis económica, los recortes presupuestarios en educación y la falta de oportunidades laborales, pudiendo suponer un nuevo aporte al conocimiento que sobre este tema se ha generado hasta el momento, así como realizar una aportación novedosa en relación a las diferencias de género y origen social en grupos de población que requieren de una beca para estudiar.

Igualmente puede tener una relevancia sustantiva por su importancia política de acuerdo a la significación que las políticas públicas de becas y ayudas al estudio tienen para el desarrollo de la dimensión social de la educación superior y, por ende, de la igualdad de oportunidades educativas, así como por el volumen de presupuesto que a ellas se destina. En concreto, las conclusiones de este estudio hacen un aporte práctico tanto a la institución universitaria analizada, dado que creemos que pueden ser generalizables a la población becada universitaria, como a la institución educativa que diseña la política de becas y ayudas, en este caso el ME, ya que pone de relieve el impacto de diferentes modelos de becas en un grupo de población becada sobre la funcionalidad y resultados académicos de dichas políticas públicas, cuya finalidad principal debería ser favorecer la equidad y la igualdad de oportunidades educativas. En definitiva, nuestro trabajo pretende confirmar hallazgos anteriores en la línea de nuestro estudio, pero con una población concreta correspondiente a la UB, y hacer un aporte relevante, por una parte, a la cuestión de si las becas contribuyen a favorecer las trayectorias académicas de grupos vulnerables e infrarrepresentados, poniendo el acento en observar si el diseño de las políticas públicas de becas y ayudas beneficia la inclusión de estos grupos desfavorecidos y, por otra parte, en analizar si variables como el sexo y el origen social marcan diferencias en el desempeño académico y las elecciones educativas del estudiantado becado, con las implicaciones que de ello se derivan para el incremento de la existencia de desigualdades educativas derivadas de circunstancias personales y sociales y la necesidad de mejora de las políticas públicas destinadas a la reducción de desigualdades educativas.

5.1.1. Preguntas de la investigación

En este sentido, este trabajo pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

¿En qué medida la política de becas y ayudas al estudio de carácter general del ME responde al objetivo de garantizar la equidad e igualdad de oportunidades en la educación superior universitaria y al logro educativo del estudiantado becado?

¿En qué medida los cambios de modelo en el sistema de becas y ayudas al estudio de carácter general del ME influyen en la pérdida o mantenimiento de la condición de estudiantado becado y de los componentes de ayudas percibidas?

¿En qué medida y de qué manera los cambios de modelo en el sistema de becas y ayudas al estudio de carácter general del ME influyen en la progresión académica y los resultados del estudiantado becado?

¿En qué medida existen diferencias de género en el logro educativo y las elecciones educativas del estudiantado becado?

¿En qué medida y de qué manera influye el origen social en el logro educativo y las elecciones educativas del estudiantado becado?

5.1.2. Objetivos

Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas y de acuerdo con la finalidad explicitada, los objetivos de este trabajo de investigación quedan concretados en los siguientes:

Objetivo general

Analizar y explicar el efecto de la política de becas y ayudas al estudio, el sexo y el origen social en la igualdad de oportunidades y las trayectorias académicas – persistencia, rendimiento académico y elecciones educativas- del estudiantado becado de la cohorte de acceso a la UB del curso académico 2011-12, afectada por un cambio de modelo en el sistema de becas y ayudas al estudio de carácter general del ME.

Figura 39. Modelos del sistema de becas y ayudas al estudio de carácter general del ME. Dos momentos de referencia: EU2015 y RDL 14/2012.



Fuente: Elaboración propia.

Objetivos específicos:

Objetivo 1

Identificar y describir las características en cuanto a requisitos académicos y tipologías de ayudas de los dos modelos del sistema de becas y ayudas al estudio de carácter general derivados de la EU2015 y del RDL 14/2012.

Objetivo 2

Conocer la evolución de la condición de beneficiario o beneficiaria de una beca y ayuda al estudio de carácter general y de la distribución de los componentes de las ayudas concedidas al estudiantado becado de la cohorte analizada durante los cursos académicos analizados: 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15.

Objetivo 3

Describir las características y perfiles del estudiantado becado de la cohorte estudiada.

Objetivo 4

Analizar el efecto de la beca en la persistencia académica y en el rendimiento académico del estudiantado becado de la cohorte estudiada.

Objetivo 5

Analizar la relación de la variable sexo con la persistencia académica, el rendimiento académico y las elecciones educativas del estudiantado becado de la cohorte analizada.

Objetivo 6

Analizar la influencia del origen social en el rendimiento académico y las elecciones educativas del estudiantado becado de la cohorte analizada.

5.1.3. Hipótesis³⁷

Durante los últimos años son numerosos los investigadores (Berlanga et al., 2018; Elias y Daza, 2014; Gil y Carta, 2014; Hernández Armenteros y Pérez García, 2014; Langa y Rio, 2013; Rio, 2014) que se han preocupado por analizar el papel que juegan las becas en el ámbito del estudiantado de la educación superior universitaria en un contexto de crisis que ha generado un importante incremento de las tasas por servicios académicos y un endurecimiento de los requisitos de acceso y permanencia a los programas de becas derivados de los recortes presupuestarios producidos en los últimos años en los PGE en materia de educación. Hernández Armenteros et al. (2017) en la *Universidad Española en Cifras 2015-2016* destaca que el número de beneficiarios/as de beca continúa creciendo, aunque lo hace a ritmos más lentos que los que se registraron en el periodo 2004 a 2012, y se ve incrementado en un 8,9% en relación al curso académico 2011-12, siendo la persistencia y la intensidad de la crisis económica la principal fuerza de impulso. El 27% del alumnado matriculado en enseñanzas de grado de las universidades públicas presenciales, recibieron la acreditación de becario o becaria del ME en el curso académico 2014/2015. Sin embargo, si se hubieran mantenido las ayudas medias por becario o becaria del curso 2012/2013, hubiera sido necesario incrementar en 167 millones de euros las dotaciones concedidas en el curso 2014/2015. A pesar de la existencia de estudios tan relevantes como el seguimiento que hacen los citados autores sobre los cambios en la política de becas y ayudas al estudio, sin embargo, podríamos afirmar que son pocos los estudios que hayan profundizado sobre el efecto de los cambios en la políticas de becas de manera evolutiva y, menos aún, durante periodos afectados por dos modelos diferentes del sistemas de becas y ayudas al estudio, en el caso de nuestro trabajo como se ha dicho anteriormente, el modelo diseñado por la EU2015, que introduce como principal novedad la modalidad de beca salario para paliar los costes de oportunidad de la dedicación al estudio en el EEES, y el modelo derivado a raíz de la promulgación del RDL 14/2012 y los respectivos RD de umbrales de renta y patrimonio familiar y las resoluciones de las convocatorias de becas y ayudas al estudio de carácter general para el curso académico 2012-2013 y, especialmente, las normativas de becas y ayudas al estudio para el curso académico 2013-2014, que suponen la implantación de facto de un nuevo modelo de becas y ayudas al estudio más centrado en los criterios de aprovechamiento académico

³⁷ Podemos definir la hipótesis como una suposición o conjetura sobre características con las cuales se da en la realidad el fenómeno social en estudio; o bien como una conjetura de las relaciones que se dan entre características o variables de ese fenómeno (Briones, 2002, p.34).

que en la perspectiva del desarrollo de la dimensión social y la igualdad de oportunidades educativas en la educación superior universitaria. En la tabla 7 recogemos las hipótesis generales y las hipótesis específicas estadísticas de la investigación.

Tabla 7. Hipótesis generales e hipótesis específicas estadísticas de la investigación.

Hipótesis generales	
Hipótesis 1	La política de becas y ayudas al estudio contribuye a favorecer la igualdad de oportunidades educativas en el ámbito de la educación superior universitaria.
Hipótesis 2	La política de becas y ayudas al estudio facilita las trayectorias académicas del estudiantado becado.
Hipótesis 3	Los cambios en los modelos del sistema de becas y ayudas al estudio afectan a la condición y trayectorias del estudiantado becado.
Hipótesis específicas estadísticas	
Hipótesis 4	Hipótesis 4a.- La persistencia académica es independiente de ser beneficiario/a de beca y ayuda al estudio.
	Hipótesis 4b.- La persistencia académica y el ser beneficiario/a de beca están relacionados.
Hipótesis 5	Hipótesis 5a.- El rendimiento académico no es diferente en el estudiantado becado que en el estudiantado no becado.
	Hipótesis 5b.- El rendimiento académico es superior en el estudiantado becado que en el estudiantado no becado.
Hipótesis 6	Hipótesis 6a- La persistencia académica es independiente de ser hombre o mujer.
	Hipótesis 6b- La persistencia académica y el sexo están relacionados.
Hipótesis 7	Hipótesis 7a- El rendimiento académico no es diferente en las mujeres becadas que en los hombres becados.
	Hipótesis 7b- El rendimiento académico es superior en las mujeres becadas que en los hombres becados.
Hipótesis 8	Hipótesis 8a- La elección de estudios es independiente de ser hombre o mujer.
	Hipótesis 8b- La elección de estudios y el sexo están relacionados.

Hipótesis 9	Hipótesis 9a- El rendimiento académico del estudiantado becado no es diferente en todas las categorías profesionales de sus progenitores.
	Hipótesis 9b- El rendimiento académico del estudiantado becado es diferente según la categoría profesional de sus progenitores.
Hipótesis 10	Hipótesis 10a- El rendimiento académico del estudiantado becado no es diferente en todos los niveles educativos de sus progenitores.
	Hipótesis 10b- El rendimiento académico del estudiantado becado es diferente según el nivel educativo de sus progenitores.
Hipótesis 11	Hipótesis 11a- Las elecciones educativas del estudiantado becado son independientes de las categorías profesionales de sus progenitores
	Hipótesis 11b- Las elecciones educativas del estudiantado becado y las categorías profesionales de sus progenitores están relacionados.
Hipótesis 12	Hipótesis 12a- Las elecciones educativas del estudiantado becado son independientes de los niveles educativos de sus progenitores
	Hipótesis 12b- Las elecciones educativas del estudiantado becado y los niveles educativos de sus progenitores están relacionados.

5.1.4. Conceptos y variables de estudio

En el estudio de las trayectorias académicas del estudiantado becado hemos partido de dos conceptos en relación al logro educativo: persistencia académica y rendimiento académico. Como hemos visto anteriormente en el Capítulo 3 de este trabajo, la definición de persistencia académica resulta compleja y son diferentes los planteamientos que hacen diferentes autores sobre esta definición, abarcando desde la continuidad de los estudios universitarios en el siguiente curso académico hasta la graduación en los mismos (Borgen y Borgen, 2016; Casanova et al., 2018; Fonseca y García, 2016; Himmel, 2002; Tinto, 1975, 2002, 2012; Velázquez y González, 2017), si bien, para los objetivos de nuestro estudio y en función de los datos de los que disponemos, se considerará persistencia académica cuando el estudiante vuelve a matricular en los mismos estudios en el siguiente curso académico (Casanova et al., 2018, Torrado, 2012).

De la misma manera y como también se ha visto en el Capítulo 3, existe cierta controversia y no hay un consenso unánime en la definición del concepto de rendimiento académico caracterizado también por su complejidad, debido a la interacción de una gran multiplicidad de factores que pueden incidir en el mismo, y la dificultad de seleccionar

los elementos adecuados para su medición (Chong, 2017; Edel, 2003; Fernández-Mellizo y Constante-Amores, 2020; Montero et al., 2007). Si bien, con el objetivo de facilitar la operacionalización de dicho concepto, en nuestro trabajo lo abordaremos desde la perspectiva de la evaluación cuantitativa de los aprendizajes y para ello seleccionaremos como elemento de medición dos indicadores: la nota media de las asignaturas presentadas y el número de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas.

En definitiva, nuestro trabajo es pues un estudio longitudinal, *ex post facto*, de carácter descriptivo y explicativo, tal y como se ha especificado con anterioridad, que persigue el objetivo de analizar las trayectorias académicas del estudiantado becado desde la triple perspectiva de la influencia de la beca y ayuda al estudio, el sexo y el origen social en el logro educativo y las elecciones educativas del estudiantado becado de la cohorte analizada. Para la consecución del objetivo señalado y, en concreto, para el estudio del logro educativo, hemos tomado como variables dependientes la persistencia académica y el rendimiento académico, seleccionando a su vez las áreas de conocimiento como variables dependientes para el estudio de las elecciones educativas, y como variables independientes la beca, el sexo y el origen social.

La utilización de la metodología *ex post facto* se deriva de que el hecho ya se ha producido y nuestra intención se ha centrado en analizar el efecto que los requerimientos de un modelo u otro del sistema de becas y ayudas al estudio ha tenido en la evolución del estudiantado becado de la cohorte analizada, así como en el impacto que se observa desde la perspectiva de género y del origen social del conjunto de la población estudiada. Se debe tener en cuenta que en la investigación *ex post facto*, es totalmente imposible manipular la variable independiente, pues los efectos ya ocurrieron por causa de un factor que precisamente es el que se debe identificar en este tipo de investigación (Mejía, 2005, p.84). Por otro lado, elegimos un diseño longitudinal que nos ha permitido la medición a lo largo del tiempo. En este sentido, el seguimiento de la investigación en relación al desempeño educativo se ha desarrollado en cuatro momentos en el caso del análisis del rendimiento académico asociados a los cuatro cursos académicos analizados, 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15, y en tres momentos en el caso de la persistencia académica, ya que esta se inicia a partir del curso siguiente al de acceso a la universidad, en consecuencia, en los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15. En el caso de las elecciones educativas se ha considerado el área de conocimiento a la que se adscribe la enseñanza en el momento del acceso a la Universidad.

5.2. Diseño de la investigación

El diseño metodológico de una investigación es la determinación de las estrategias y procedimientos que se seguirán para dar respuesta al problema y comprobar las hipótesis, manejando las dificultades que se encuentran a lo largo del proceso de investigación (Monje Álvarez, 2011, p.34).

En la elaboración de esta tesis se pueden identificar tres etapas principales. En una primera etapa se realiza la contextualización y el marco teórico del objeto de estudio a través de un análisis documental centrado en cuatro cuestiones clave: la dimensión social de la educación superior universitaria, los grupos vulnerables e infrarrepresentados, la igualdad de oportunidades educativas y el logro educativo y la política de becas y ayudas al estudio en el SUE como elemento fundamental para el desarrollo de la dimensión social de la educación superior y, en consecuencia, de la igualdad de oportunidades educativas y la inclusión de los grupos infrarrepresentados. En una segunda etapa se lleva a cabo la parte empírica de la tesis que, a su vez, se subdivide en cinco subetapas en función de los objetivos planteados en nuestro trabajo. La tercera y última etapa comprende la elaboración del apartado de resultados, discusión y conclusiones.

Tabla 8. Diseño y etapas de la investigación

ETAPA I		ANÁLISIS DOCUMENTAL: CONTEXTUALIZACIÓN Y MARCO TEÓRICO
	Dimensión social	Objetivo general
	Grupos vulnerables e infrarrepresentados	Analizar y explicar el efecto de la política de becas y ayudas al estudio, el sexo y el origen social en la igualdad de oportunidades y las trayectorias académicas – persistencia, rendimiento académico y elecciones educativas- del estudiantado becado de la cohorte de acceso a la UB del curso académico 2011-12, afectada por un cambio de modelo en el sistema de becas y ayudas al estudio de carácter general del ME.
	El logro educativo – persistencia y rendimiento académico-, las elecciones educativas y la igualdad de oportunidades educativas.	

	Políticas públicas de becas y ayudas al estudio en la educación superior universitaria	Objetivo general Objetivo 1 Requisitos académicos y tipologías de ayudas de dos modelos del sistema de becas y ayudas al estudio (EU2015 y RDL 14/2012).
ETAPA II	ANÁLISIS EMPÍRICO	
	Evolución mapa estudiantado becado y ayudas concedidas	Objetivo 2 Conocer la evolución de la condición de beneficiario o beneficiaria de una beca y ayuda al estudio de carácter general y la distribución de los componentes de las ayudas concedidas al estudiantado becado de la cohorte analizada durante los cursos académicos analizados: 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15.
	Perfiles del estudiantado becado	Objetivo 3 Describir las características y perfiles del estudiantado becado de la cohorte estudiada.
	Trayectorias educativas: Beca y logro educativo	Objetivo 4 Impacto de la beca en la persistencia y rendimiento académico del estudiantado becado
	Trayectorias educativas: Sexo, logro educativo y elecciones educativas	Objetivo 5 Impacto de la variable sexo en la persistencia académica, el rendimiento académico y las elecciones educativas del estudiantado becado.
	Trayectorias educativas: origen social, logro	Objetivo 6 Impacto del origen social en el rendimiento académico y las elecciones educativas del estudiantado becado.

	educativo y elecciones educativas	
ETAPA III	RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	

A partir de aquí, procedemos a explicar detalladamente las tres etapas de la investigación:

Etapa 1: Contextualización y marco teórico

Para el desarrollo de esta primera etapa y con el objetivo de enmarcar adecuadamente el objeto de estudio, hemos realizado un análisis documental desde una perspectiva amplia en donde se enmarca el objeto de estudio hasta aquellas fuentes más específicas del mismo. Así, nuestro análisis documental versa sobre cuatro elementos principales:

- a) La dimensión social de la educación superior universitaria
- b) Los grupos vulnerables e infrarrepresentados
- c) Teorías explicativas del logro educativo y de la igualdad de oportunidades educativas
- d) La política de becas y ayudas al estudio universitarias en el SUE.

En este apartado se ha contextualizado la información en función del periodo analizado en el estudio longitudinal, no obstante, se ha aportado información de antecedentes cuando se ha considerado necesario y también incorporado fuentes más recientes cuando hemos considerado realizaban un aporte adicional al periodo analizado.

Para la realización de este apartado ha sido necesario consultar un amplio compendio documental a diferentes niveles institucionales -europeo, estatal y local-, así como una revisión en profundidad de las normativas de becas y ayudas al estudio de carácter general y de la literatura científica en relación al desempeño educativo y la igualdad de oportunidades educativas.

Etapa II. Estudio empírico

- a) Evolución de la condición de beneficiario o beneficiaria de beca y ayuda al estudio y evolución de la distribución de los diferentes tipos de ayudas percibidas por el estudiantado becado de la cohorte 2011-12 durante los cuatro cursos académicos analizados (2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15).

En este primer apartado del estudio, realizamos un seguimiento de la cohorte de estudiantado becado que accede en el curso académico 2011-12 como beneficiario o beneficiaria de beca general con las condiciones del modelo de becas y ayudas al estudio de la EU2015 y que, a partir del curso académico 2012-13, debe afrontar el cambio de las reglas con la implantación de las nuevas condiciones para acceder y permanecer en la condición de becado, que se caracterizan principalmente por una mayor exigencia en los requisitos académicos, tanto en el acceso como en la trayectoria, una reducción de los componentes y una disminución de los importes de las ayudas. Por tanto, la cohorte recibe el efecto directo del cambio de la política de las becas y ayudas al estudio del ME, por lo que nos ha interesado conocer el impacto en tanto en cuanto al mantenimiento o pérdida de la condición de estudiantado becado durante los cursos académicos analizados. Además, también hemos puesto el acento en analizar si el cambio de políticas públicas de becas y ayudas en cuanto a la tipología de los componentes de las ayudas de los dos modelos evoluciona en sentido creciente o decreciente o bien no se percibe efecto alguno derivado del impacto de los dos modelos de becas y ayudas al estudio, más allá de los diferentes componentes de ayudas que sustentan a cada uno de ellos.

b) Características y perfiles del estudiantado becado de la cohorte 2011-12

En este apartado analizamos las características de la cohorte de estudiantado becado 2011-12 en el momento de acceder a la UB en relación con cuatro dimensiones: a) Sociodemográfica, en la que se analizan los perfiles de acceso en cuanto a la edad, sexo, nacionalidad y el capital económico y educativo de los progenitores b) Características de acceso y, en concreto, relativas a la vía de acceso, el año de las pruebas de acceso a la universidad (PAU), nota de acceso, orden de preferencia en la elección de estudios y tipo de centro de procedencia de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) c) Motivos para la elección de estudios y elecciones educativas, es decir, procedimientos de orientación universitaria y aspectos tenidos en cuenta para la elección de los estudios a los que accede y distribución del estudiantado becado en los estudios de grado y las áreas de conocimiento y d) Condiciones de vida y estudio relativas al domicilio, la situación laboral y las vías de financiación del estudiantado becado.

Los apartados siguientes inician el estudio de las trayectorias educativas del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 desde una triple perspectiva, en primer lugar, desde la perspectiva de la influencia de la beca en la persistencia y el rendimiento académico, en

segundo lugar, desde la perspectiva del género y, en tercer y último lugar, desde el enfoque de la influencia del origen social, en estos dos últimos casos analizando la influencia tanto del sexo como del origen social en el desempeño educativo y en las elecciones educativas.

c) Las becas y el logro educativo del estudiantado becado de la cohorte 2011-12

En este apartado nos ha interesado analizar cuál ha sido la evolución de la persistencia académica en el estudiantado becado en los tres cursos académicos siguientes al curso de acceso de la cohorte 2011-12 y qué papel ha jugado el mantenimiento o pérdida del beneficio de la concesión de la beca y ayuda al estudio en la continuación de los estudios universitarios. Por otra parte, nos hemos planteado analizar la evolución del rendimiento académico a través de la nota promedio de los cuatro cursos académicos analizados, así como del número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas y, de la misma manera que en el caso de la persistencia, observar si continuar siendo o no adjudicatario o adjudicataria de la beca y ayuda al estudio favorece un mayor o menor rendimiento académico respectivamente.

d) El sexo, el logro educativo y las elecciones educativas del estudiantado becado de la cohorte 2011-12

Dada la relevante diferencia en la composición de la población del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 desde la perspectiva de género caracterizada por una fuerte feminización, incluso mayor que la del conjunto de la población total y de nuevo acceso a la UB, nos ha interesado conocer el efecto de la variable sexo en la persistencia académica, en el logro educativo, medido a través de dos indicadores como la nota media de las asignaturas presentadas y el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas y, finalmente, en las elecciones educativas desde el punto de vista de los ámbitos disciplinares que cursa el estudiantado becado.

e) El origen social, el logro educativo y las elecciones educativas del estudiantado becado de la cohorte 2011-12

De la misma manera que en el caso anterior, el estudiantado becado per se procede de un origen familiar con necesidades de asistencia financiera para acceder y permanecer en los estudios superiores universitarios, por esta razón, hemos considerado relevante analizar cuál es el papel que juega el origen social, tomando como elementos de medida la

ocupación profesional y el nivel educativo de los progenitores, por un lado, en el desempeño académico, tanto en la nota media de las asignaturas presentadas como en el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas y, por otra parte, en las elecciones educativas, tomando como elemento de medida los ámbitos disciplinarios que cursa el estudiantado becado/a.

Etapa III: Resultados, discusión y conclusiones de la investigación

En esta etapa se han expuesto los resultados obtenidos en los análisis estadísticos realizados en función de las características del estudio en cada caso, aplicando técnicas univariantes para el seguimiento de la evolución de la condición de becado o becada y de los componentes de ayudas durante los cursos analizados, así como para la descripción de los perfiles del estudiantado becado de la cohorte, técnicas bivariantes inferenciales, por un lado, la prueba bivariante no paramétrica de Chi-cuadrado para analizar la influencia de la beca y del sexo en la persistencia académica, así como la influencia del sexo y el origen social en las elecciones educativas y, por otro lado, la prueba bivariante paramétrica de *t* de Student para analizar la influencia de la beca y del sexo en el rendimiento académico y, finalmente, técnicas de análisis cuantitativo multivariante y, en concreto, la prueba de análisis de varianza, ANOVA para más de dos muestras independientes, para el análisis de la influencia del origen social en el logro educativo.

En la tabla 9 presentamos un resumen de las tareas realizadas en cada una de las etapas en función de los objetivos del estudio.

Tabla 9. Programa de trabajo.

Etapas	Análisis	Programa de trabajo
Etapa I	Análisis documental	Revisión de la literatura en torno a dos ejes y cuatro ámbitos de estudio: <ul style="list-style-type: none"> a) Contextualización <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión social • Grupos vulnerables e infrarrepresentados b) Marco teórico

		<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad de oportunidades educativas y logro educativo • La política de becas y ayudas al estudio de carácter general en el SUE
Etapa II	Estudio empírico	
	Evolución de la condición de becado o becada	Análisis estadístico Elaboración de resultados
	Evolución de la concesión de los tipos de ayudas	Análisis estadístico Elaboración de resultados
	Perfiles del estudiantado becado	Análisis estadístico. Elaboración de resultados
	Las trayectorias del estudiantado becado: Las becas y el logro educativo	Análisis estadístico Elaboración de resultados
	Las trayectorias del estudiantado becado: el sexo y el logro educativo y las elecciones educativas	Análisis estadístico Elaboración de resultados
	Las trayectorias del estudiantado becado: el origen social y el logro educativo y las elecciones educativas	Análisis estadístico Elaboración de resultados
Etapa III	Discusión de resultados, conclusiones, limitaciones y prospectiva	Elaboración del documento definitivo de la tesis

5.3. Población de la investigación

La población objeto de estudio está constituida por 2.613 estudiantes becados y becadas que accedieron a la UB el curso académico 2011-12 a 58 grados de las cinco áreas de conocimiento de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura.

Para el trabajo que nos hemos propuesto se analiza la población becada de acceso a la UB en el curso académico 2011-12, ya que es una población que accede con el modelo de becas y ayudas al estudio de carácter general diseñado en la EU2015, que inicia su implantación en el curso académico 2009-10, por lo que en el curso 2011-12 de acceso de la cohorte ya gozaba de una cierta trayectoria y afianzamiento, que, si bien, es substituido por un nuevo modelo de becas y ayudas al estudio de carácter general a raíz de la promulgación del RDL 14/2012. Por tanto, la población becada analizada recibe el impacto de los dos modelos de becas y ayudas al estudio de carácter general de ME, lo que nos permite analizar el efecto de dos políticas públicas relativas a la asistencia financiera en el logro educativo del estudiantado becado.

A continuación, presentamos la tabla 10 de la población del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 según su distribución por áreas de conocimiento y enseñanzas de grado

Tabla 10. Distribución del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 por áreas de conocimiento y enseñanzas de grado.

Áreas de conocimiento	Enseñanzas de grado	Población	
		Frecuencia	%
Artes y Humanidades	Arqueología	20	,8
	Bellas Artes	80	3,1
	Conservación- Restauración de bienes culturales	10	,4
	Diseño	19	,7
	Estudios ingleses	35	1,3
	Estudios árabes y hebreos	8	,3
	Estudios literarios	23	,9
	Filología Catalana	21	,8
	Filología Clásica	9	,3
	Filología Hispánica	44	1,7
	Filología Románica	2	,1
Filosofía	50	1,9	

	Historia	77	2,9
	Historia del Arte	59	2,3
	Lingüística	11	,4
	Lengua y Literatura Modernas	26	1,0
Ciencias Sociales y Jurídicas	Administración y Dirección de Empresas	278	10,6
	Antropología social y cultural	23	,9
	Ciencias Políticas y de la Administración	16	,6
	Comunicación Audiovisual	16	,6
	Comunicación e Industrias Culturales	22	,8
	Criminología	61	2,3
	Derecho	103	3,9
	Economía	80	3,1
	Educación Social	85	3,3
	Estadística	10	,4
	Geografía	22	,8
	Gestión y Administración Pública	32	1,2
	Información y Documentación	17	,7
	Maestro Educación Infantil	114	4,4
	Maestro Educación Primaria	181	6,9
	Pedagogía	95	3,6
	Relaciones Laborales	82	3,1
	Sociología	40	1,5
	Trabajo Social	102	3,9
	Ciencias	Biología	32
Bioquímica		15	,6
Biotecnología		15	,6
Ciencias Ambientales		18	,7
Ciencias Biomédicas		14	,5
Física		28	1,1
Geología		16	,6
Matemáticas		18	,7
Química		59	2,3

Ciencias de la Salud	Ciencia y Tecnología de los Alimentos	23	,9
	Ciencias Médicas Básicas	25	1,0
	Farmacia	66	2,5
	Enfermería	108	4,1
	Medicina	35	1,3
	Nutrición Humana y Dietética	20	,8
	Odontología	34	1,3
	Podología	28	1,1
	Psicología	130	5,0
Ingeniería y Arquitectura	Ingeniería Biomédica	4	,2
	Ingeniería de Materiales	9	,3
	Ingeniería Electrónica de Telecomunicación	6	,2
	Ingeniería Informática	16	,6
	Ingeniería Química	21	,8

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de base de datos del estudiantado becado de la cohorte 2011 de la UB.

Las características técnicas de este trabajo se hallan recogidas en la tabla 11.

Tabla 11. Características técnicas del estudio

<i>Población</i>	Estudiantado becado cohorte 2011-12
<i>Ámbito institucional</i>	UB
<i>Instrumento de recogida de datos</i>	Bases de datos institucionales proporcionadas por el Servicio de Planificación Académico-docente y el Servicio de Becas y Ayudas al Estudio, solicitadas a través del Observatorio del Estudiante de la UB
<i>Tipología de variables</i>	Cuantitativas y cualitativas (nominales y ordinales)
<i>Nivel de significación</i>	$\alpha=0,05$
<i>Tratamiento y análisis de la información</i>	Programa estadístico SPSS versión 15.0

5.4. Instrumentos de recogida de información

5.4.1. Recopilación documental

En aras de realizar una contextualización precisa del problema que nos hemos planteado en este trabajo, hemos realizado una revisión documental detallada de informes a nivel europeo, estatal y local relacionados con la temática de nuestra investigación, lo cual vemos reflejado en los Capítulos 1 y 2 de este trabajo. Posteriormente, hemos procedido a identificar la fundamentación teórica del problema, realizando una exhaustiva revisión de la literatura en tanto en cuanto a las teorías explicativas de la igualdad de oportunidades educativas y del desempeño educativo, así como de la política de becas y ayudas al estudio en el SUE.

5.4.2. Bases de Datos

En este apartado, consideramos necesario hacer una descripción detallada del proceso de generación de los datos que hemos utilizado para nuestro estudio, tal y como indican (King et al. (2000), así como del proceso de codificación de la información que, como principio general, hemos optado por mantener la información de forma detallada, procediendo a posteriori a recodificarla para algún análisis concreto, por ejemplo, es el caso de la ocupación profesional de los progenitores para la cual hemos utilizado la codificación original desagregada en el estudio univariante y la recodificación agrupada para el estudio de la influencia del origen social en el logro educativo y las elecciones educativas.

Como se ha especificado con anterioridad, la metodología que sustenta este trabajo es de carácter cuantitativo, descriptivo y explicativo, cuya información procede de dos bases de datos proporcionadas por la UB, en concreto por el Servicio de Planificación Académico-docente y el Servicio de Becas y Ayudas al Estudiante, solicitadas por el Observatorio del Estudiante.

La base de datos que denominaremos I has sido proporcionada por el Servicio de Planificación Académico-docente de la UB y está constituida por una doble recogida de información: a) La información proveniente de la encuesta de preinscripción universitaria del curso académico 2011-12 que incluye la información del perfil de acceso de la cohorte de estudiantado becado de 2011-12 y, en concreto, los datos sociodemográficos, educativos previos, procesos de elección (orientación y aspectos), background familiar

(ocupación y estudios del padre y de la madre) y económicos (trabajo y fuente de financiación) – base de datos Ia- y b) La información proveniente de la propia UB que incluye los datos académicos de cada uno de los estudiantes becados/as de la cohorte 2011-12 de los cursos académicos 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15 – base de datos Ib-.

Tabla 12. Base de Datos Ia: Perfil de acceso del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 a la UB. Dimensiones, variables, descripción y codificación.

PERFIL DE ACCESO DEL ESTUDIANTADO BECADO DE LA COHORTE 2011-12 A LA UB			
Dimensiones	Variables	Descripción	Codificación
Perfil demográfico	Fecha de nacimiento	Edad del estudiante becado/a	Edad
	Sexo	Sexo del estudiante becado/a	1. Mujer 2. Hombre
	Nacionalidad	Nación del estudiante becado/a	1. 100 española 2. 183 italiana 3. 218 peruana 4. 161 inglesa 5. 254 uruguaya 6. 176 india 7. 148 ecuatoriana 8. 144 china 9. 228 rumana 10. 123 brasileña 11. 215 paquistanesa 12. 290 rusa 13. 159 ganesa 14. 133 colombiana 15. 227 georgiana 16. 139 cubana 17. 201 marroquí 18. 204 mejicana 19. 142 chilena 20. 106 andorrana 21. 266 azerbaiyana 22. 298 ucraniana 23. 220 portuguesa 24. 156 francesa 25. 224 dominicana 26. 121 boliviana 27. 111 argentina 28. 125 búlgara 29. 219 polonesa 30. 217 paraguaya 31. 265 armenia

			32. 180 irlandesa 33. 105 burquina fasso 34. 103 alemana 35. 129 camerunesa 36. 169 guinea ecuatorial 37. 256 venezolana 38. 135 sud-coreana 39. 182 israeliana
	Estado civil	Estado civil del estudiante becado/a	0. Sin información 1. Soltero/a 2. Casado/a-Convivencia pareja 3. Otros
Características educativas previas	Vía de acceso	Vía de acceso a los estudios de grado	1. Vía 0: Bachillerato/COU con PAU 2. Vía 2: Diplomado, Licenciado 3. Vía 4: FP2, CFGS 4. Vía 7: Universitarios Bachillerato/COU con PAU 5. Vía 8: Universitarios FP2, CFGS 6. Vía 9: Mayores de 25 años 7. 11: Sin informar
	Nota de Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU)	Nota de acceso a los estudios de grado	Nota de PAU
	Año de Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU)	Año de la prueba de acceso a los estudios de grado	Año de PAU
	Centro de Bachillerato	Tipo de centro de Bachillerato de procedencia	1. Público 2. Privado 3. Concertado
	Centro de Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS)	Tipo de centro de CFGS de procedencia	1. Público 2. Privado 3. Concertado
Características de la elección y	Orden de preferencia	Preferencia de asignación de los estudios de grado	1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª y 8ª

acceso a los estudios de grado	Orientación universitaria	Orientación para la elección de los estudios de grado (entorno familiar, salidas profesionales, etc.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profesorado de secundaria 2. Visita profesorado universitario al centro de secundaria 3. Salón de la Enseñanza 4. Personas que han hecho estos estudios 5. Otros 6. Amistades 7. Entorno familiar 8. Web/Guía de la enseñanza superior 9. Salidas profesionales 10. Iniciativa propia
	Aspectos	Cuestiones consideradas para la elección de los estudios de grado (Nota de corte, expectativas profesionales, etc.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nota de corte 2. Duración de los estudios 3. Facilidad o dificultad del estudio 4. Proximidad al domicilio familiar 5. Expectativas profesionales 6. Otros
	Grado	Estudios de grado al que se accede	<ol style="list-style-type: none"> 1. Administración y Dirección de Empresas 2. Antropología Social y Cultural 3. Arqueología 4. Bellas Artes 5. Biología 6. Bioquímica 7. Biotecnología 8. Ciencia y Tecnología de los Alimentos 9. Ciencias Ambientales 10. Ciencias Biomédicas

11. Ciencias Médicas Básicas
12. Ciencias Políticas y de la Administración
13. Comunicación Audiovisual
14. Comunicación e Industrias Culturales
15. Conservación y Restauración de Bienes Culturales
16. Criminología
17. Diseño
18. Derecho
19. Economía
20. Educación Social
21. Ingeniería Biomédica
22. Ingeniería de Materiales
23. Ingeniería Electrónica de Telecomunicación
24. Ingeniería Informática
25. Ingeniería Química
26. Estadística
27. Estudios Ingleses
28. Estudios Árabes y Hebreos
29. Estudios Literarios
30. Farmacia
31. Filología Catalana
32. Filología Clásica
33. Filología Hispánica
34. Filología Románica
35. Filosofía
36. Física
37. Geografía
38. Geología
39. Gestión y Administración Pública
40. Historia

			<ul style="list-style-type: none"> 41. Historia del Arte 42. Enfermería 43. Información y Documentación 44. Lingüística 45. Lengua y Literatura Modernas 46. Matemáticas 47. Medicina 48. Maestro Educación Infantil 49. Maestro Educación Primaria 50. Nutrición Humana y Dietética 51. Odontología 52. Pedagogía 53. Podología 54. Psicología 55. Química 56. Relaciones Laborales 57. Sociología 58. Trabajo Social
	Área de conocimiento	Rama de enseñanza a la que pertenecen los estudios de grado a los que se accede	<ul style="list-style-type: none"> 1. Artes y Humanidades 2. Ciencias Sociales y Jurídicas 3. Ciencias 4. Ciencias de la Salud 5. Ingeniería y Arquitectura
Capital económico educativo familiar	Ocupación del padre	Nivel profesional del padre	<ul style="list-style-type: none"> 1. Sin informar 2. Director o gerente de empresa o institución pública 3. Fuerzas armadas 4. No ha tenido trabajo remunerado 5. Otros / NS / NC 6. Técnico o profesión asociada a

			titulación universitaria 7. Trabajo no cualificado 8. Trabajo cualificado sector agricultura, ganadería o pesca 9. Trabajo cualificado sector construcción y minería 10. Trabajo cualificado sector industrial 11. Trabajo cualificado sector servicios
	Ocupación de la madre	Nivel profesional de la madre	1. Sin informar 2. Directora o gerente de empresa o institución pública 3. Fuerzas armadas 4. No ha tenido trabajo remunerado 5. Otros / NS / NC 6. Técnica o profesión asociada a titulación universitaria 7. Trabajo no cualificado 8. Trabajo cualificado sector agricultura, ganadería o pesca 9. Trabajo cualificado sector construcción y minería 10. Trabajo cualificado sector industrial 11. Trabajo cualificado sector servicios

	Estudios del padre	Nivel educativo del padre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sin estudios 2. Primarios 3. EGB o FP1 4. Bachillerato o FP2 5. Diplomado o Ingeniero Técnico 6. Doctor, Licenciado, Arquitecto o Ingeniero En blanco = Otros
	Estudios de la madre	Nivel educativo de la madre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sin estudios 2. Primarios 3. EGB o FP1 4. Bachillerato o FP2 5. Diplomada o Ingeniera Técnica 6. Doctora, Licenciada, Arquitecta o Ingeniera En blanco = Otros
Condiciones de vida y estudio	Trabajo remunerado	Situación laboral del estudiante becado/a	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabaja menos de 15 horas semanales 2. Trabaja 15 o más horas semanales 3. No trabaja
	Fuente de financiación	Asistencia financiera de los estudios de grado del estudiantado becado/a	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudas de Instituciones 2. Trabajo propio 3. Ayudas de los padres 4. Trabajo del cónyuge 5. Ayudas de otras personas 6. Otros
	Domicilio	Residencia del estudiantado becado	Residencia

La base de datos Ib recoge la información académica de los cuatro cursos analizados – 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15 -, de la cohorte del estudiantado becado/a de 2011-12, y, en concreto, en relación a las siguientes variables: asignaturas matriculadas (número total de asignaturas matriculadas), asignaturas matriculadas ordinarias (número

de asignaturas a las que hay que presentarse a examen –evaluadas-), asignaturas matriculadas presentadas (número de asignaturas presentadas), asignaturas matriculadas presentadas aprobadas (número de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas), créditos matriculados total (número total de créditos matriculados), créditos matriculados total ordinarios (número de créditos correspondientes solo a las asignaturas ordinarias) y media asignaturas presentadas (nota media de las asignaturas presentadas). Del conjunto de información académica proporcionada, para el análisis del logro educativo hemos seleccionado las variables de rendimiento académico – notas medias de las asignaturas presentadas y número de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas-. Además, en este bloque de datos hemos creado una nueva variable para el estudio de la persistencia académica en los siguientes cursos académicos a partir del curso académico 2012-13. Para la creación de dicha variable tomamos como referencia el indicador de las calificaciones, en concreto, la media de las asignaturas presentadas, poniendo la condición de si la media es superior a 0 nos permite identificar qué alumnado ha matriculado y continuado los estudios en el siguiente curso académico y, en concreto, en primer lugar, en el curso académico 2012-13, en segundo lugar, en el curso académico 2013-14 y, en tercer y último lugar, en el curso académico 2014-15.

Tabla 13. Base de Datos Ib: Datos académicos del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 a la UB. Cursos académicos 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15. Dimensiones, variables, descripción y codificación.

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS: PERSISTENCIA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO			
Dimensiones	Variables	Descripción	Codificación
Seguimiento matricula curso académico 2012-13	Persistencia académica 2012-13		0.- No se matricula en el curso académico 2012-13 1.- Sí se matricula en el curso académico 2012-13
Seguimiento matricula curso académico 2013-14	Persistencia académica 2013-14	Estudiantado becado que matrícula en el siguiente curso académico	0.- No se matricula en el curso académico 2013-14 1.- Sí se matricula en el curso académico 2013-14

Seguimiento matricula curso académico 2014-15	Persistencia académica 2014-15		0.- No se matricula en el curso académico 2014-15 1.- Sí se matricula en el curso académico 2014-15
Seguimiento rendimiento académico curso académico 2011-12	Nota media de las asignaturas presentadas curso académico 2011-12	Nota media de las asignaturas presentadas	Nota media de las asignaturas presentadas en el primer curso académico 2011-12
	Número asignaturas presentadas aprobadas curso académico 2011-12	Número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas	Número medio de las asignaturas presentadas aprobadas en el primer curso académico 2011-12
Seguimiento rendimiento académico curso académico 2012-13	Nota media de las asignaturas presentadas curso académico 2012-13	Nota media de las asignaturas presentadas	Nota media de las asignaturas presentadas en el segundo curso académico 2012-13
	Número asignaturas presentadas aprobadas curso académico 2012-13	Número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas	Número medio de las asignaturas presentadas aprobadas en el segundo curso académico 2012-13
Seguimiento rendimiento académico curso académico 2013-14	Nota media de las asignaturas presentadas curso académico 2013-14	Nota media de las asignaturas presentadas	Nota media de las asignaturas presentadas en el tercer curso académico 2013-14
	Número asignaturas presentadas aprobadas curso académico 2013-14	Número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas	Número medio de las asignaturas presentadas aprobadas en el tercer curso académico 2013-14
Seguimiento rendimiento	Nota media de las asignaturas	Nota media de las asignaturas presentadas	Nota media de las asignaturas presentadas en el

académico curso académico 2014-15	presentadas curso académico 2014-15		cuarto curso académico 2014-15
	Número asignaturas presentadas aprobadas curso académico 2014-15	Número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas	Número medio de las asignaturas presentadas aprobadas en el cuarto curso académico 2014-15

La base de datos que denominaremos II es proporcionada por el Servicio de Becas y Ayudas al Estudiante de la UB y está constituida por la información proveniente de la propia UB relativa a las becas y ayudas al estudio de carácter general del ME concedidas al estudiantado becado de la cohorte 2011-12 y su evolución durante los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15 y no se limita a incorporar la información sobre la condición de becado/a o no becado/a en dichos cursos académicos en los que se hace el seguimiento, sino que además incluye, con la complejidad que ello comporta, la indicación detallada de las modalidades o componentes de las ayudas para cada alumno/a becado/a de la cohorte analizada para los citados cuatro cursos académicos.

Para mayor abundancia de la complejidad señalada, la información relativa a los distintos tipos de ayudas que recibe cada estudiante becado o becada es diferente según corresponda a los cursos académicos 2011-12 y 2012-13 (tabla 14) o al 2013-14 y 2014-15 (tabla 15), ya que los tipos de ayudas se modifican al aplicar el modelo de becas y ayudas al estudio derivado del RDL 14/12 y los sucesivos RD de umbrales y convocatorias de becas y ayudas al estudio.

Tabla 14. Tipos de ayudas cursos académicos 2011-12 y 2012-13.

Tipos de ayudas o componentes de beca y ayuda al estudio de carácter general (2011-12, 2012-13)							
Matrícula	Material	Transporte Urbano	Transporte Interurbano	Salario	Residencia	Movilidad	Rendimiento

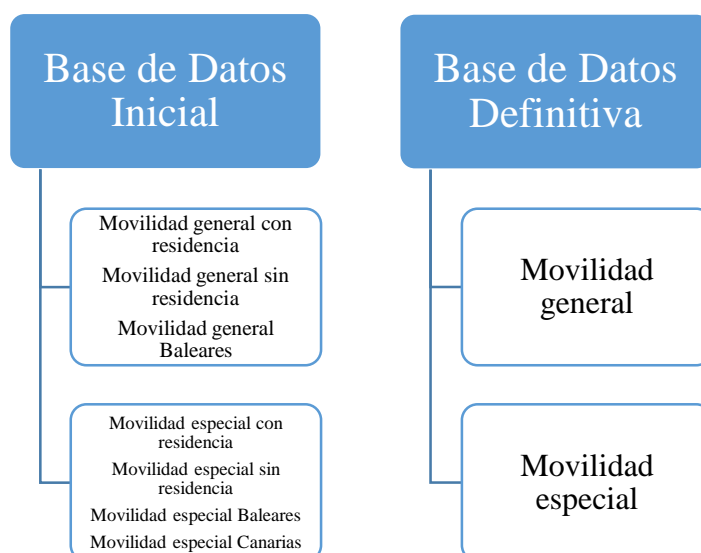
Tabla 15. Tipos de ayudas cursos académicos 2013-14 y 2014-15.

Tipos de ayudas o componentes de beca y ayuda al estudio de carácter general (2013-14, 2014-15)							
--	--	--	--	--	--	--	--

Matrícula	Cuantía ligada a la renta	Cuantía ligada a la residencia	Cuantía variable
-----------	---------------------------	--------------------------------	------------------

Por otro lado, para hacer más comprensible y facilitar el análisis se han agregado algunos tipos de ayudas que por su misma naturaleza se imponía para el estudio a realizar. Este es el caso de las ayudas para la movilidad existentes en los cursos académicos 2011-12 y 2012-13, ya que la base de datos inicial contenía todas las ayudas desagregadas. La figura 40 recoge la desagregación de las ayudas de movilidad concedidas a la cohorte y la agregación realizada en aras de una mayor simplificación en el análisis.

Figura 40. Ayudas o componentes de movilidad



A continuación, presentamos la tabla 16 correspondiente a las dimensiones, variables, descripción y codificación de la condición de becado o becada y los diferentes tipos o componentes de ayudas en los cursos académicos en los que se hace el seguimiento longitudinal de la cohorte 2011-12 correspondientes a la Base de Datos II de becas y ayudas al estudio de carácter general.

Tabla 16. Base de Datos II: Condición de becado o becada y tipos de ayudas concedidas al estudiantado becado de la cohorte 2011-12 a la UB. Cursos académicos 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15. Dimensiones, variables, descripción y codificación.

TRAYECTORIAS DE LA CONDICIÓN DE BECADO/A Y DE LOS TIPOS DE AYUDAS RECIBIDAS			
Dimensiones	Variables	Descripción	Codificación

Seguimiento condición de becado/a curso académico 2012-13	Beca curso académico 2012-13	Asistencia financiera del ME: Estudiantado becado que mantiene o pierde la condición de becado o becada en el siguiente curso académico	0. No 1. Sí
Seguimiento condición de becado/a curso académico 2013-14	Beca curso académico 2013-14		0. No 1. Sí
Seguimiento condición de becado/a curso académico 2014-15	Beca curso académico 2014-15		0. No 1. Sí
Seguimiento tipos de ayuda concedidas curso académico 2011-12	Matrícula	Ayuda para el pago del importe de la matrícula	0. No 1. Sí
	Material	Ayuda de material	0. No 1. Sí
	Transporte urbano	Ayuda de transporte urbano	0. No 1. Sí
	Transporte interurbano	Ayuda de transporte interurbano	0. No 1. Sí
	Salario	Ayuda umbral más bajo para compensar el coste de oportunidad	0. No 1. Sí
	Residencia	Ayuda de residencia	0. No 1. Sí
	Movilidad general	Ayuda de movilidad general	0. No 1. Sí
	Movilidad especial	Ayuda de movilidad especial para umbral más bajo	0. No 1. Sí
	Rendimiento	Ayuda por mejor rendimiento académico	0. No 1. Sí
Seguimiento tipos de ayudas concedidas curso académico 2012-13	Matrícula	Ayuda para el pago del importe de la matrícula	0. No 1. Sí
	Material	Ayuda de material	0. No 1. Sí
	Transporte urbano	Ayuda de transporte urbano	0. No 1. Sí
	Transporte interurbano	Ayuda de transporte interurbano	0. No 1. Sí

	Salario	Ayuda umbral más bajo para compensar el coste de oportunidad	0. No 1. Sí
	Residencia	Ayuda de residencia	0. No 1. Sí
	Movilidad general	Ayuda de movilidad general	0. No 1. Sí
	Movilidad especial	Ayuda de movilidad especial para umbral más bajo	0. No 1. Sí
	Rendimiento	Ayuda por mejor rendimiento académico	0. No 1. Sí
Seguimiento tipos de ayudas concedidas curso académico 2013-14	Matrícula	Ayuda para el pago del importe de la matrícula	0. No 1. Sí
	Cuantía ligada a la renta	Ayuda umbral más bajo	0. No 1. Sí
	Cuantía ligada a la residencia	Ayuda de residencia	0. No 1. Sí
	Coficiente variable	Ayuda variable en función de renta y rendimiento académico	0. No 1. Sí
Seguimiento tipos de ayudas concedidas curso académico 2014-15	Matrícula	Ayuda para el pago del importe de la matrícula	0. No 1. Sí
	Cuantía ligada a la renta	Ayuda umbral más bajo	0. No 1. Sí
	Cuantía ligada a la residencia	Ayuda de residencia	0. No 1. Sí
	Coficiente variable	Ayuda variable en función de renta y rendimiento académico	0. No 1. Sí

Estas dos bases de datos se fusionan en una base de datos única de estudiantado becado de la cohorte de acceso a la UB 2011-12, que como se ha explicado con anterioridad, es el instrumento resultante de la conjunción de tres fuentes de recogida de información:

- a) Información obtenida por preinscripción universitaria: perfil de entrada de la cohorte de estudiantado becado analizada.

- b) Información obtenida por la propia universidad: trayectorias académicas de la cohorte del estudiantado becado analizada.
- c) Información obtenida por la propia universidad a través de la identificación y seguimiento de las adjudicaciones de becas y ayudas al estudio concedidas, con especificación de la tipología de ayuda de cada estudiante a nivel individual, por el ME a la cohorte de estudiantado becado analizada.

Así y a modo de síntesis, la descripción del proceso de recogida y tratamiento de la información se podría concretar de la siguiente manera; inicialmente se obtiene una base de datos en Excel que consta de cuatro hojas de Excel con los siguientes datos: Hoja de Excel 1: Perfil de entrada de la cohorte de estudiantado becado 2011-12 y hojas de Excel 2, 3, 4 y 5: Datos académicos de la cohorte del estudiantado becado 2011-12 de los cursos académicos 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15. A estas hojas de Excel iniciales se incorpora para cada curso académico la condición de becado/a o no becado/a y los diferentes tipos de ayudas concedidas a cada estudiante becado/a procedente de la información de la base de datos de becas y ayudas al estudio de carácter general.

A partir de aquí, se trasladan todos los datos de los diferentes cursos incluidos en diferentes hojas de Excel a una nueva hoja única de Excel que denominamos base de datos para SPSS en los que se copian todos los cursos de manera consecutiva, se seleccionan las variables que queremos que queden para el estudio a realizar y se borran de la matriz de datos aquellas que no son de nuestro interés, se depuran las incongruencias detectadas y se procede a la codificación de las variables que no están codificadas en la base de datos de Excel original o cuya codificación requiere de una recodificación para nuestro tipo de análisis. Una vez tratada y codificada esta base de datos única de Excel denominada, como se ha dicho, base de datos para SPSS, esta es exportada al paquete estadístico SPSS.

Para nuestro estudio hemos utilizado las variables del perfil de acceso del estudiantado becado, las variables académicas correspondientes al rendimiento académico en el primer, segundo, tercer y cuarto curso, medido a través de los indicadores de la nota media de las asignaturas presentadas y el número de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, la variable persistencia académica en el segundo, tercero y cuarto curso académico, las variables correspondientes a las elecciones educativas a través de las áreas de conocimiento y los estudios de grado, y, finalmente, las variables correspondientes a

los tipos de ayuda de cada estudiante becado o becada y de la condición de becado/a o no becado/a en el segundo, tercer y cuarto curso académico.

Las variables se han seleccionado bajo el criterio del peso explicativo que, de acuerdo con la literatura científica, pueden tener para nuestro objeto de estudio, así hemos tenido en cuenta el amplio consenso en relación a la importancia de los factores socioeconómicos, en concreto la beca y el origen social, en el logro educativo del estudiantado (Ariño y Llopis, 2011; Boudon, 1974; Bourdieu y Passeron, 2009; Cabrera et al., 2012; Martínez García, 2005; San Segundo, 1998; Tinto, 2010), ya que nuestra población de estudio dada su naturaleza de estudiantado que requiere de una beca o ayuda para realizar sus estudios de facto ya procede en general de un entorno familiar menos favorecido, así como la consideración de la perspectiva de género que, en ocasiones, marca diferencias entre subgrupos de población (Alegre-Sánchez et al., 2020; Berlanga et al., 2018; GEPS, 2021).

A modo de cierre de este apartado podemos decir que 61 son las variables que en el conjunto del estudio hemos considerado para su análisis a través de las técnicas de análisis cuantitativo utilizadas.

5.5. Técnicas de análisis de la información

Para el análisis de los datos y de acuerdo con los objetivos general y específicos, las variables implicadas, los modelos de análisis, tipo de relación y nivel de medición entre las variables que nos hemos planteado en cada caso, hemos utilizado técnicas de análisis descriptiva univariante³⁸, inferencial bivariante³⁹ y multivariante⁴⁰. Todas las pruebas estadísticas se han realizado con un nivel de significación alfa igual a 0.05.

³⁸Conjunto de técnicas que permiten organizar, clasificar, describir y resumir información de una sola variable.

³⁹Pruebas no paramétricas (Chi-cuadrado): Al realizar algunas investigaciones puede ser de interés conocer la relación que existe entre dos o más variables, su grado de asociación, el aumento o disminución conjunto o inverso, la influencia de una sobre otra. [...]; el uso de Chi cuadrado como medida de asociación de dos variables de escala nominal; [...]. (Reguant-Álvarez et al., 2018, p.45) y pruebas paramétricas (t de Student): Prueba t para dos muestras independientes. Esta opción debe utilizarse cuando la comparación se realice entre las medias de dos poblaciones independientes (los individuos de una de las poblaciones son distintos a los individuos de la otra) como, por ejemplo, en el caso de la comparación de las poblaciones de hombres y mujeres. Por lo tanto, compara las medias de una variable para dos grupos de casos. (Rubio y Belanga, 2012, p. 88)

⁴⁰ Análisis inferencial multivariante dependiente definido como el conjunto de técnicas que nos permiten estudiar las relaciones entre variables en términos de causas y efectos, es decir, en términos de la dependencia de los valores de una variable (o más) – la variable dependiente, o las variables dependientes – con respecto a los valores de una variable (o más) – la variable o variables independientes-. Estas técnicas establecen, por tanto, una asimetría fundamental entre las variables, según el papel (dependientes o

Tabla 17. Análisis estadístico de la información.

Análisis descriptivo univariante	Análisis inferencial bivariante	Análisis inferencial multivariante
<ul style="list-style-type: none">• Tablas de frecuencias• Tablas de contingencias• Figuras	<ul style="list-style-type: none">• Prueba de independencia mediante el estadístico de Chi-cuadrado• Prueba para dos muestras independientes mediante el estadístico t de Student	<ul style="list-style-type: none">• ANOVA para más de dos muestras independientes

independientes) que ejercen en el análisis (Tacq, 1997, pp. 35-38). En concreto, se utiliza la técnica de ANOVA para más de dos muestras independientes que considera una variable dependiente de naturaleza cuantitativa y diversas variables independientes cualitativas llamadas factores (López-Roldán y Fachelli, 2015, III.5, p.19). Se trata de un método de análisis estadístico que permite probar hipótesis sobre si existen diferencias significativas de una característica observada, o varias de ellas, medidas con variables cuantitativas, entre los diferentes grupos formados a partir de las categorías de una o de más variables cualitativas (López-Roldán y Fachelli, 2016, III.8, p. 6).

*CUARTA PARTE. RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN*

CAPITULO 6. EL ESTUDIANTADO BECADO DE LA COHORTE 2011-12. EVOLUCIÓN, PERFILES Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

6.1. Introducción: Fases del análisis de resultados

En este capítulo presentamos los resultados de los análisis de datos realizados relativos al estudiantado becado de la cohorte que accedió a la UB en el curso académico 2011-12 y que se vio afectada por un cambio de modelo de becas y ayudas durante su trayectoria académica.

En primer lugar, a través de un análisis documental sobre las condiciones de acceso y permanencia en el sistema de becas y ayudas de carácter general del ME, presentamos los requisitos académicos del modelo de becas y ayudas al estudio impulsado por la EU2015 versus los requerimientos académicos del modelo de becas y ayudas al estudio implantado, a partir del curso académico 2012-13, en el marco de desarrollo del RDL 14/2012, cambio de modelo que tiene una incidencia directa en las trayectorias académicas de la cohorte analizada. En esta misma fase y como inicio de la parte empírica de este trabajo, presentamos los resultados descriptivos de la evolución del estudiantado becado en cuanto al mantenimiento o pérdida de la condición de estudiante becado o becada durante los cursos académicos analizados de la cohorte 2011-12 y, concretamente, en relación a los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15. Finalmente, se presentan los resultados de la evolución de la concesión de los diferentes componentes de ayudas de la beca general del estudiantado becado de la cohorte analizada durante los cursos académicos 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15, dado que, como se ha explicado en el Capítulo 5, se cuenta con dicha información y por su relevante interés al tratarse de un periodo afectado por el cambio de modelo de becas y ayudas al estudio de carácter general.

En el segundo bloque de resultados, se presentan el análisis descriptivo univariante relativo a los perfiles del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 en relación a las siguientes dimensiones: a) características sociodemográficas, b) condiciones de acceso a la universidad, c) procesos de orientación y motivos de elección de los estudios d) elecciones educativas: enseñanzas de grado y áreas de conocimiento y e) condiciones de vida y estudio en relación a las variables de domicilio, financiación y situación laboral.

En el tercer bloque de resultados presentamos las trayectorias universitarias en una doble dirección, por un lado, desde la perspectiva de la persistencia académica y, por otro lado,

desde el análisis del rendimiento académico durante el periodo analizado. De esta manera, por una parte, presentamos los resultados del análisis descriptivo correspondiente a la evolución de la persistencia académica y del análisis bivariante inferencial relativo a la influencia de la beca en la persistencia en los estudios universitarios de la cohorte analizada y, por otra parte, el análisis descriptivo correspondiente a la evolución del rendimiento académico a partir de la nota media y del análisis bivariante inferencial relativo a la influencia de la beca en el rendimiento académico del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 en el periodo analizado, a través de dos indicadores: nota media de las asignaturas presentadas y número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas.

En el cuarto bloque presentamos los resultados del análisis bivariante inferencial correspondiente a la influencia de la variable sexo en la persistencia académica, en el rendimiento académico, medido igualmente a través de los indicadores de la nota media de las asignaturas presentadas y el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas y en las elecciones educativas a través del indicador de las áreas de conocimiento.

Finalmente, exponemos los resultados correspondientes a la influencia del origen social en el desempeño académico de la cohorte del estudiantado becado de 2011-12 tomando como variable dependiente el rendimiento académico, medido igualmente a través de los indicadores de nota media de las asignaturas presentadas y número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, y la influencia de dicho origen social en las elecciones educativas tomando como variable dependiente las áreas de conocimiento en que se matricula el estudiantado becado de la cohorte analizada.

Tabla 18. Fases de la presentación de los resultados.

FASES DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	
FASE 1	
Análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> - Requisitos académicos para ser beneficiario/a de una beca y ayuda al estudio de carácter general en el período 2011 a 2015. • Modelo de becas y ayudas al estudio EU2015 (curso académico 2011-12)

	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de becas y ayudas al estudio implantado en el marco de desarrollo del RDL 14/2012 (cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15)
Análisis descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa de la evolución de la condición de estudiantado becado de la cohorte 2011-12. - Mapa de la evolución de la concesión de los componentes de ayudas al estudiantado becado de la cohorte 2011-12 en el periodo 2011 a 2015.
FASE 2	
Análisis descriptivo univariante	<ul style="list-style-type: none"> - Perfiles del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 • Características sociodemográficas • Acceso • Orientación y motivos de elección • Elecciones educativas • Condiciones de vida y estudio
FASE 3	
Análisis descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> - Evolución de la persistencia académica del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 - Evolución del rendimiento académico del estudiantado becado de la cohorte 2011
Análisis inferencial bivariante (Chi-cuadrado)	<ul style="list-style-type: none"> - Beca y persistencia académica: Influencia de la beca en la persistencia académica del estudiantado becado de la cohorte 2011-12
Análisis inferencial bivariante (<i>t</i> de Student)	<ul style="list-style-type: none"> - Beca y rendimiento académico: Influencia de la beca en el rendimiento académico del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 • Beca y nota media de las asignaturas presentadas • Beca y número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas
FASE 4	
Análisis inferencial bivariante (Chi-cuadrado)	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo y persistencia académica: influencia del sexo en la persistencia académica del estudiantado becado de la cohorte 2011-12

	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo y elecciones educativas: influencia del sexo en la elección de estudios según el área de conocimiento
Análisis inferencial bivariante (t de Student)	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo y rendimiento académico: influencia del sexo en el rendimiento académico del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 • Sexo y nota media de las asignaturas presentadas • Sexo y número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas
FASE 5	
Análisis inferencial bivariante (Chi-cuadrado)	<ul style="list-style-type: none"> - Origen social y elecciones educativas: influencia del origen social en las elecciones de estudios según el área de conocimiento
Análisis inferencial multivariante (ANOVA para más de dos muestras independientes)	<ul style="list-style-type: none"> - Origen social y logro educativo: influencia de la ocupación laboral y del nivel educativo de los progenitores en el rendimiento académico del estudiantado becado de la cohorte 2011-12. • Origen social y nota media de las asignaturas presentadas • Origen social y número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas

Fuente: Elaboración propia.

Estos análisis pretenden dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas y los objetivos establecidos en el Capítulo 5, presentando, en primer lugar, los resultados del análisis documental relativo a la normativa de acceso y permanencia en la condición de estudiantado becado y, en segundo lugar, los resultados correspondientes a la parte empírica en relación a la evolución del mantenimiento o pérdida de la condición de becario o becaria y de la evolución de la adjudicación de las ayudas concedidas, la presentación de los perfiles del estudiantado becado, la influencia de las becas en el logro educativo, las diferencias de género en el logro educativo y las elecciones educativas y la influencia del origen social en el desempeño académico y las elecciones educativas del estudiantado becado.

6.2. Contextualización

De acuerdo con la *UB en Cifras 2011-12* (UB, 2012), en dicho curso académico accedieron 11.014 estudiantes de grado a la UB, de los cuales 2.613 lo hicieron como beneficiarios o beneficiarias de una beca y ayuda al estudio de carácter general del ME, lo que supone un 24% del total de estudiantes de nuevo acceso a la UB. Si bien, el porcentaje de estudiantado becado que pudo acceder a la ayuda de mayor cuantía, la beca salario, correspondiente al umbral de renta 1 y, por tanto, a las familias socialmente más desfavorecidas, solamente representó un 6% (636 estudiantes) respecto del total de estudiantes de nuevo acceso y un 24% respecto del estudiantado becado, porcentaje inferior al del conjunto del SUE, que según el *Informe Datos y Cifras del SUE 2012-13* (MECD, 2012), se situaría en torno al 30 % el estudiantado becado que recibió este tipo de ayudas para los sectores más desfavorecidos correspondientes al umbral 1, mientras que aquel estudiantado que recibió como único importe la exención de matrícula se situó a nivel del SUE en el 11%.

Estos porcentajes nos indican el importante camino a recorrer para avanzar en la igualdad de oportunidades educativas y, especialmente, se debe poner el acento en aquel estudiantado becado procedente de condiciones socioeconómicas más vulnerables cuyo acceso al sistema de becas a través de la beca salario es realmente poco significativa, teniendo en cuenta además que en el periodo analizado el modelo de becas cambia siendo sustituida la beca salario por la beca ligada a la renta dando lugar a una reducción en la cuantía de la ayuda y viéndose afectada por un endurecimiento de las condiciones de acceso al igual que el sistema de becas y ayudas en su conjunto.

6.3. Requisitos académicos para ser beneficiario/a de una beca y ayuda al estudio de carácter general y componentes de las ayudas: modelo EU2015 versus modelo derivado de la implantación del RDL 14/2012

De acuerdo con Alegre-Sánchez et al., (2017), el RD 1721/2007 que establece el régimen de becas y ayudas al estudio vigente hace la distinción entre el concepto de beca asociado tanto a las condiciones socioeconómicas como a las derivadas del rendimiento académico del beneficiario o beneficiaria y el concepto de ayuda que se asocia única y exclusivamente a la situación socioeconómica del solicitante y que determina el acceso a unos u otros componentes de la beca general. De acuerdo con el citado RD los componentes de beca general se centran en: a) compensación por ausencia de ingresos

por dedicación al estudio b) desplazamiento c) residencia d) material escolar y e) matrícula, exigiendo como requerimientos académicos para ser beneficiario o beneficiaria de dichas ayudas un mínimo de matriculación de 60 créditos y de superación de 80% de los mismos para la totalidad de las enseñanzas universitarias de grado, salvo en el caso de enseñanzas técnicas para las cuales el requisito académico de créditos superados se reduce al 60%.

Con la implantación del nuevo modelo de becas derivado de la EU2015, cuya principal novedad es la creación de la figura de la beca salario para los umbrales de renta más bajos y con la finalidad de dar cobertura al coste de oportunidad de los ingresos dejados de percibir por la dedicación al estudio, como se ha venido explicando en este trabajo, se continúa manteniendo los mismos requisitos académicos establecidos en el RD 1721/2007.

Tabla 19. Requisitos académicos RD 1721/2007 y modelo de becas y ayudas EU2015.

	Estudios a tiempo completo	Estudios a tiempo parcial	Estudiantado con discapacidad
Matrícula	60 créditos matricula anual (o 50% en caso de matrícula semestral)	35 créditos (2009-2010). Entre 30-59 créditos	Puede reducir la carga lectiva hasta un máximo del 50% y, por tanto, como mínimo tendrá que matricular 30 créditos
Nota de acceso grados	5	5	5
Rendimiento académico	Superar 60% créditos en enseñanzas técnicas y 80% resto de enseñanzas	Superar todos los créditos matriculados	Superar 60% créditos en enseñanzas técnicas y 80% resto de enseñanzas
Ayudas	Acceso a todos los componentes de beca.	Matricula, Desplazamiento y Material	Acceso a todos los componentes de beca

Fuente: Elaboración propia a partir de los RD de umbrales y las convocatorias de becas y ayudas al estudio de carácter general (Alegre-Sánchez et al., 2017).

A partir de la promulgación del RDL 14/29012, se inicia un cambio de modelo en el ámbito del gasto público a nivel educativo que, a su vez, impacta no solamente en el sistema de precios públicos por servicios académicos, sino también en la construcción de un nuevo modelo de becas, que va quedando cristalizado en los sucesivos RD de umbrales y convocatorias de becas y ayudas al estudio de carácter general, suponiendo un cambio sustantivo en una triple dirección: a) nota de acceso para acceder a una beca y ayuda, b) modalidades de ayudas y c) requisitos académicos de acceso y permanencia en la condición de becado o becada.

Tabla 20. Requisitos académicos a partir del RDL14/2012 y RD de umbrales y convocatorias de becas y ayudas al estudio de los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15.

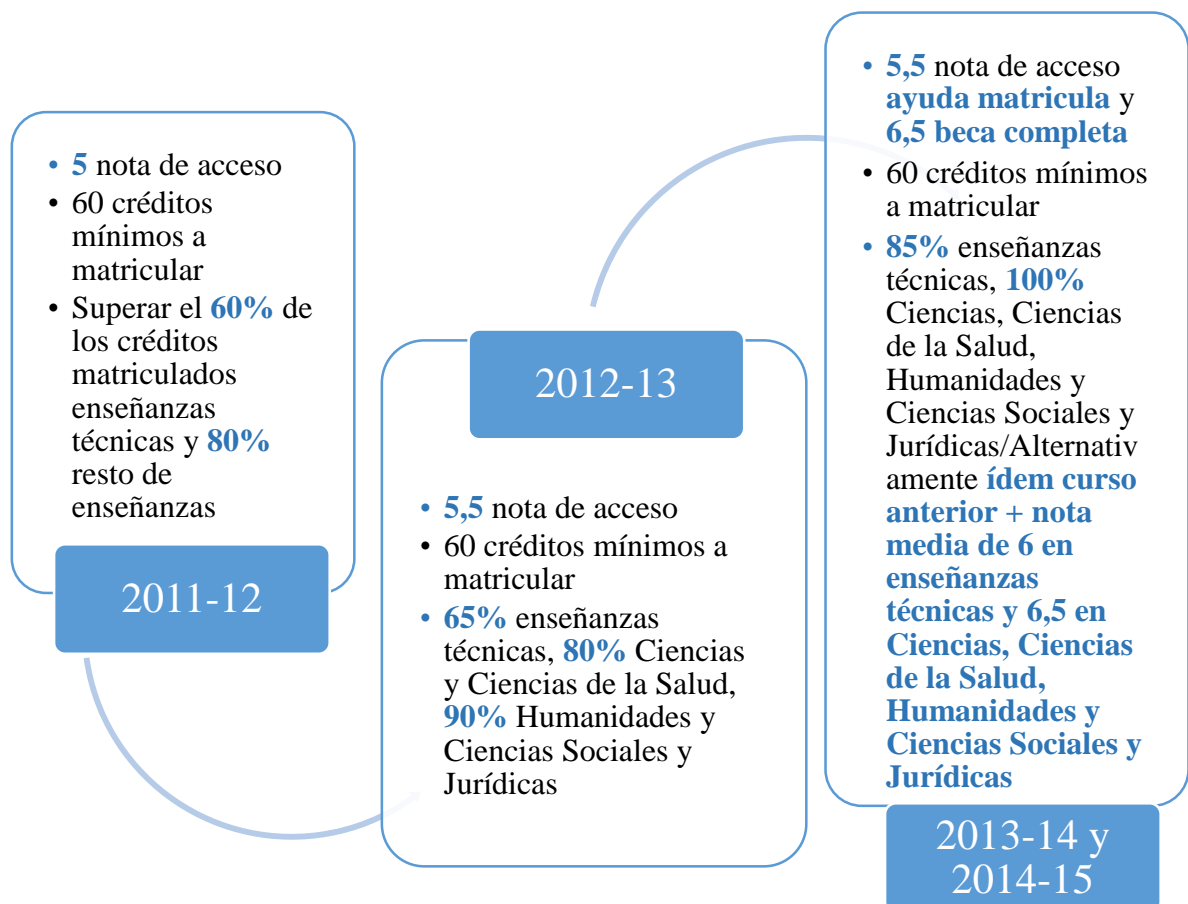
	Curso académico 2012-13	Cursos académicos 2013-14 y 2014-15
Matrícula	60 créditos (tiempo completo)	60 créditos (tiempo completo)
Nota acceso grados	5.5	5.5. ayuda de matricula 6.5 beca completa
Rendimiento académico	65% enseñanzas técnicas 80% Ciencias y Ciencias de la Salud 90% Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas	85% enseñanzas técnicas 100% Ciencias, Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas O alternativamente Ídem curso anterior + nota media de 6 en enseñanzas técnicas y 6,5 en Ciencias, Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas

Fuente: Elaboración propia a partir de los RD de umbrales y las convocatorias de becas y ayudas al estudio de carácter general (Alegre-Sánchez et al., 2017).

En consecuencia, observamos un importante endurecimiento de los requerimientos académicos para acceder o permanecer como estudiantado becado en el cambio de modelo de becas y ayudas derivado del RDL 14/2012, ya que si bien se mantiene el mismo

requisito de créditos a matricular, 60, se produce una elevación en la nota media de acceso a las becas y ayudas y se establecen porcentajes de superación de los créditos matriculados más elevados que los existentes en el modelo anterior, pasando del clásico 60% y 80% en las enseñanzas técnicas y el resto de enseñanzas respectivamente, a niveles de superación por encima, como mínimo, del 65% de los créditos matriculados. La figura 41 recoge las condiciones de acceso y permanencia de ambos modelos de becas y ayudas al estudio de carácter general, y nos permite apreciar de forma comparativa los requerimientos académicos de uno y otro modelo.

Figura 41. Comparativa requisitos académicos modelo de becas y ayudas al estudio de carácter general de la EU2015 versus modelo de becas y ayudas al estudio de carácter general en el marco de desarrollo del RDL 14/2012. Estudios a tiempo completo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los RD de umbrales y las convocatorias de becas y ayudas al estudio de carácter general.

6.4. Mapa de la evolución de la condición de estudiantado becado de la cohorte 2011-12

Durante el periodo analizado, como se ha expuesto pormenorizadamente en el capítulo 4, se conjugan dos modelos de becas y ayudas al estudio de carácter general, por tanto, la cohorte analizada recibe el impacto del modelo de becas de la EU2015 y del modelo de becas resultante de la implantación del RDL 14/2012.

En el apartado anterior hemos expuesto las diferencias observadas entre los dos modelos de becas en relación a los requerimientos académicos exigidos para ser beneficiario/a de una beca y ayuda de carácter general, en este apartado nos parece relevante indicar el cambio sustantivo que se produce entre los dos modelos en relación a la tipología de ayudas asociadas a cada uno de ellos para una mejor comprensión de la evolución de las ayudas concedidas a la cohorte 2011-12 del estudiantado becado durante el periodo 2011 a 2015.

Así, en este marco, nos ha interesado conocer, por un lado, la evolución total y porcentual del estudiantado becado (tabla 21) y, por otro lado, la distribución total y porcentual de las ayudas concedidas a la cohorte del estudiantado becado que accedió a la UB en el 2011-12 durante los cuatro cursos académicos analizados: 2011-12, 2012.13, 2013.14 y 2014-15 (tabla 23).

En relación a la evolución del número de becarios/as de la cohorte 2011-12 analizada observamos que entre los cursos académicos 2011-12 y 2012-13 pierden la condición de becado o becada 1.174 estudiantes, suponiendo una reducción del 45%, entre 2011-12 y 2012-13, en el curso académico 2013-14 solo un o una estudiante becado o becada recupera esa condición, siendo 29 los o las estudiantes que pierden la beca entre 2013-14 y 2014-15. Por consiguiente, observamos que es en la transición entre el curso académico 2011-12 y 2012-13 donde se produce una disminución muy notable del número de estudiantes beneficiarios o beneficiarias de una beca, lo cual podría indicar que se han visto afectados/as por el cambio en los requisitos académicos que, como hemos visto, sufren un endurecimiento relevante entre dichos cursos académicos, lo que les ha podido conducir a la pérdida de la beca, ya que en el curso académico 2012-13 la exigencia de superación de créditos matriculados en el curso anterior, como queda reflejado en la

figura 41, pasa de un 60% y 80% para enseñanzas técnicas y el resto de enseñanzas respectivamente, a ser de un 65% para enseñanzas técnicas, 80% para Ciencias y Ciencias de la Salud y 90% para Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, si bien, y a pesar de que en el curso 2013-14 se consolida ese endurecimiento e incluso se recrudece, el número de becarios/as se mantiene estable en los dos últimos cursos académicos analizados, 2013-14 y 2014-15. Los datos presentados en la tabla 21 nos permiten observar el elevado número de estudiantes que pierden su condición de becario o becaria en el transcurso de los cuatro cursos académicos analizados y la contundente reducción del número de beneficiarios o beneficiarias que tiene lugar entre los cursos académicos 2011-12 y 2012-13.

Tabla 21. Evolución general del número de estudiantes becados y becas entre los cursos académicos 2011-12 y 2014-15 de la cohorte del estudiantado becado de 2011.

Cursos académicos	Frecuencia	Porcentaje
2011-12	2613	100%
2012-13	1439	55%
2013-14	1440	55%
2014-15	1411	54%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos

6.5. Mapa de la evolución de la concesión de los componentes de ayudas al estudiantado becado de la cohorte 2011-12 en el periodo 2011 a 2015

Como hemos comentado, antes de presentar los datos de la evolución de la concesión de los diferentes componentes de ayudas asociados a la beca general correspondiente a la cohorte 2011-12 del estudiantado becado, consideramos adecuado presentar la tabla elaborada por Alegre-Sánchez et al., (2017) relativa a la evolución de los dos modelos de becas en relación a las tipologías de las ayudas (tabla 22).

Tabla 22. Tipos de ayudas y cuantías. Evolución (2009-2010 hasta 2015-2016).

Tipos de ayudas		
	2009-10; 2010-11; 2011-12; 2012-13	2013-14; 2014-15; 2015-2016

Matrícula	Matrícula gratuita (como único componente de beca: umbral 5)	Matrícula gratuita (como único componente de beca: umbral 3)
Material	244€ (umbral 3)	----
Transporte	Transporte urbano 185€ (umbral 3)	----
Desplazamiento	Desplazamiento (umbral 3) 5 a 10 km 192€ + de 10 a 30 km 386€ + de 30 a 50 km 763€ + de 50 km 937€	----
Residencia	2556€ (umbral 4)	Cuantía ligada a la residencia 1500€ (umbrales 1 y 2)
Beca salario	2550/3500€ (umbral 1)	Cuantía ligada a la renta 1500€ (umbral 1)
Movilidad general	Con residencia 3336€ (umbral 4) Sin residencia 1592€ (umbral 3)	-----
Movilidad especial	Con residencia 6056€ (umbral 1) Sin residencia 3772€ (umbral 1)	-----
Rendimiento académico	150 €	-----
Cuantía variable	-----	En función rendimiento académico y renta (umbrales 1 y 2)

Fuente: Elaboración propia a partir de los RD de umbrales y las convocatorias de becas y ayudas al estudio de carácter general (Alegre-Sánchez et al., 2017).

En relación con la evolución de las becas concedidas según el componente de las mismas, en general y en el mismo sentido que en la evolución del estudiantado becado de la cohorte 2011-12, se observa también un fuerte descenso del número de las mismas entre

los cursos académicos 2011-12 y 2012-13, teniendo un ritmo sostenido a partir del segundo año de modificación del modelo de becas y, por tanto, estabilizándose durante los cursos académicos 2013-14 y 2014-15.

De los 2.613 estudiantes becados y becadas que componen la cohorte, 2.557 estudiantes recibieron la ayuda de matrícula en el curso académico 2011-12, a la que se tiene derecho siempre que se sea beneficiario o beneficiaria de beca general, por tanto, observamos que todo el conjunto de estudiantado becado de la cohorte no se acogió a este tipo de ayuda, pudiendo 56 estudiantes haber tenido derecho y haberse acogido a la matrícula gratuita por otros motivos como pertenecer a familia numerosa, haber obtenido matrícula de honor el curso anterior o tener una discapacidad, entre otros. En el curso académico 2012-13, 1.131 estudiantes pierden esta ayuda de matrícula, ya que solo 1.426 disfrutaron de la misma en dicho curso académico, pasando entre el curso académico 2011-12 y 2012-13 de un 98% a un 56% el estudiantado becado que se beneficia de la matrícula gratuita. La reducción de este tipo de ayuda entre ambos cursos académicos se sitúa en un 44%.

La ayuda de material la recibieron 1.370 estudiantes en el curso académico 2011-12, es decir, un 52% del estudiantado becado, pasando a recibir esta ayuda 773 estudiantes en el curso académico 2012-13, lo que supone un 30% del estudiantado de la cohorte analizada, experimentando una reducción de 597 ayudas de material, por lo que se produce una disminución en la concesión de este tipo de ayuda de un 44% entre ambos cursos académicos, siendo eliminada a partir del curso académico 2013-14 con el nuevo modelo de becas y ayudas derivadas del RDL 14/2012.

429 fueron las ayudas de transporte urbano concedidas en el curso académico 2011-12 y 238 en el curso académico 2012-13, por lo que estas se vieron reducidas en 191 ayudas entre ambos cursos académicos, lo que supone una reducción de un 45%.

La reducción de las ayudas de transporte interurbano se sitúa en 591, ya que en el curso académico 2011-12 se concedieron 1.383 ayudas de este tipo, mientras que en el curso académico 2012-13 pasaron a concederse 792, por tanto, se produce un decremento de un 43% en el curso académico 2012-13 respecto de las ayudas concedidas en el 2011-12.

La ayuda de rendimiento académico supone un 100% de incremento del curso académico 2011-12 al 2012-13, ya que al ser una ayuda que se fundamenta en premiar el mejor aprovechamiento académico, la concesión de este tipo de ayuda se basa en los resultados académicos del curso anterior, en nuestro caso del curso académico 2011-12, para su

aplicación en el curso académico 2012-13, que es el primer año de la cohorte en que se concede este tipo de ayuda creada en el marco de la EU2015 y el último, ya que desaparece en el nuevo modelo de becas y ayudas al estudio en el marco del RDL 14/2012.

Las ayudas de movilidad general experimentan un descenso de 55 ayudas entre el curso académico 2011-12, en el que se conceden 137 ayudas de movilidad general, y el curso académico 2012-13, en el que se conceden 82 ayudas de este tipo, por lo que se produce un descenso de un 40%.

En el caso de las ayudas de movilidad especial, diseñadas para facilitar la movilidad en los estudios de los grupos socialmente más desfavorecidos, por lo que entran dentro del límite del umbral de renta 1, la reducción entre el curso académico 2011-12 y 2012-13 es todavía más acusada, ya que se eleva a un 46%, pasando de 56 ayudas de movilidad especial concedidas en el curso académico 2011-12 a 30 en el curso académico 2012-13, en consecuencia 26 ayudas menos de estas características son concedidas en este último curso académico.

Las ayudas dirigidas a las rentas más bajas, es decir, aquellas que se encuentran por debajo del umbral de renta 1, son la beca salario en el marco del modelo de becas y ayudas al estudio de la EU2015 y la cuantía ligada a la renta en el marco del modelo de becas y ayudas al estudio derivado de la promulgación del RDL 14/2012. En el curso académico 2011-12 se concedieron 636 becas salario, pasando a concederse 369 en el curso académico 2012-13, por tanto, se produce un decremento en la concesión de becas salario entre ambos cursos académicos de 267 becas salario, lo que supone una reducción del 42% en este tipo de ayudas; entre el curso académico 2012-13 y 2013-2014, la modalidad de beca salario se ha eliminado, pudiendo considerar como su sucesora la cuantía ligada a la renta para los sectores más desfavorecidos, y en este caso se pasa de 369 becas salario concedidas en el curso académico 2012-13 a 366 cuantías ligadas a la renta concedidas en el curso académico 2013-14, por lo que la reducción en este caso es mínima siendo únicamente de 3 cuantías ligadas a la renta menos, suponiendo tan solo una reducción del 0,8% entre un curso y otro y, finalmente, entre el curso académico 2013-14 y 2014-15, la reducción entre los citados cursos es de 18 ayudas menos de cuantía ligada a la renta, lo que supone una reducción del 5% entre estos dos cursos académicos.

La ayuda de residencia destinada a aquel estudiantado que necesita desplazarse de su domicilio familiar para realizar sus estudios y, en consecuencia, a favorecer la equidad geográfica, evoluciona desde el componente de residencia en el marco del modelo de becas de la EU2015 a la cuantía ligada a la residencia en el marco del modelo de becas en el marco del RDL 14/2012 con los siguientes datos de ayudas concedidas por este concepto en la cohorte analizada: en el curso académico 2011-12 se conceden 144 ayudas de residencia, mientras que en el curso académico 2012-13 se conceden 83, dando lugar a una reducción de 61 ayudas de esta naturaleza, lo que supone un 42% de decremento entre estos dos cursos académicos; en el curso académico 2013-14 se conceden 182 ayudas de cuantía ligada a la renta, dando lugar a un aumento de 99 ayudas de cuantía ligada a la residencia en este curso académico, que suponen un incremento en la concesión de este tipo de ayudas de un 119% respecto del curso anterior; en el curso académico 2014-15 se pasa de las 182 ayudas de cuantías ligadas a la residencia del curso anterior a 68, por tanto, las cuantías ligadas a la residencia experimentan en este último curso una reducción de 114 ayudas, suponiendo un decremento de un 63%.

En el curso académico 2013-14, como sabemos, se crea un nuevo componente de ayuda en el marco del modelo de becas y ayudas al estudio derivado de la promulgación del RDL 14/2012, denominado coeficiente variable, que se otorga en función de la renta y el aprovechamiento académico. En el curso académico 2013-14 se concedieron 1.370 ayudas por el concepto de coeficiente variable, mientras que en el curso académico 2014-15 se concedieron 1.176 por este mismo concepto, por tanto, se produce una reducción en la concesión de 176 ayudas, lo que supone un decremento de un 13% entre ambos cursos académicos.

Tabla 23. Evolución del número de becas concedidas según el componente de las mismas de la cohorte del estudiantado becado de acceso a la UB en el curso académico 2011-12 hasta el curso académico 2014-15.

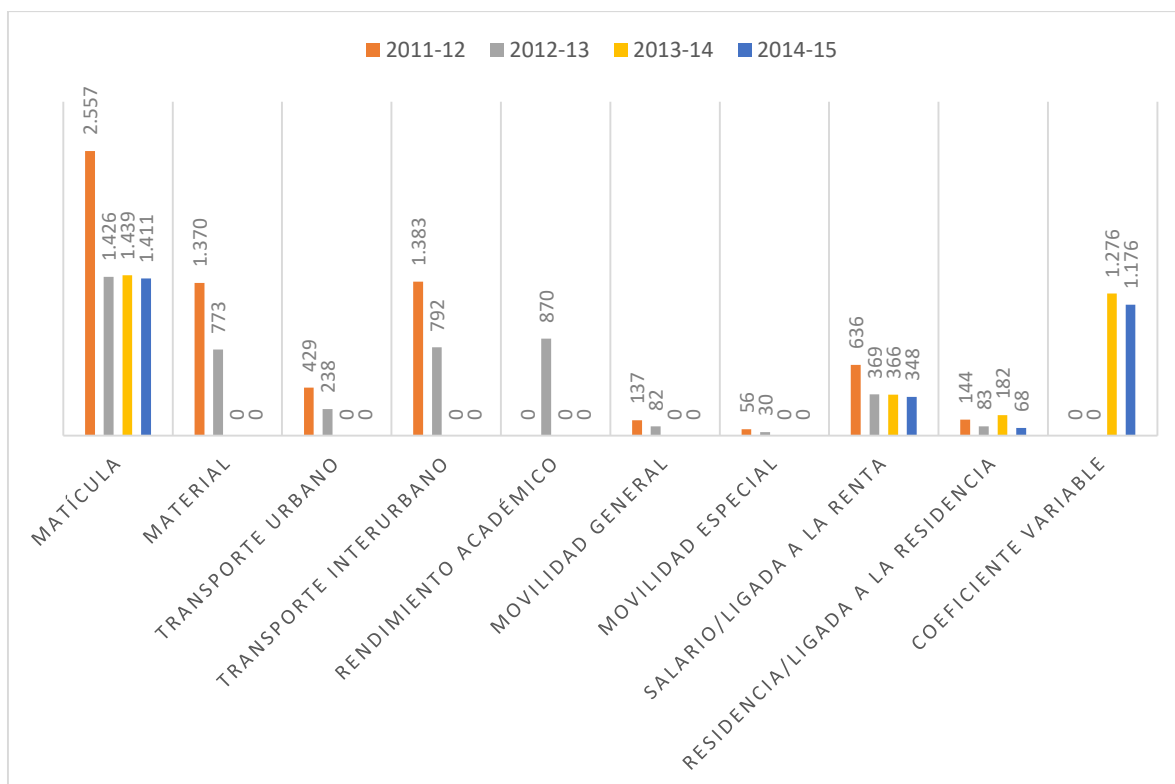
Componentes de la beca	Cursos académicos							
	2011-12		2012-13		2013-14		2014-15	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%

Matrícula Gratuita	2.557	98	1.426	56	1.439	56	1.411	55
Material	1.370	52	773	30				
Transporte Urbano	429	16	238	9				
Transporte Interurbano	1.383	53	792	30				
Rendimiento Académico	0	0	870	33				
Movilidad General	137	5	82	3				
Movilidad Especial	56	2	30	1				
Salario/ Ligada a la Renta	636	24	369	14	366	14	348	13
Residencia/ Ligada a la Residencia	144	6	83	3	182	7	68	3
Coficiente Variable					1.276	49	1.176	45

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos.

La tabla 23 y la figura 42 nos permiten observar la evolución en general, salvo excepciones, en sentido descendente en la distribución de las diferentes componentes de beca o tipos de ayuda durante este periodo afectado por un cambio normativo para el acceso y mantenimiento de la condición de beneficiario o beneficiaria de una beca universitaria.

Figura 42. Número de tipos de ayudas concedidas en los cursos académicos 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15 al estudiantado becado de la cohorte 2011-12.



Fuente: elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

La presentación gráfica de la evolución de las ayudas de manera individualizada nos permite observar claramente que la tónica general, salvo en el caso de la ayuda de rendimiento académico, es el descenso pronunciado de las ayudas entre los cursos académicos 2011-12 y 2012-13, coincidentes con la elevación de los requisitos académicos, hasta la desaparición de las ayudas referidas al transporte, la movilidad y el rendimiento académico. En el nuevo escenario de tipos de ayudas a partir del curso académico 2013-14, donde ya solo perviven las ayudas de matrícula, cuantía ligada a la renta, cuantía ligada a la residencia y coeficiente variable, observamos que se produce un descenso suave del número de todas las ayudas entre el curso académico 2013-14 y 2014-15 y pronunciado en el caso de las ayudas de cuantía ligada a la residencia, donde es el curso académico 2013-14 en el que mayor número de ayudas de este tipo se conceden y donde se produce un descenso pronunciado entre este curso y el siguiente curso académico 2014-15.

Las figuras 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51 y 52 presentan la evolución desagregada por tipo de ayuda en los cursos académicos 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15.

Figura 43. Ayuda de matrícula

Figura 44. Ayuda de material

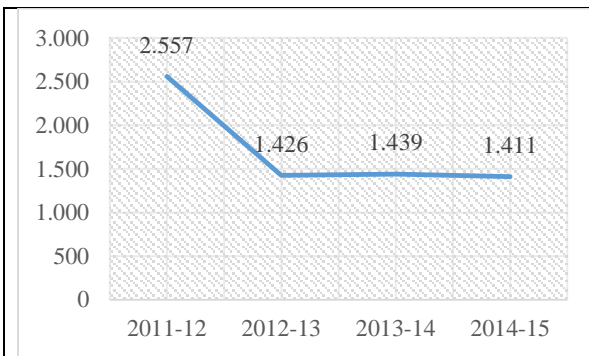


Figura 45. Ayuda de transporte urbano

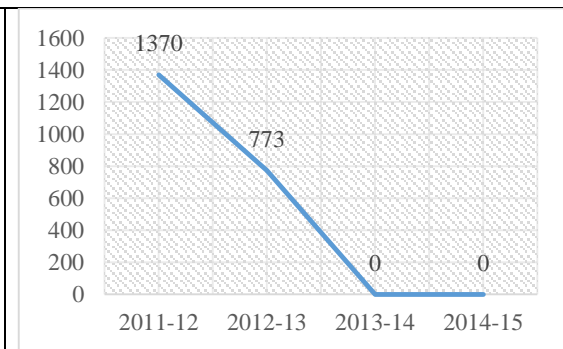


Figura 46. Ayuda de transporte interurbano

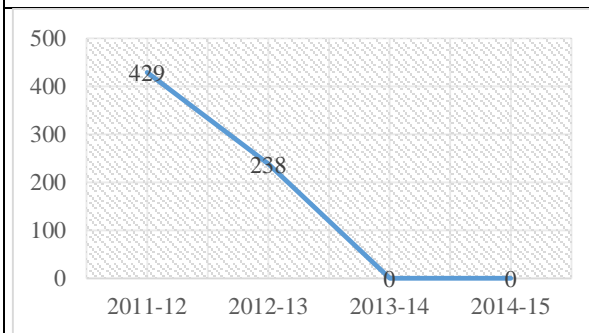


Figura 47. Ayuda de rendimiento académico

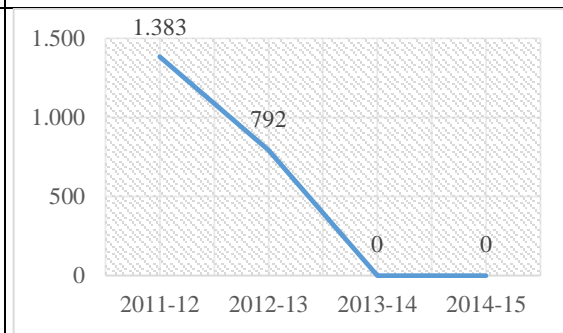


Figura 48. Ayuda de movilidad general

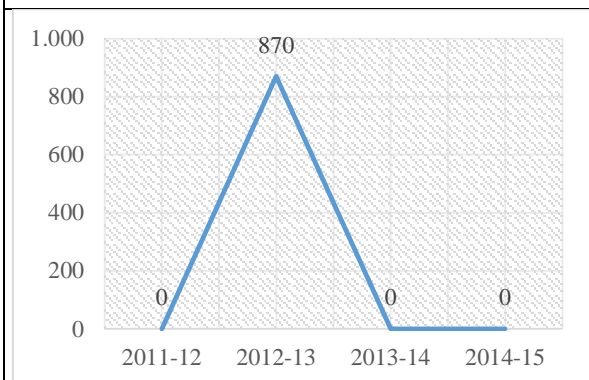


Figura 49. Ayuda de movilidad especial

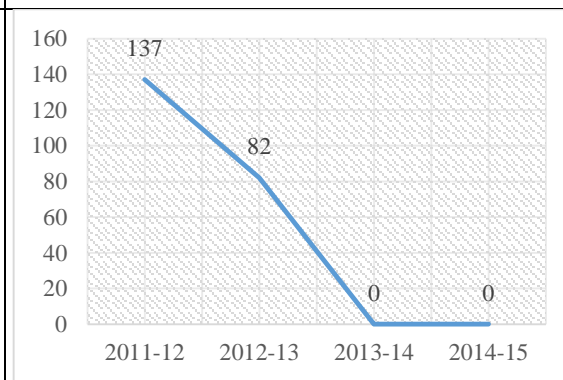


Figura 50. Beca salario/ligada a la renta

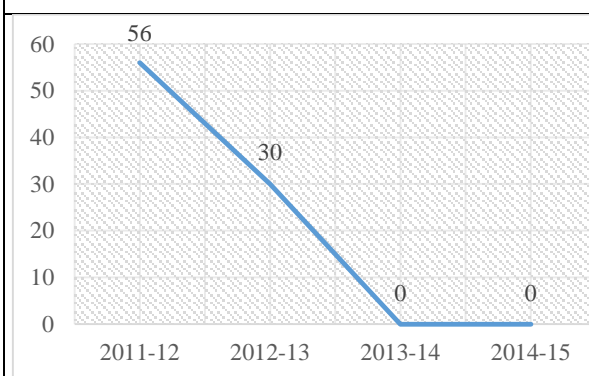


Figura 51. Ayuda de residencia/ligada a la residencia

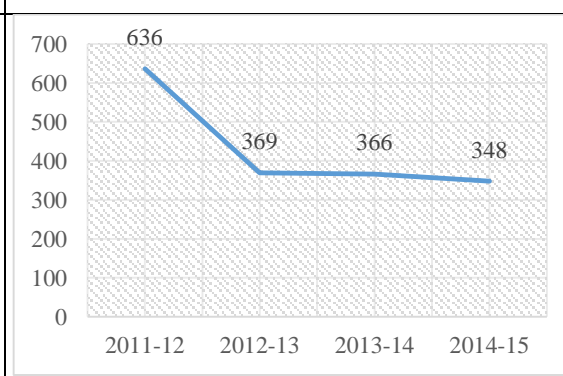
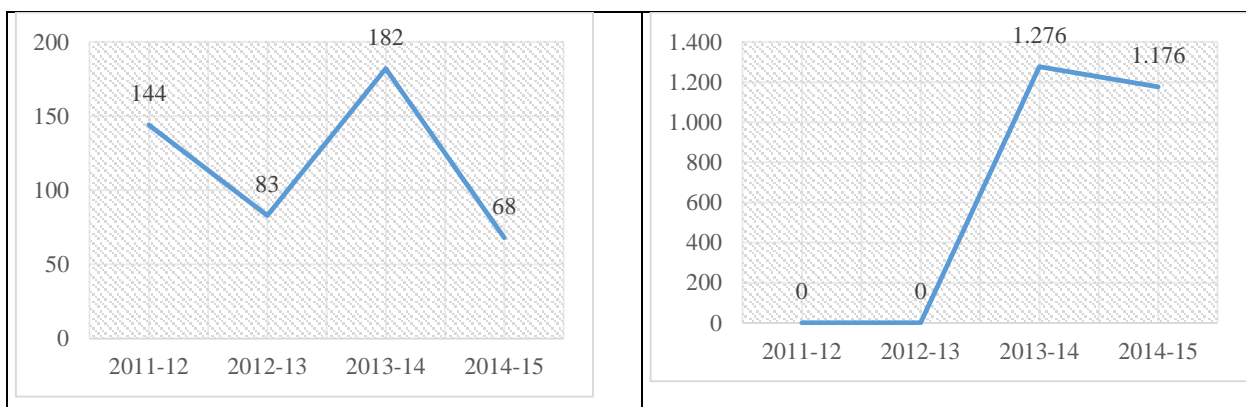


Figura 52. Ayuda de coeficiente variable



Fuente: elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.6. Perfiles del estudiantado becado

En este apartado presentamos los resultados del análisis descriptivo univariante correspondiente a las características sociodemográficas, educativas previas, procesos y motivos para la elección de estudios, elecciones educativas y condiciones de vida y estudio del estudiantado becado. Por otro lado, siempre que se tenga disponibilidad de información, se presentará la comparativa entre el perfil del estudiantado becado de nuevo acceso de la cohorte analizada y el perfil del conjunto del estudiantado de nuevo acceso a la UB en el curso académico 2011-12.

6.6.1. Datos sociodemográficos

En cuanto al perfil sociodemográfico de la población del estudiantado becado de la cohorte de acceso a la UB de 2011 analizamos, por una parte, el perfil demográfico y, concretamente, las variables, edad, sexo, estado civil y nacionalidad y, por otra parte, el capital económico y educativo, y en concreto, la ocupación laboral y el nivel educativo de los progenitores.

6.6.1.1. Perfil demográfico

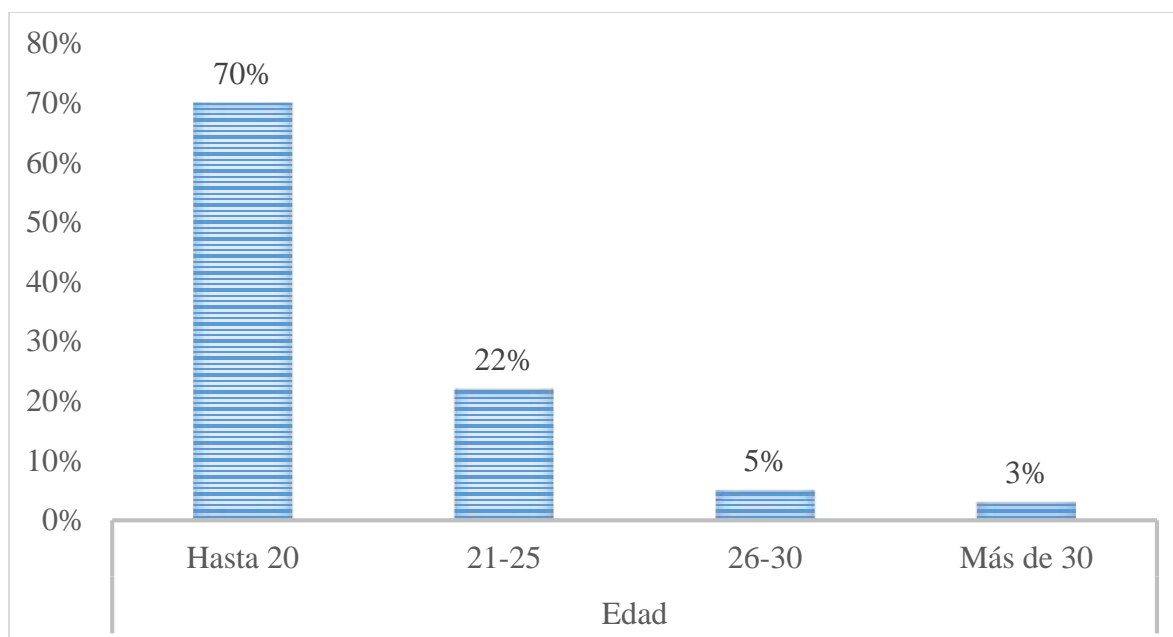
Presentamos así en este apartado los resultados del perfil demográfico del estudiantado becado y, en concreto, en relación a la variable de edad, sexo, estado civil y nacionalidad y sus diferencias en cuanto al conjunto del estudiantado de nuevo acceso del curso académico 2011-12 relativas a la edad, sexo y la nacionalidad.

Edad

En relación al perfil demográfico y por lo que respecta a la edad, los datos señalan que el 70% del estudiantado becado de nuevo ingreso tiene una edad inferior o igual a 20 años

(figura 53), sin diferencias con el conjunto del estudiantado de nuevo acceso en el curso académico 2011-12 (tabla 24).

Figura 53. Edad de acceso del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Las diferencias más importantes entre la cohorte de acceso 2011-12 en su conjunto y la cohorte del estudiantado becado se sitúan en las franjas de edades de 21-25 años donde el peso porcentual es superior en el estudiantado becado, con una diferencia de 3,74 puntos porcentuales respecto del conjunto del estudiantado de nuevo acceso y en la franja de más de 30 años, en la que el estudiantado becado está 3,18 puntos porcentuales por debajo del estudiantado de nuevo acceso en su conjunto.

Tabla 24. Edad del conjunto del estudiantado de nuevo acceso a la UB versus el estudiantado becado de nuevo acceso de la cohorte 2011-12.

	q		≤ 20		21-25		26-30		Más de 30	
	N	n	n	%	n	%	n	%	n	%
Estudiantado nuevo acceso UB cohorte 2011-12	10.578	7.420	7.420	70,14	1.970	18,6	491	4,6	697	6,58

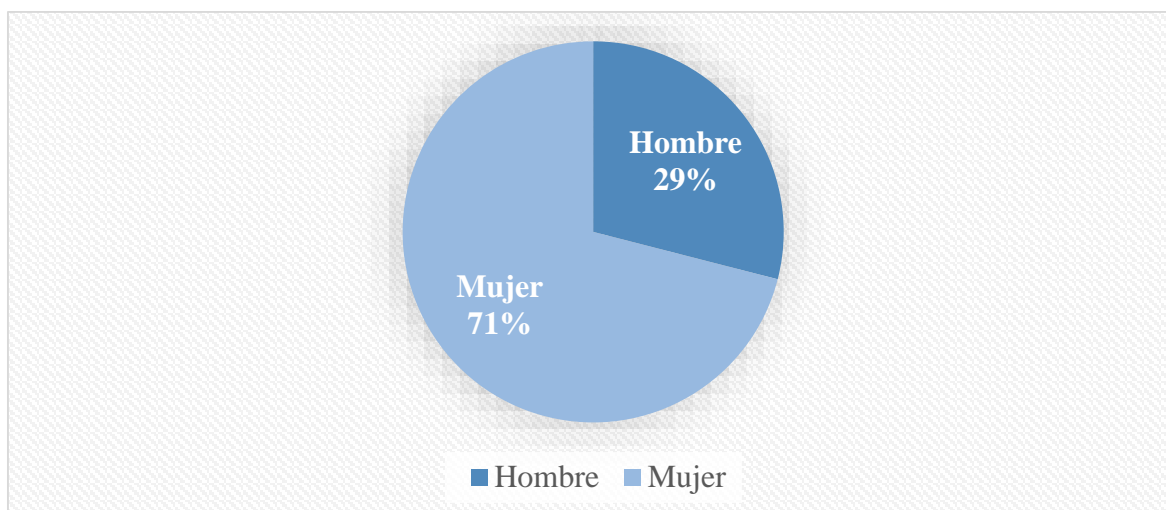
Estudiantado becado nuevo acceso UB cohorte 2011-12	2.613	1.824	69,8	584	22,34	116	4,9	89	3,40
--	-------	-------	------	-----	-------	-----	-----	----	------

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos y del portal de estadísticas académicas de la UB.

Sexo

Respecto al sexo, como se observa en la figura 54 los datos ponen de manifiesto que las mujeres obtienen en proporción más becas, un 71 % de las mujeres frente a un 29% de los hombres, si bien hay que tener en cuenta que la UB se halla feminizada, representando las mujeres el 62,4% del conjunto del estudiantado de nuevo acceso en el curso académico 2011-12, así observamos que el peso porcentual de las mujeres becadas es pues superior en 8 puntos respecto de su representación del estudiantado de nuevo ingreso a la UB (tabla 25).

Figura 54. Sexo del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Tabla 25. Sexo del conjunto del estudiantado de nuevo acceso a la UB versus el estudiantado becado de nuevo acceso de la cohorte 2011-12.

Estudiantado nuevo acceso UB cohorte 2011-12	Estudiantado becado nuevo acceso UB cohorte 2011-12
---	--

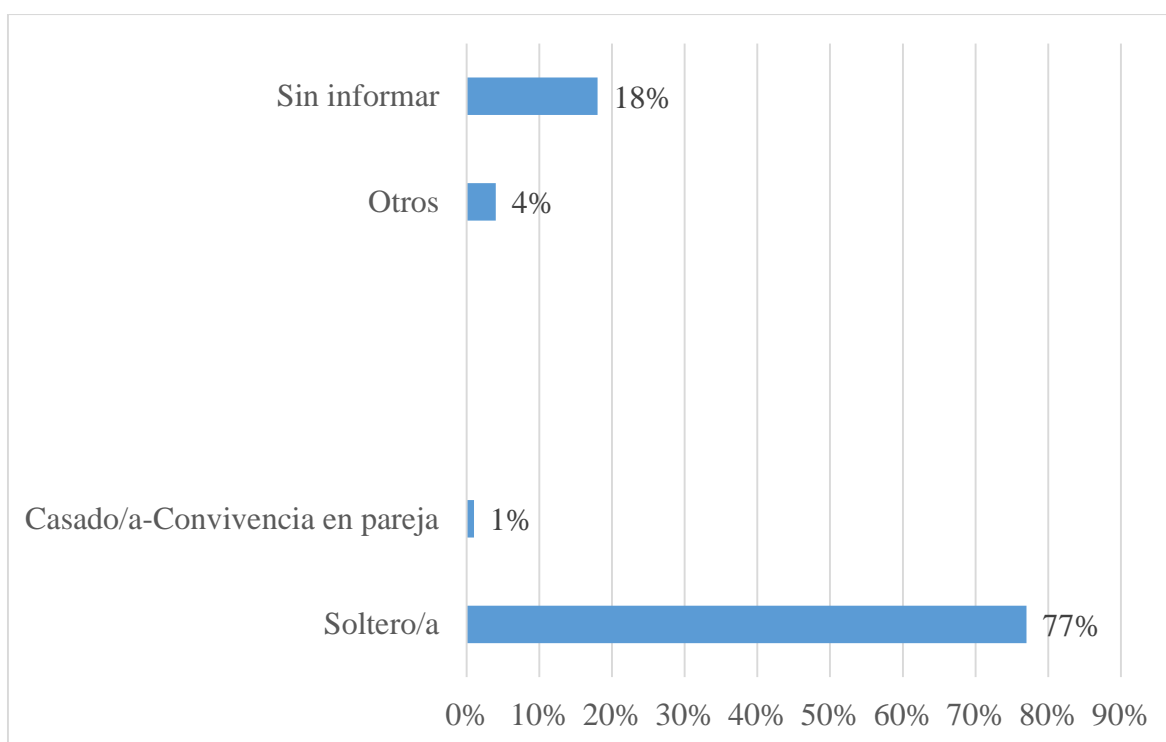
	n	%	n	%
Mujeres	6.605	62,4	1.846	70,6
Hombres	3.973	37,6	767	29,4%
Total	10.578	100	2.613	100

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos y del portal de estadísticas académicas de la UB.

Estado civil

El estado civil predominante del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 es el de soltera o soltero, representando un 77% de los casos.

Figura 55. Estado civil del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.

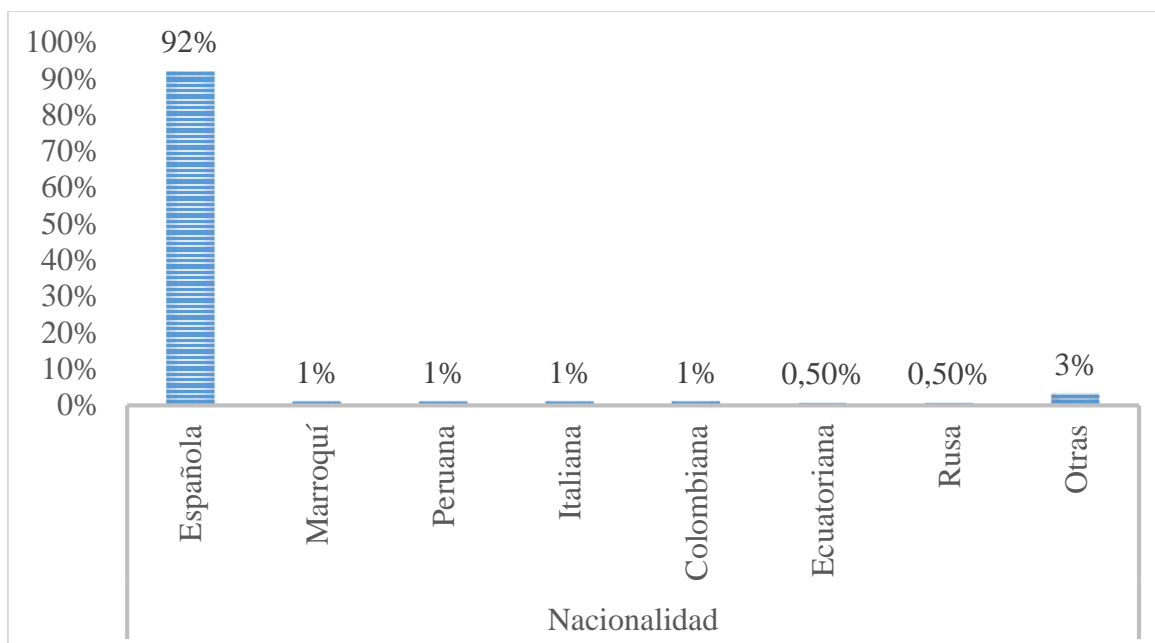


Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Nacionalidad

La mayoría del estudiantado becado que accede a la UB es de nacionalidad española, coincidente con la mayoría del conjunto del estudiantado de nuevo ingreso de la cohorte 2011-12.

Figura 56. Nacionalidad del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Tabla 26. Nacionalidad del conjunto del estudiantado de nuevo acceso a la UB versus el estudiantado becado de nuevo acceso de la cohorte 2011-12.

	Estudiantado nuevo acceso UB cohorte 2011-12		Estudiantado becado nuevo acceso UB cohorte 2011-12	
	n	%	n	%
Española	9.981	94,3	2.412	92,3
Extranjera	597	5,7	201	8,3
Total	10.578	100	2.613	100

Fuente: Elaboración propia a partir la información de la base de datos y del portal de estadísticas académicas de la UB.

6.6.1.2. Capital económico y educativo

En este apartado presentamos la información relativa al origen socio-familiar del que procede el estudiantado becado de la cohorte analizada y, en concreto, a las variables de ocupación profesional y nivel educativo de los progenitores.

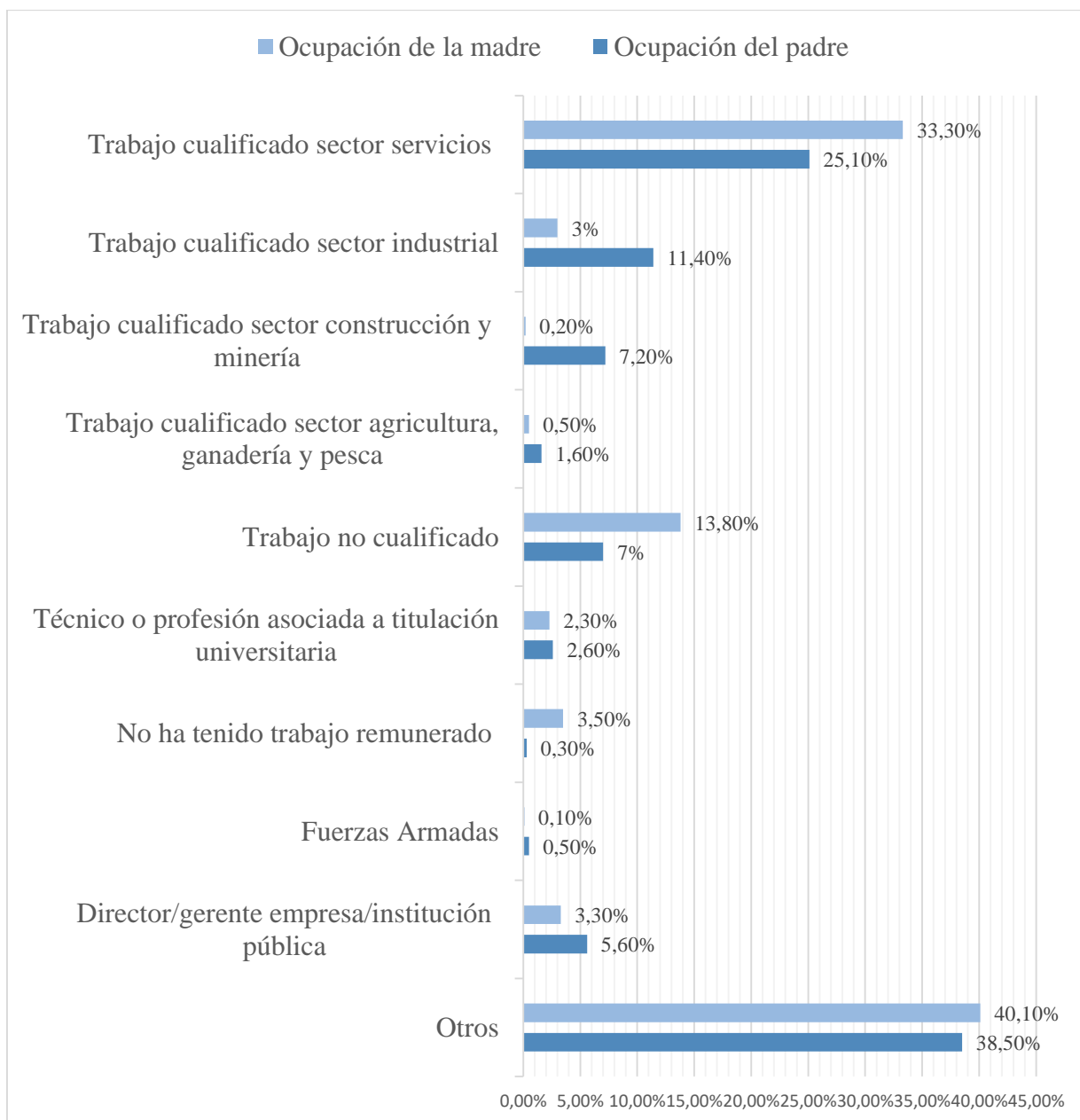
Ocupación del padre y ocupación de la madre

En cuanto al capital económico y educativo y, en consecuencia, al origen socio-familiar del estudiantado becado los datos informan que en relación a la ocupación del padre observamos que un 45,3% disponen de una profesión cualificada, distribuida de la

siguiente manera, en los sectores servicios (25,1%), industrial (11,4%), construcción y minería (7,2%), agricultura, ganadería y pesca (1,6%); un 7% realiza un trabajo no cualificado, mientras que un 5,6% realizan una tarea directiva o gerencial en una empresa o en una institución pública y un 2,6% una tarea asociada a una titulación universitaria, siendo prácticamente insignificante la dedicación a las fuerzas armadas (0,5%) o el no haber tenido un trabajo remunerado (0,3%). Es, sin embargo, destacable el elevado porcentaje (38,5%) de estudiantes que no saben o no contestan, no informan de esta cuestión o bien entre las opciones propuestas no se encuentra la correspondiente a su padre.

En cuanto a la ocupación de las madres, el trabajo cualificado en los diferentes sectores es el mayoritario situándose en un 37%, siendo el sector servicios el de mayor representación entre las madres (33,3%), seguido del sector industrial (3%), y prácticamente insignificante en los sectores de agricultura, ganadería y pesca (0,5%) y construcción y minería (0,2%), un 13,8% desempeñan un trabajo no cualificado, un 3,3% y 2,3% una tarea directiva o gerencial o asociada a una titulación universitaria respectivamente, un 3,5% no ha tenido trabajo remunerado y la dedicación a las fuerzas armadas supone un 0,1%. Finalmente, cabe destacar que el porcentaje de estudiantes que no informan o manifiestan que desconocen la ocupación de sus madres o bien entre las opciones profesionales propuestas no se encuentra la de sus madres es incluso superior al caso de la ocupación de los padres situándose en un 40%.

Figura 57. Ocupación del padre y de la madre del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.



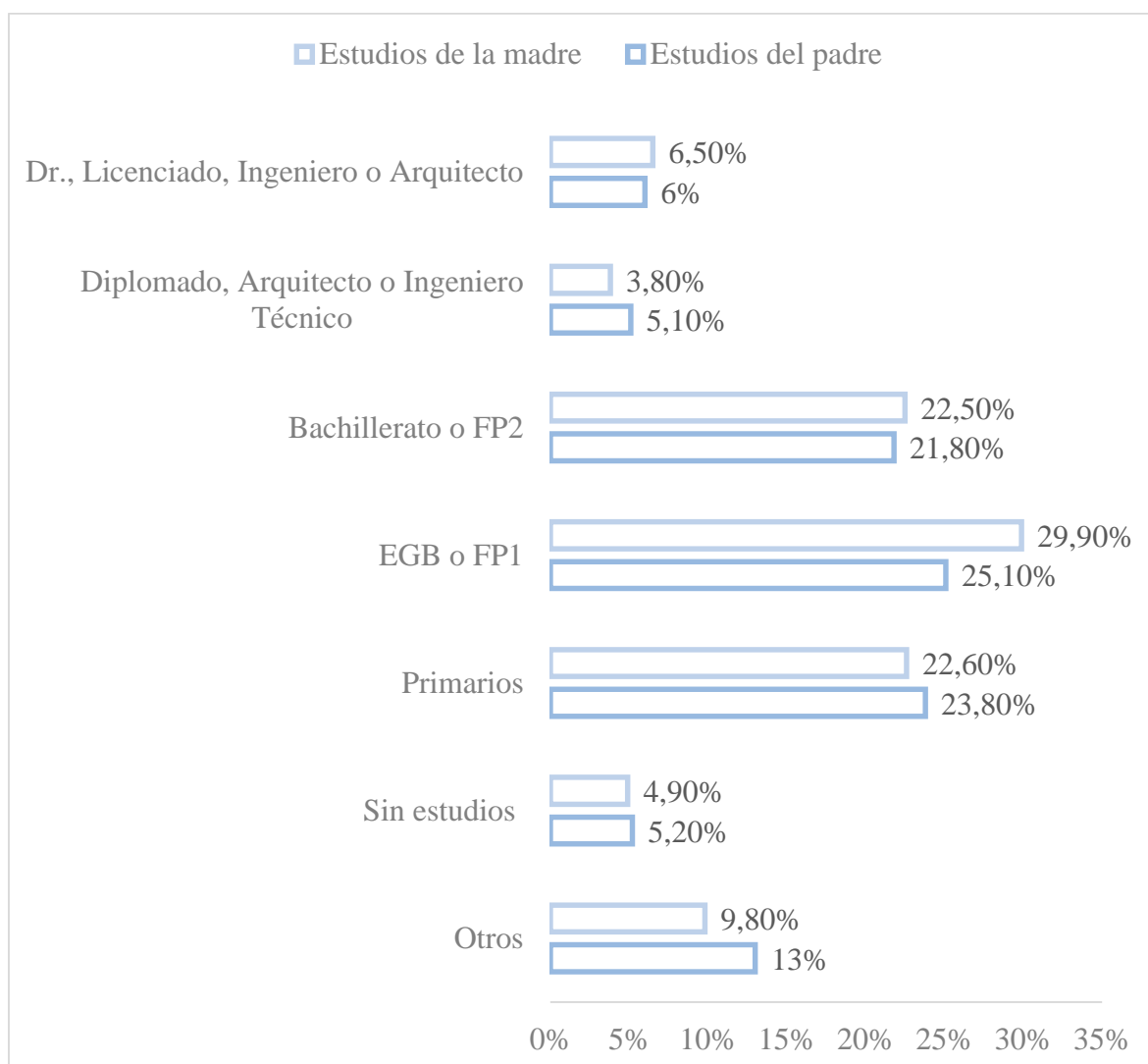
Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Nivel educativo del padre y nivel educativo de la madre

En relación al nivel educativo de los progenitores, los niveles de EGB/FP1 (25,1%), Primarios (23,8%) y Bachillerato/FP2 (21,8%) son los mayoritarios entre los padres, teniendo una representación total del 74%, un 11,1% poseen un nivel educativo de doctor, licenciado, ingeniero o arquitecto (6%) y de diplomado o ingeniero/arquitecto técnico (5,1%), un 5,2% no tienen estudios y en un 13% se desconoce o no se informa sobre el nivel educativo del padre.

Por lo que respecta al nivel educativo de la madre, los niveles educativos de EGB/FP1 (29,9%), Primarios (22,6%) y Bachillerato/FP2 (22,5%) son también los mayoritarios entre las madres con una representación total del 75%, un 10,3% poseen un nivel educativo de doctora, licenciada, ingeniera o arquitecta (6,5%) y de diplomada o ingeniera/arquitecta técnica (3,8%), un 4,9% no tienen estudios y en un 9,8% se desconoce o no se informa sobre el nivel educativo de la madre.

Figura 58. Nivel educativo del padre y de la madre del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Por tanto, en relación con las variables relativas al background socio-familiar que incluye las bases de datos del estudiantado becado, observamos que, en cuanto al nivel ocupacional de los progenitores, más de un tercio dice desconocer la situación laboral de los mismos, situándose a su vez en el sector de profesionales cualificados un tercio de sus progenitores

y siendo poco significativos los dos extremos, es decir, tanto las profesiones de mayor exigencia de cualificación, donde los padres tienen una representación mayor, como las profesiones no cualificadas y menos aún aquellos que no han tenido trabajo remunerado, donde las madres superan los porcentajes de los padres. Alrededor de la mitad de los progenitores del alumnado que ha obtenido una beca se sitúa en los niveles educativos más bajos, situándose en el caso de las madres por encima del 50%, teniendo un peso poco significativo en ambos progenitores los estudios universitarios.

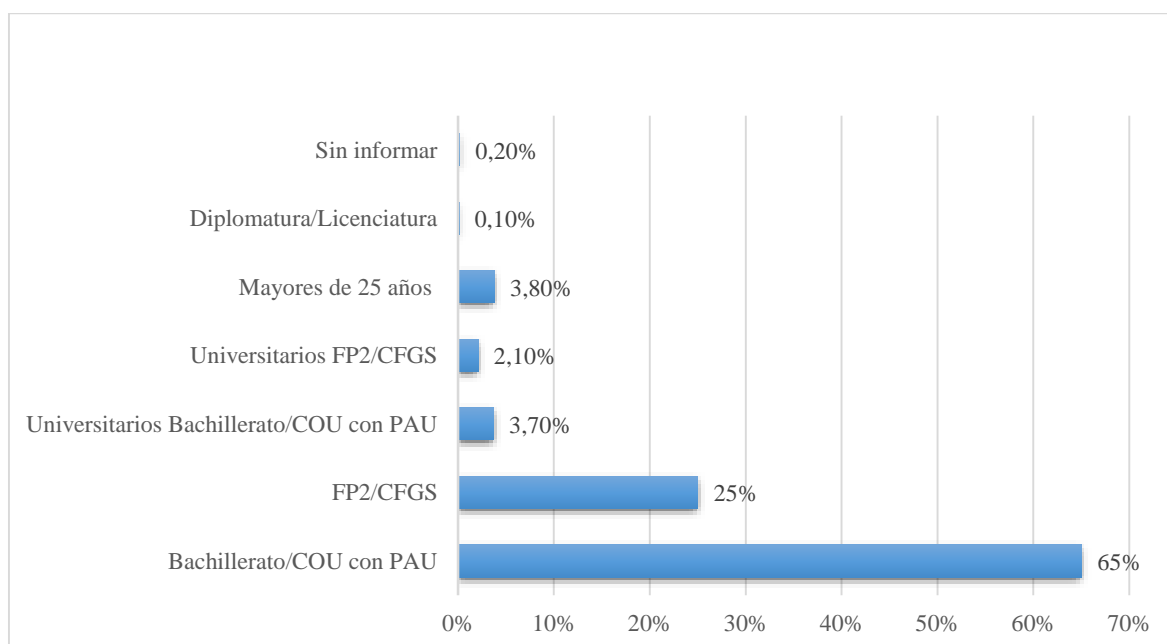
6.6.2. Datos de acceso a la educación superior universitaria.

En el apartado de acceso a la universidad analizamos los aspectos relativos al procedimiento de acceso y, concretamente, la vía de acceso, el año de acceso, la nota de PAU, el orden de preferencia y el tipo de centro de procedencia, ya sea de bachillerato o de CFGS.

Vía de acceso

En relación a la ruta de acceso un 65% del estudiantado becado ha accedido a la UB a través de la vía de acceso de Bachillerato/COU con PAU, un 25% provienen de FP2 y CFGS, un 3,8% por la vía de mayores de 25 años, un 3,7% y 2,1% por la vía Universitarios/COU con PAU y Universitarios/FP2 o CFGS respectivamente, representando con toda lógica solo un 0,1% los que acceden desde diplomaturas o licenciaturas.

Figura 59. Vía de acceso del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.

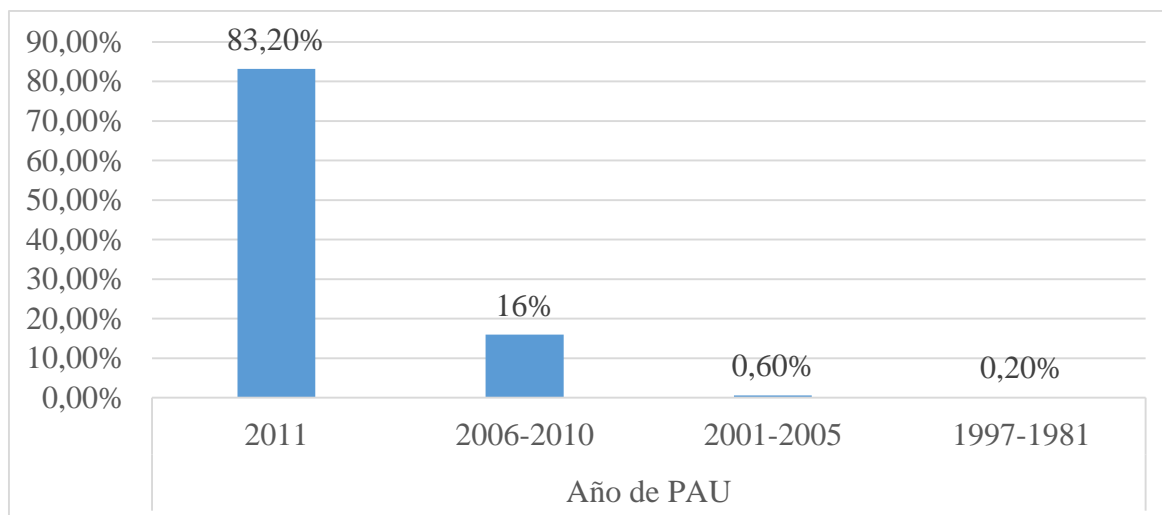


Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Año de PAU

En lo que se refiere al año de PAU, un 83,2% ha realizado las PAU en el mismo año de acceso, es decir, el año 2011, un 12,1 % las ha realizado en 2010, teniendo poca significación los años anteriores al 2011 y 2010.

Figura 60. Año de PAU del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.

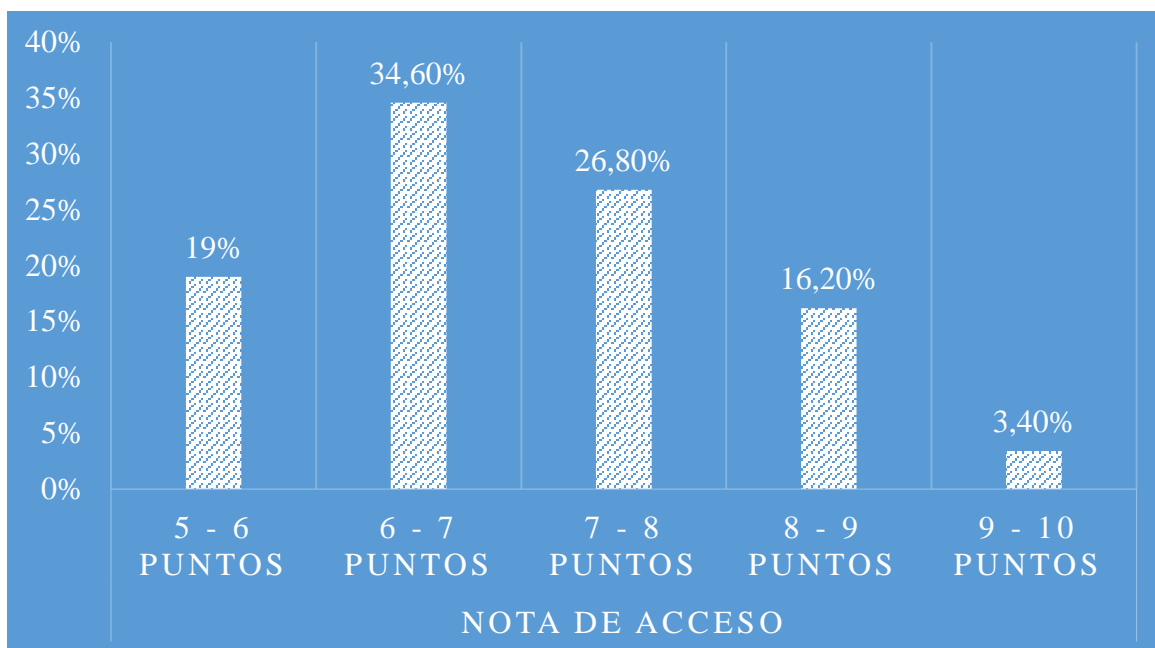


Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Nota de PAU

La media de la nota de PAU se sitúa en 7 puntos, mientras que el 75% de los casos se encuentra en una media de 7,75 puntos, siendo el mínimo 5 puntos y el máximo 9,95 puntos.

Figura 61. Nota de acceso del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.

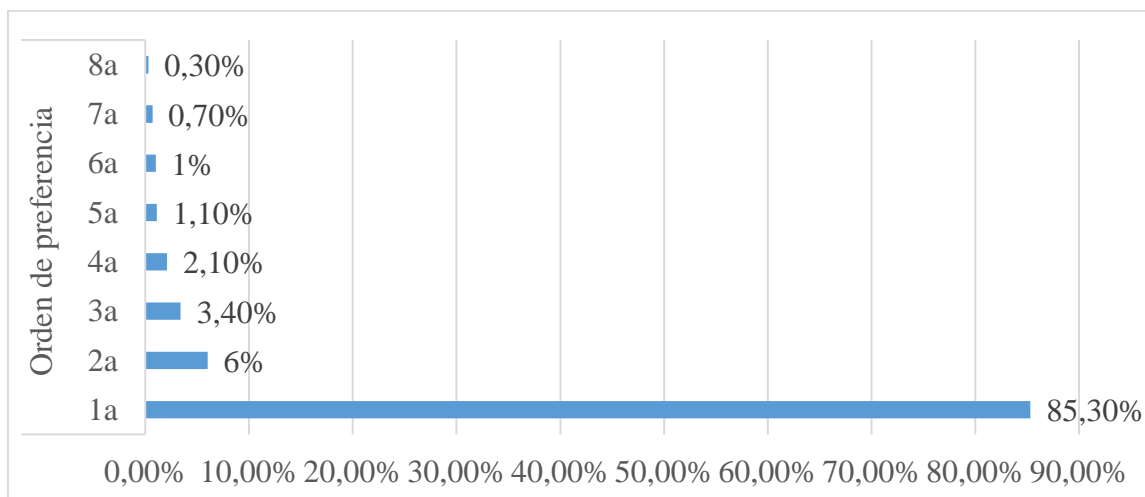


Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Orden de preferencia

Respecto al orden de preferencia, un 85,3% accede a su titulación en primera preferencia, mientras que un 6%, un 3,4%, un 2,1%, un 1,1%, un 1%, un 0,7% y un 0,3% lo hacen en segunda, tercera, cuarta, quinta, sexta, séptima y octava respectivamente

Figura 62. Orden de preferencia del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.



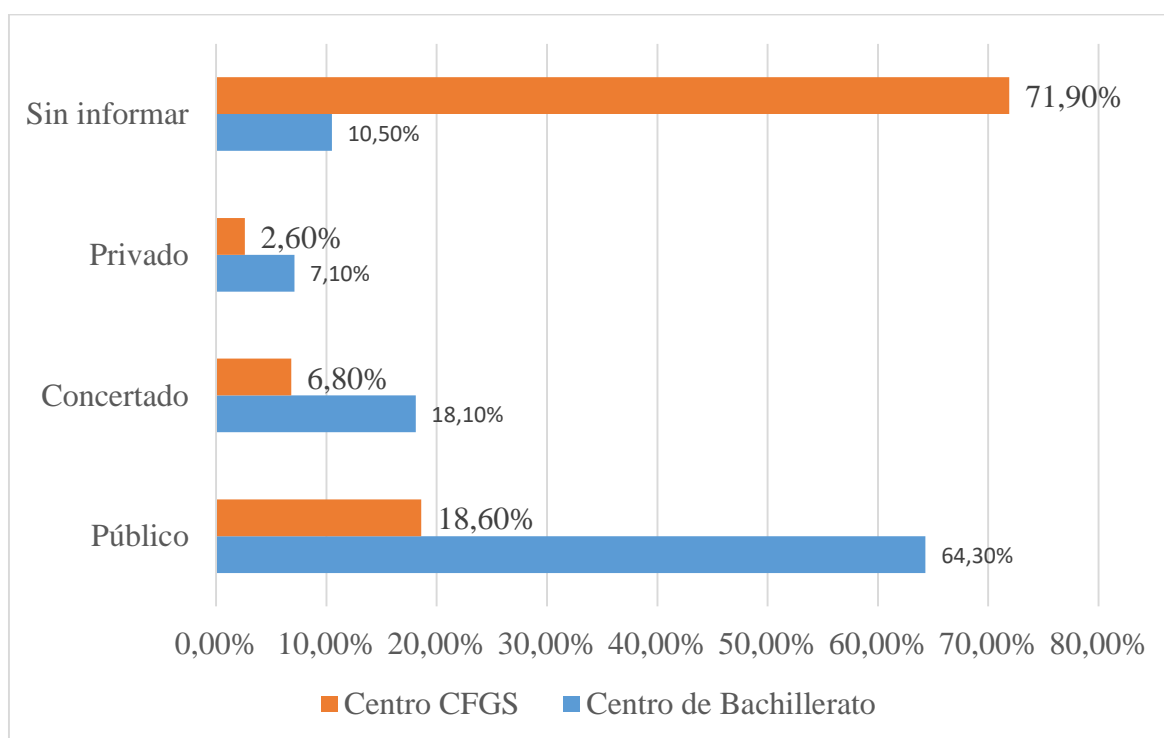
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos.

Centro de Bachillerato y de CFGS

Respecto al tipo de centro de bachillerato del que procede el estudiantado becado, un 64,3% proviene de un centro público, un 18,1% de un centro concertado y un 7,1% de un

centro privado, mientras que un 10,5% no informa sobre su centro de procedencia de bachillerato. La mayoría del estudiantado procedente de centros de CFGS, concretamente un 71,9%, no informan sobre si es público, privado o concertado, de los que si informan un 18,6% proceden de centros públicos, un 6,8% de centros concertados y un 2,6% de centros privados.

Figura 63. Tipo de Centro de Bachillerato y CFGS del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.6.3. Orientación y aspectos

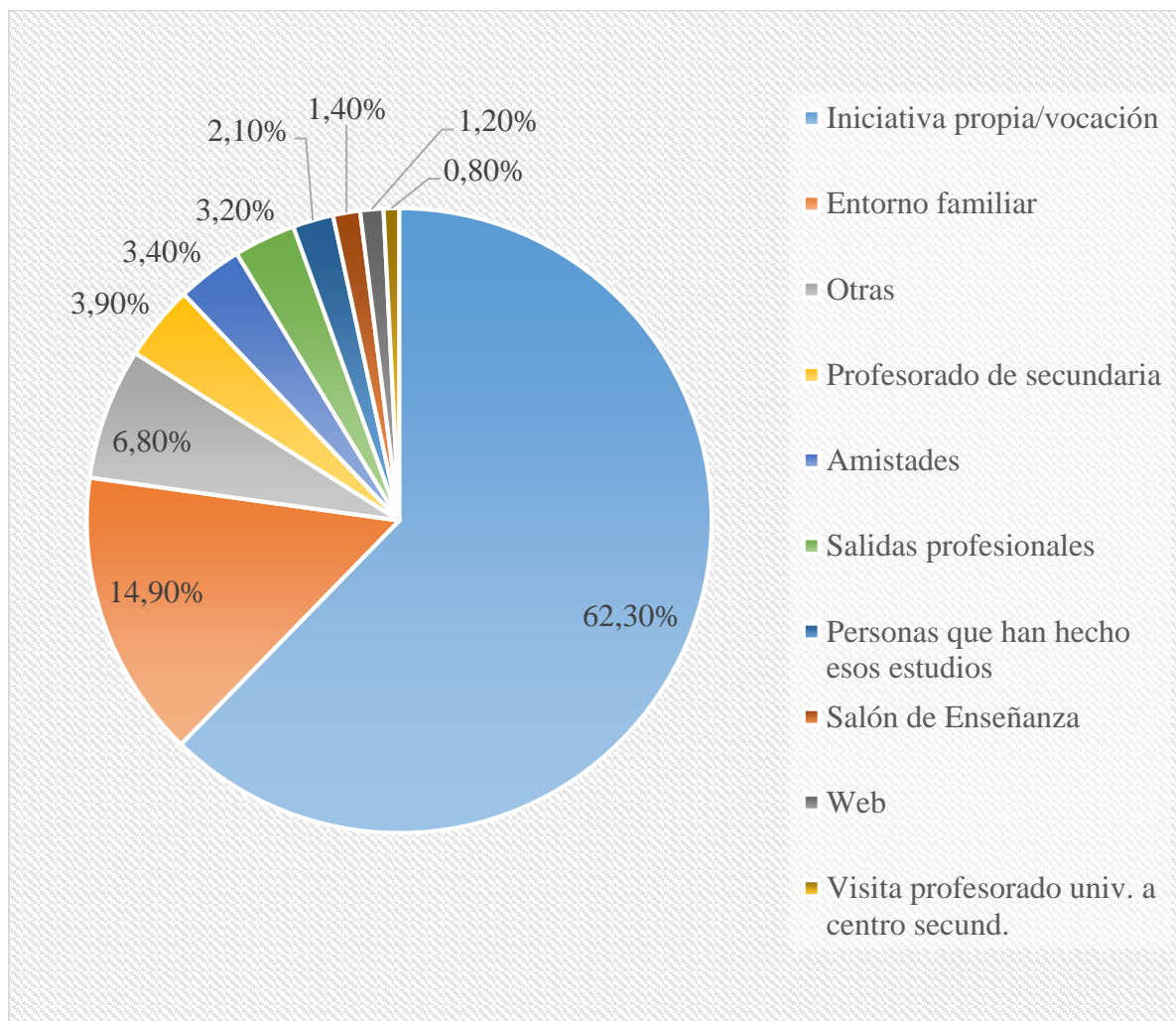
En este apartado analizamos los procesos de elección de los estudios del estudiantado becado, por un lado, respecto de los itinerarios de orientación universitaria que le han aportado recursos para realizar las elecciones educativas y, por otro lado, las motivaciones personales que le han conducido a hacer esas elecciones.

Procesos de orientación

De la información sobre la orientación se encuentra que un 62,3% del estudiantado becado ha elegido la titulación en la que se ha matriculado por iniciativa propia o vocación, un 14,9% por el entorno familiar, un 3,9 % por el profesorado de secundaria, un 3,4% por amistades, un 3,2% por salidas profesionales, un 2,1% por personas que han

hecho estos estudios, un 1,4% por el Salón de la Enseñanza, un 1,2% por la Web/Guía de la Enseñanza Superior y un 0,8% por la visita de profesorado universitario al centro de secundaria. Finalmente, un 6.8% no sabe, no contesta o no informa sobre ello.

Figura 64. Procesos de orientación del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.

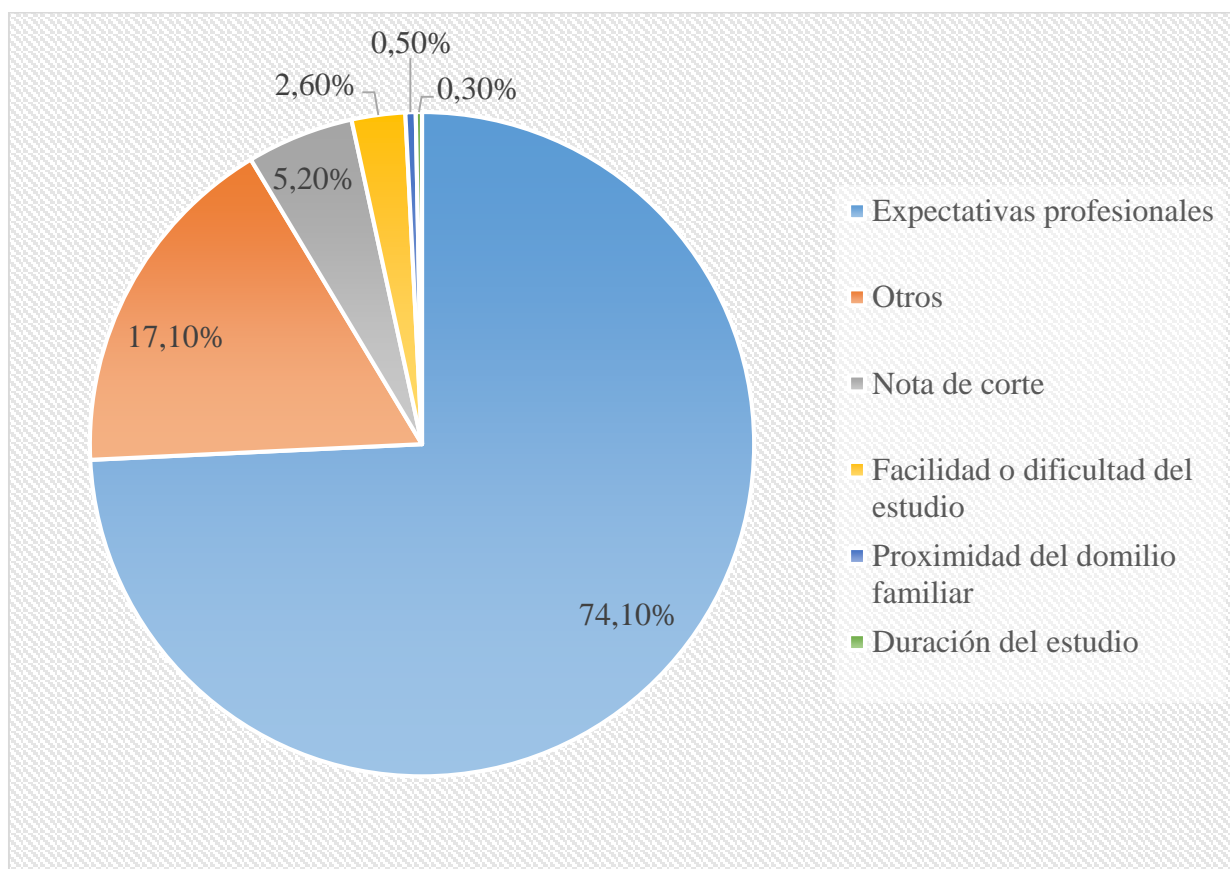


Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Aspectos para la elección

Las expectativas profesionales han condicionado mayoritariamente la elección de los estudios, representando un 74,1% del estudiantado becado, mientras que un 17,1% alega otros aspectos o no informa sobre el motivo que ha afectado a su elección. Finalmente, las opciones de menor representación y minoritarias han sido la nota de corte (5,2%), facilidad o dificultad de los estudios (2,6%), proximidad al domicilio familiar (0,5%) y duración del estudio (0,23%).

Figura 65 Aspectos en la elección de estudios del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

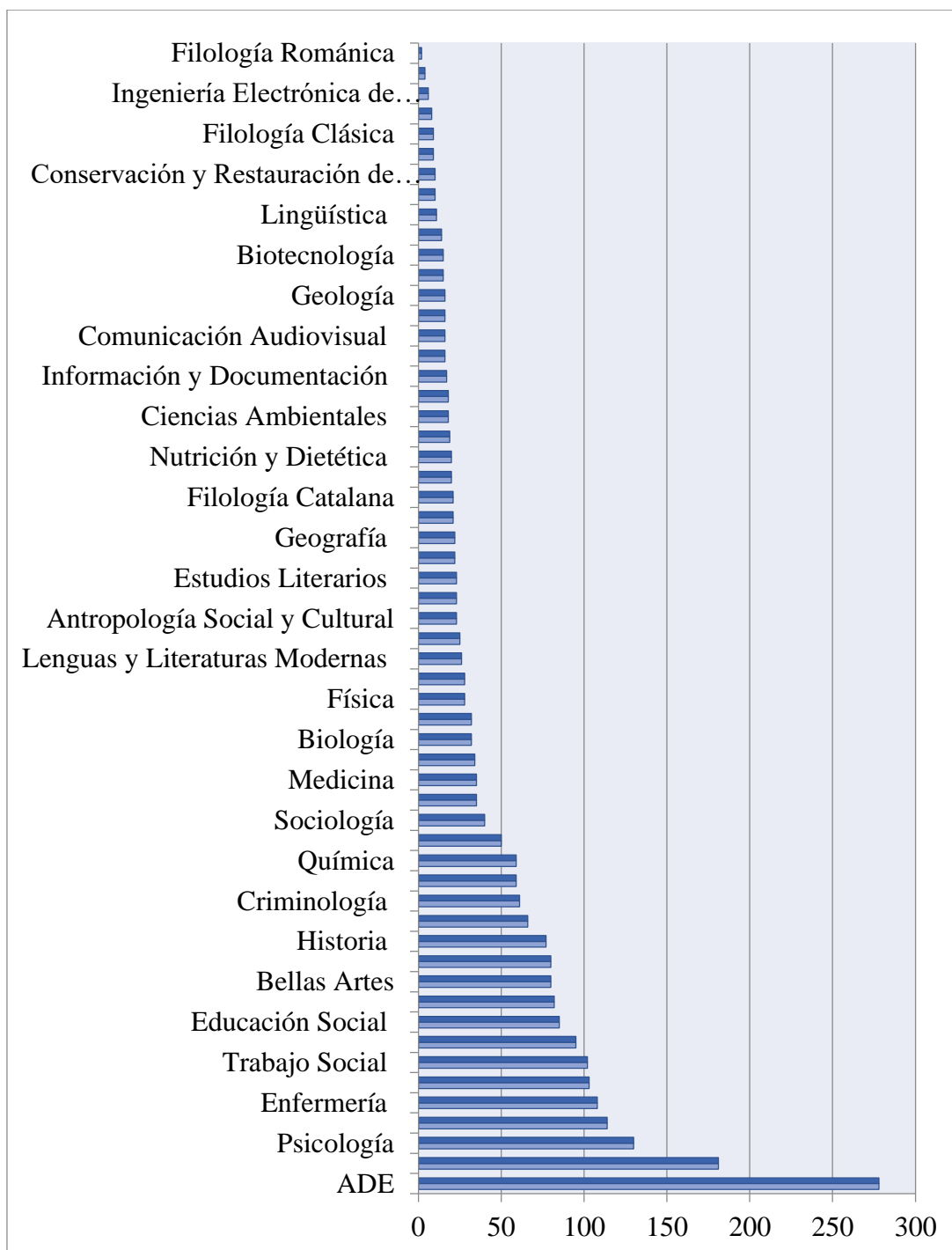
6.6.4. Elecciones educativas

En este apartado analizamos las enseñanzas elegidas, que matrícula y cursa, el estudiantado becado y las áreas de conocimiento en que quedan enmarcadas dichas enseñanzas.

Enseñanzas de grado

El estudiantado becado de la cohorte analizada se matricula en 58 estudios de grado diferente, siendo la enseñanza mayoritaria matriculada la de Administración y Dirección de Empresas (ADE) que representa un 10,6%, seguida de Maestro-Educación Primaria (6,9%), Psicología (5%) y Maestro-Educación Infantil (4,4%). El resto de estudios de grado están por debajo de los porcentajes señalados (figura 66 y tabla 10).

Figura 66. Estudios de Grado del estudiantado becado cohorte 2011-12.

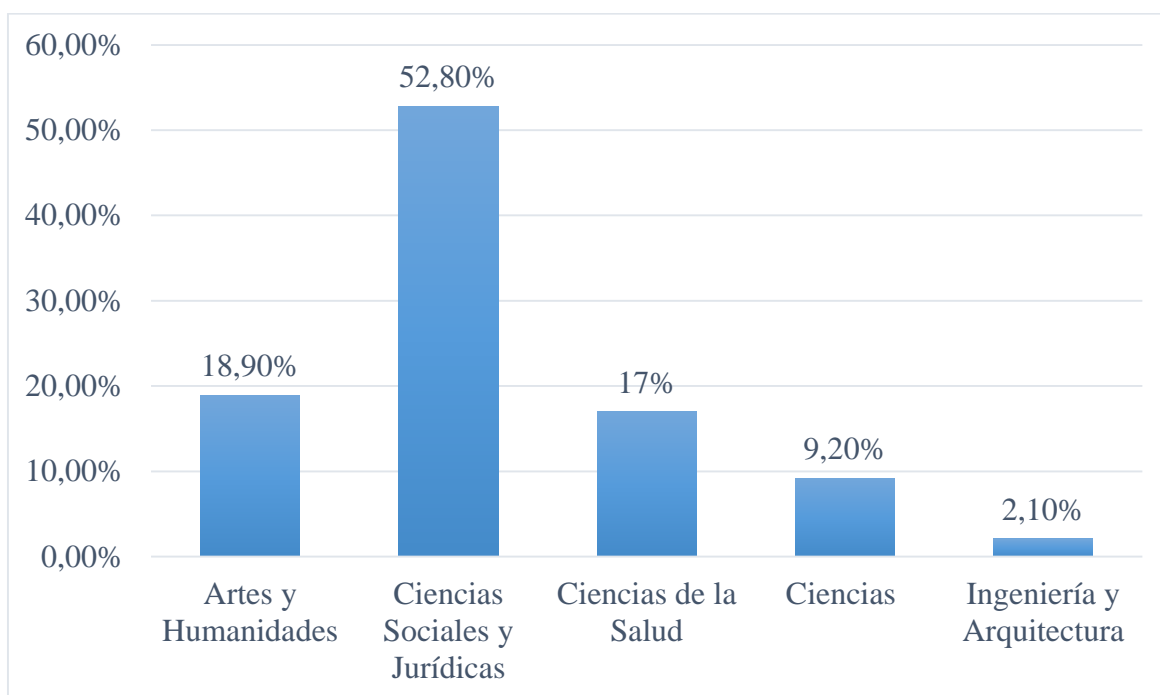


Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Área de conocimiento

El área de conocimiento mayoritaria en la que se matricula el estudiantado becado que accedió a la UB en el curso académico 2011-12 es la de Ciencias Sociales y Jurídicas que representa un 52,8%, frente a un 18,9% que lo hace en Artes y Humanidades, un 17% en Ciencias de la Salud, un 9,2% en Ciencias y un 2,1% en Ingeniería y Arquitectura (figura 67).

Figura 67. Áreas de conocimiento del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

En relación a las diferencias con el estudiantado de nuevo acceso en su conjunto en el curso académico 2011-12 a la UB, podemos destacar que el área de Ciencias Sociales y Jurídicas es también mayoritaria, pero hay una diferencia de 5,96 puntos superior en el caso del estudiantado becado, y, por otra parte, en el caso del área de Ingeniería y Arquitectura el estudiantado becado presenta una diferencia de 4,38 puntos inferior al conjunto del estudiantado de nuevo acceso. Las diferencias son menores en el resto de áreas de conocimiento, ya que suponen 1,18 puntos, 1,68 puntos y 2,56 puntos en las áreas de Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias respectivamente (tabla 27).

Tabla 27. Área de conocimiento del conjunto del estudiantado de nuevo acceso a la UB versus el estudiantado becado de nuevo acceso de la cohorte 2011-12.

	Estudiantado nuevo acceso UB cohorte 2011-12		Estudiantado becado nuevo acceso UB cohorte 2011-12	
	n	%	n	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	4.955	46,84	1.379	52,8

Artes y Humanidades	2.125	20,08	494	18,9
Ciencias de la Salud	1.977	18,68	444	17
Ciencias	1.244	11,76	240	9,2
Ingeniería y Arquitectura	686	6,48	56	2,1
Total	10.578	100	2.613	100

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos y del portal de estadísticas académicas de la UB.

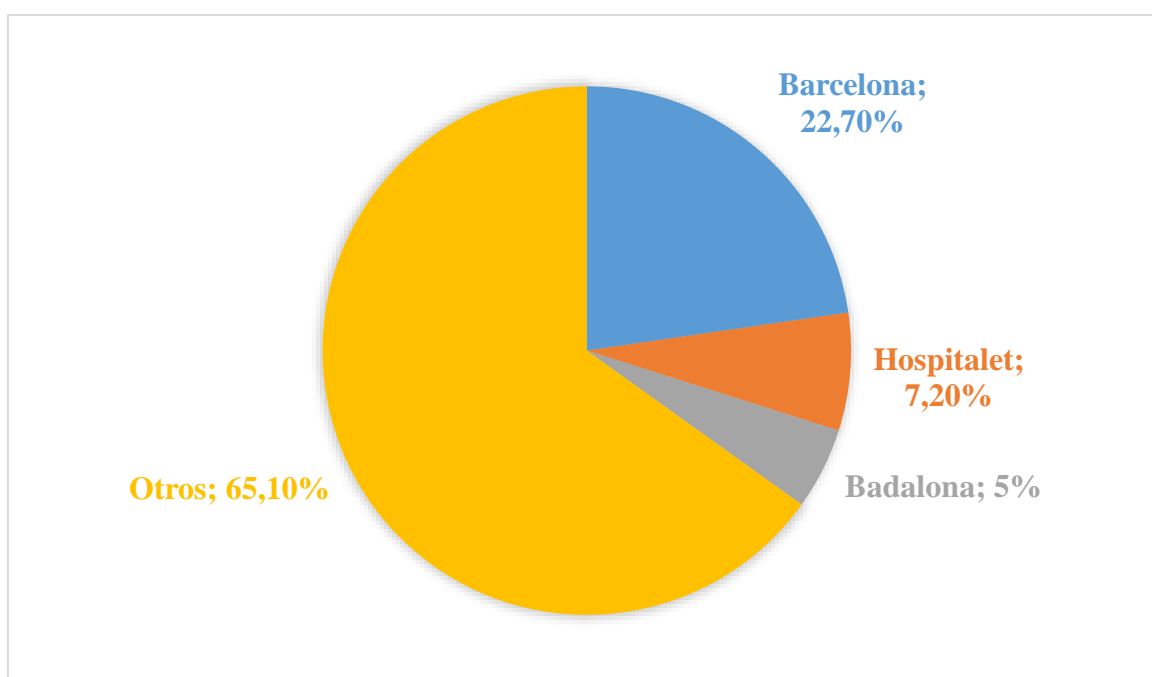
6.6.5. Condiciones de vida y estudio del estudiantado becado

En este apartado analizamos tres variables relacionadas con las condiciones de vida y estudio del estudiantado becado como son el domicilio de residencia del alumnado, la situación laboral y la financiación de los estudios.

Domicilio

En relación con el domicilio del estudiantado becado en un 23% se sitúa en Barcelona, un 7% en Hospitalet de Llobregat y un 5% en Badalona, residiendo el resto en municipios preferentemente de la provincia de Barcelona, que pueden verse necesitados de ayudas de desplazamiento interurbano, así como también urbano, en aras de conseguir una mayor equidad geográfica.

Figura 68. Domicilio del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.

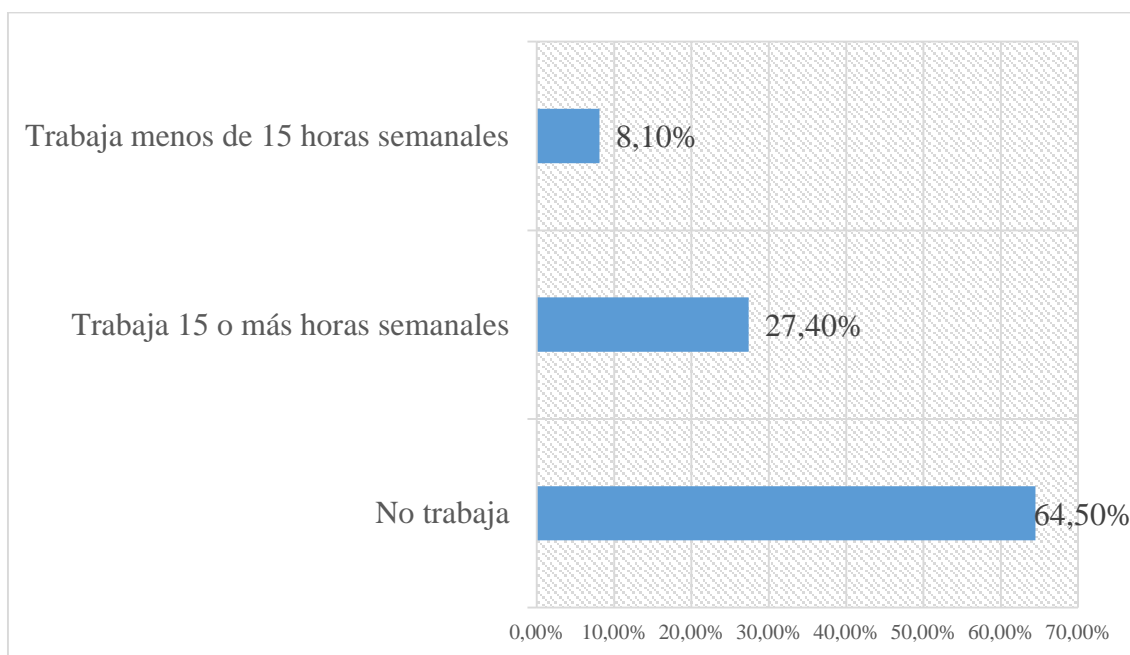


Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Situación laboral

Por lo que respecta a la situación laboral del estudiantado becado, un 64,4% no trabaja, mientras que un 27,4% trabaja 15 o más horas semanales y un 8,1% lo hace menos de 15 horas semanales.

Figura 69. Trabajo remunerado del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.

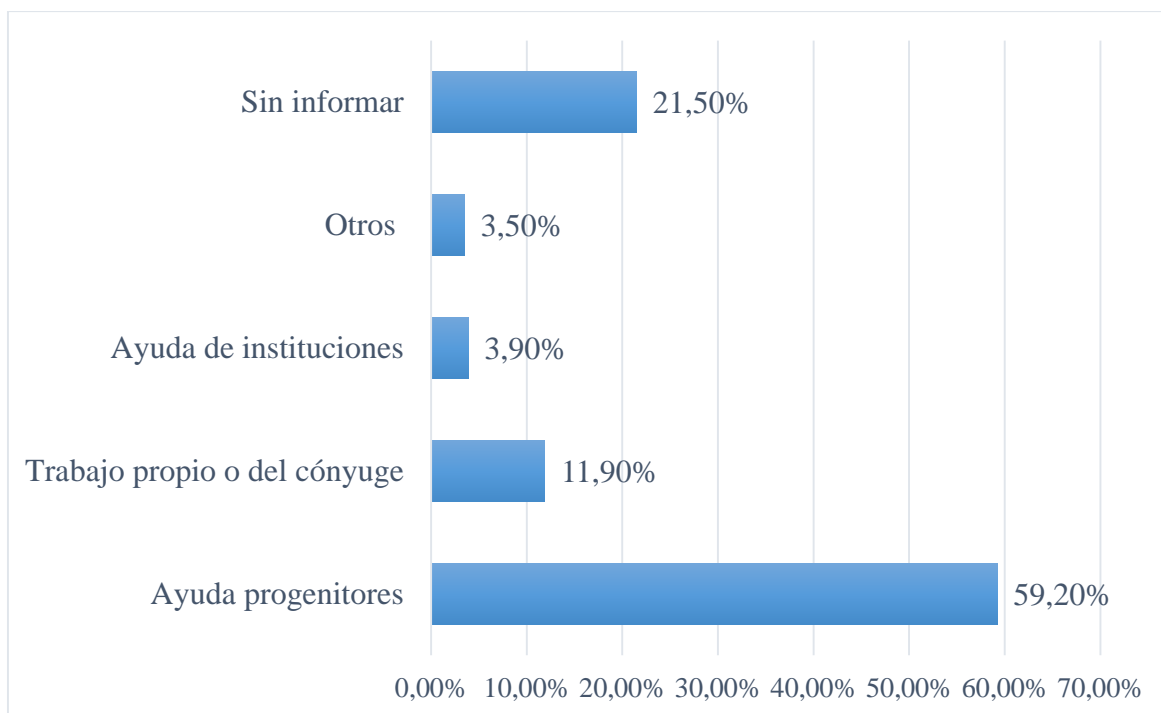


Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Financiación de los estudios

Finalmente, en cuanto a la manera de costearse los estudios, nos hallamos ante un estudiantado becado que en un 59,2% requiere la ayuda de los progenitores, que conjuntamente con el trabajo remunerado, ya sea propio (11,1%) o del cónyuge (0,8%), y la ayuda de instituciones (3,9%), constituyen las vías más significativas de financiación de los estudios universitarios.

Figura 70. Vías de financiación de los estudios universitarios del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.6.6. Resumen perfiles del estudiantado becado de la cohorte 2011-12

El estudiantado becado de la cohorte 2011-12 se caracteriza por acceder mayoritariamente en una edad inferior o igual a 20 años, ser mujer, soltera y de nacionalidad española, que accede a los estudios de su primera preferencia, procediendo mayoritariamente de un background socio-familiar en cuanto a la ocupación profesional de sus padres y madres de nivel cualificado en el sector servicios y en cuanto al nivel educativo de los progenitores de estudios de enseñanza general básica (EGB) o formación profesional de primer grado (FP1). Acceden mayoritariamente a través de la vía de bachillerato o COU con PAU, habiendo realizado las pruebas de acceso en el año 2011, con una nota media de PAU de 7 y viniendo preferentemente de centros públicos en caso del acceso a través del bachillerato, siendo sus procesos de orientación a nivel propio e individual, de carácter vocacional, y estando motivados en la elección de los estudios preferentemente por las expectativas profesionales. A su vez, se matricula mayoritariamente en estudios del área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y la enseñanza de mayor peso en la que matriculan es ADE. Principalmente, reside en Barcelona, no trabaja y requiere de financiación de los padres para realizar los estudios.

Tabla 28. Resumen de las características del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 (Media - variables cuantitativas. Moda - variables cualitativas).

Variable	Perfiles del estudiantado becado
Datos sociodemográficos	
Edad	20 años
Sexo	Mujer (71%)
Estado civil	Soltera (77%)
Nacionalidad	Española (92,3%)
Ocupación del padre	No sabe/ No contesta (38%) Trabajo cualificado sector servicios (25%)
Ocupación de la madre	No sabe/ No contesta (40%) Trabajo cualificado sector servicios (33%)
Estudios del padre	EGB/FP primer grado (25%)
Estudios de la madre	EGB/FP primer grado (30%)
Datos de Acceso	
Vía de acceso	Bachillerato/COU con PAU (65%)
Año de PAU	2011 (83%)
Nota de PAU	7
Orden de preferencia	Primera (85%)
Tipo Centro Bachillerato	Público (64%)
Tipo Centro CFGS	Sin informar (72%)
Orientación y aspectos	
Orientación	Iniciativa propia/vocación (63%)
Aspectos	Expectativas profesionales (74%)
Elecciones educativas	
Grado	ADE (10,6%)
Área de conocimiento	Ciencias Sociales y Jurídicas (52,8%)
Condiciones de vida y estudio	
Domicilio	Barcelona (22,70%)
Situación laboral	No trabaja (64%)
Financiación	Ayuda de los padres (59%)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.7. Las trayectorias y el logro educativo del estudiantado becado

En este apartado presentamos los resultados correspondientes a los análisis realizados en relación con las trayectorias académicas del estudiantado becado.

En primer lugar, exponemos los resultados relativos al análisis de las trayectorias desde la perspectiva de la evolución de la tasa de persistencia de la cohorte 2011-12 estudiada durante los tres cursos académicos siguientes a su año de acceso para después presentar los resultados de los análisis sobre la influencia de la beca en dicha persistencia. En segundo lugar, y siguiendo el mismo enfoque, se presentan los resultados en relación a la evolución del rendimiento académico entre los cursos académicos 2011-12 hasta el 2014-15, tomando como indicador la nota media de las asignaturas presentadas, para pasar a presentar posteriormente los resultados sobre la influencia de la beca en el logro académico del estudiantado becado a partir de dos indicadores: la nota media de las asignaturas presentadas y el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas.

En tercer lugar, exponemos los resultados correspondientes al análisis de las trayectorias educativas del estudiantado becado desde la perspectiva de género. En este sentido, presentamos los resultados de la influencia de la variable sexo, por un lado, en el rendimiento académico, analizado a través de la nota media de las asignaturas presentadas y el número de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas y, por otro lado, en las elecciones educativas, a través de las áreas de conocimiento en las que se halla matriculado el estudiantado becado de la cohorte analizada.

En cuarto lugar, se muestra los resultados correspondientes a los análisis realizados con el objetivo de conocer la influencia del origen social, tomando como indicadores la ocupación laboral y el nivel educativo de los progenitores, en el rendimiento académico, utilizando, de igual manera que en el caso de las variables beca y sexo, como elementos de medida la nota media de las asignaturas presentadas y número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, así como en las elecciones educativas, tomando como indicador las áreas de conocimiento en las que se matricula el estudiantado becado.

6.7.1. Las becas y logro educativo del estudiantado becado

6.7.1.1. Evolución de la persistencia académica del estudiantado becado entre los cursos académicos 2011-12 y 2014-15

En primer lugar, nos ha interesado conocer cuál es el nivel de persistencia académica en los diferentes cursos académicos analizados en la cohorte de estudio, entendiendo, tal y como se ha explicitado anteriormente, en el caso de nuestro análisis como tasa de persistencia el porcentaje de estudiantes de la cohorte analizada que se vuelve a matricular en el siguiente curso académico y, en consecuencia, realizando un seguimiento longitudinal de la cohorte objeto de estudio entre los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15, siguientes al curso académico de acceso 2011-12.

De la cohorte del estudiantado becado 2011-12 compuesta, como sabemos, por 2.613 estudiantes, 2.226 volvieron a realizar su matrícula en el curso académico 2012-13, lo que supone que lo hizo un 85,2% de la cohorte, mientras que 387 no lo hicieron, suponiendo un 14,8%; 2.062 lo hicieron en el curso académico 2013-14, suponiendo un 78,9% de la cohorte y 551 no matricularon en este curso, lo que supone que no lo hizo un 21,1% y, finalmente, 1.976 estudiantes siguieron matriculando en el curso académico 2014-15, lo que supone un 75,6% de la cohorte, mientras que 637 no lo hicieron, suponiendo un 24,4%.

En este sentido, la tabla 29 nos permite observar como la tasa de persistencia de la cohorte del estudiantado becado que accedió a la UB en el curso académico 2011-12 disminuye a medida que avanzan en los siguientes cursos académicos.

Tabla 29. Tasa de persistencia del estudiantado becado de la cohorte 2011-12.

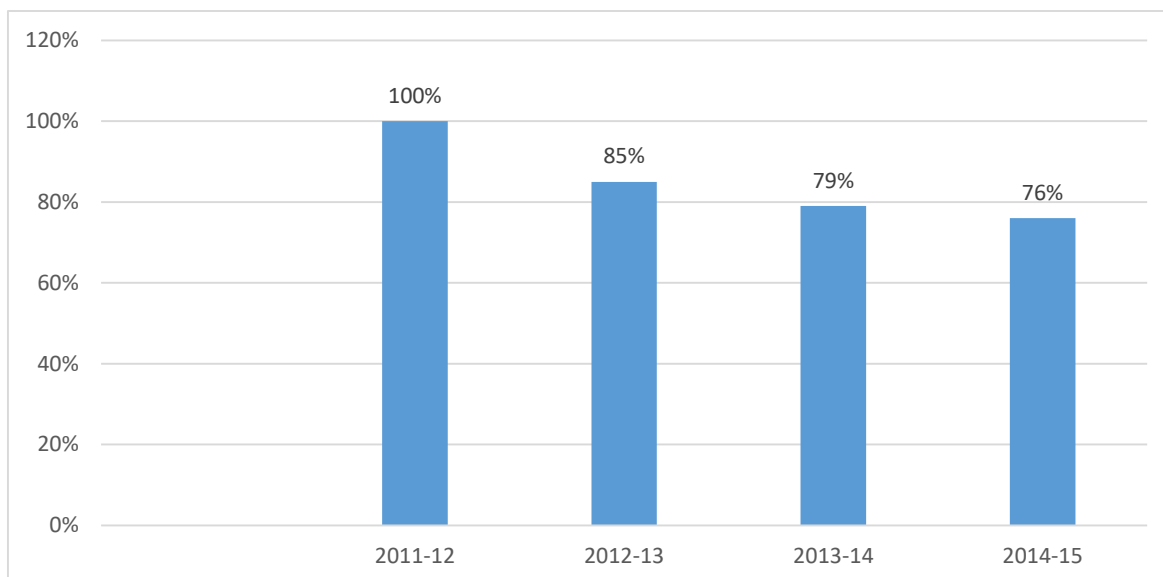
<i>Estudiantado becado</i>	Cohorte 2011-12	2º Curso 2012-13	3er. Curso 2013-14	4º Curso 2014-15
	N			
	2613	2226 (85%)	2062 (79%)	1976 (76%)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

El mayor descenso en la matrícula se produce en el segundo curso académico 2012-13 que, como se observa en la figura 71, supone una disminución de 15 puntos porcentuales respecto de la matrícula del curso anterior de inicio de la cohorte. En el curso académico

2013-14 se atenúa el descenso y la persistencia académica disminuye en 6 puntos porcentuales respecto del curso académico 2012-13, siendo el decremento de 3 puntos porcentuales en el curso académico 2014-15 respecto del anterior 2013-14.

Figura 71. Persistencia académica del estudiantado becado en los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.7.1.2. Las becas y la persistencia académica en el periodo 2011-12 y 2014-15

El seguimiento académico del estudiantado becado de la cohorte 2011-12 en sus cuatro años de grado puede ayudar a perfilar rasgos diferenciales entre aquellos y aquellas estudiantes que mantienen su beca y aquellos y aquellas que no consiguen mantenerla en un periodo afectado por el cambio de normativa y la elevación de la exigencia en los requerimientos académicos.

En el apartado anterior hemos presentado los resultados de la evolución de la persistencia académica del estudiantado becado de la cohorte 2011-12, sin embargo, y dado que el conjunto de la cohorte no permanece becado durante todos los cursos académicos analizados, nos ha interesado conocer si existe relación entre la beca y la persistencia académica del estudiantado de la cohorte estudiada.

En este sentido, tal y como se acaba de mencionar en el apartado anterior, la definición de la tasa de persistencia que se presenta en los indicadores de calidad de la educación superior suele relacionarse con la formalización o no de la matrícula al año siguiente (Torrado, 2012, p.150). Partiendo de este indicador, procedemos a presentar los

resultados obtenidos en las tablas de contingencia elaboradas con la finalidad de observar si existe asociación entre la condición de becado o becada y la persistencia académica en los cursos académicos analizados. Asimismo, para averiguar si los resultados observados en las tablas de contingencia son significativamente estadísticos, hemos procedido a aplicar la prueba no paramétrica de Chi-cuadrado, cuyos resultados presentamos también en la tabla 30.

Tabla 30. Tasa de persistencia y no persistencia según la condición de becado/a o no becado/a.

Curso académico	Persistencia académica	Becado/a	No becado/a	Total
2012-13	Sí persiste	54,7% (1430)	30,5% (796)	85,2% (2.226)
	No persiste	0,3% (9)	14,5% (348)	14,8% (387)
($\chi^2= 510,789$, $p \leq 0,001$)				
2013-14	Sí persiste	54,9% (1435)	24% (627)	78,9% (2.062)
	No persiste	0,2% (5)	20,9% (546)	21,1% (551)
($\chi^2= 829,173$, $p \leq 0,001$)				
2014-15	Sí persiste	53,9% (1.408)	21,7% (568)	75,6% (1.976)
	No persiste	0,1% (3)	24,3% (634)	24,4% (637)
($\chi^2= 971,641$, $p \leq 0,001$)				

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

La tabla 30 nos arroja la información de que existe relación entre la beca y la persistencia académica, ya que el p -valor es inferior a 0.05 en todos los cursos académicos, por lo que podemos concluir que la relación entre ser beneficiario o beneficiaria de beca y persistir en los estudios universitarios es estadísticamente significativa, ya que los resultados del estudio de la relación de la persistencia con la beca universitaria a través de la prueba de

Chi-cuadrado muestran que las tasas de persistencia son mayores en los y las estudiantes becados y becadas que en aquellos y aquellas que pierden la beca durante su trayectoria académica, confirmando nuestra hipótesis 4, primera hipótesis estadística, de que la persistencia académica y ser o no beneficiario/a de beca y ayuda al estudio están relacionadas.

Los resultados indican que un 55% de los y las estudiantes becados y becadas frente a un 30% de aquellos y aquellas que han perdido la beca vuelven a matricularse en los mismos estudios en el segundo año, curso académico 2012-13, manteniéndose en porcentajes similares en los cursos académicos 2013-14 y 2014-15, 55% y 54% para el caso de los estudiantes becados/as y experimentando una disminución respecto del curso anterior en el caso de aquellos/as que ya no disfrutaban de dicha condición, situándose en un 24% y un 22% respectivamente (tabla 31).

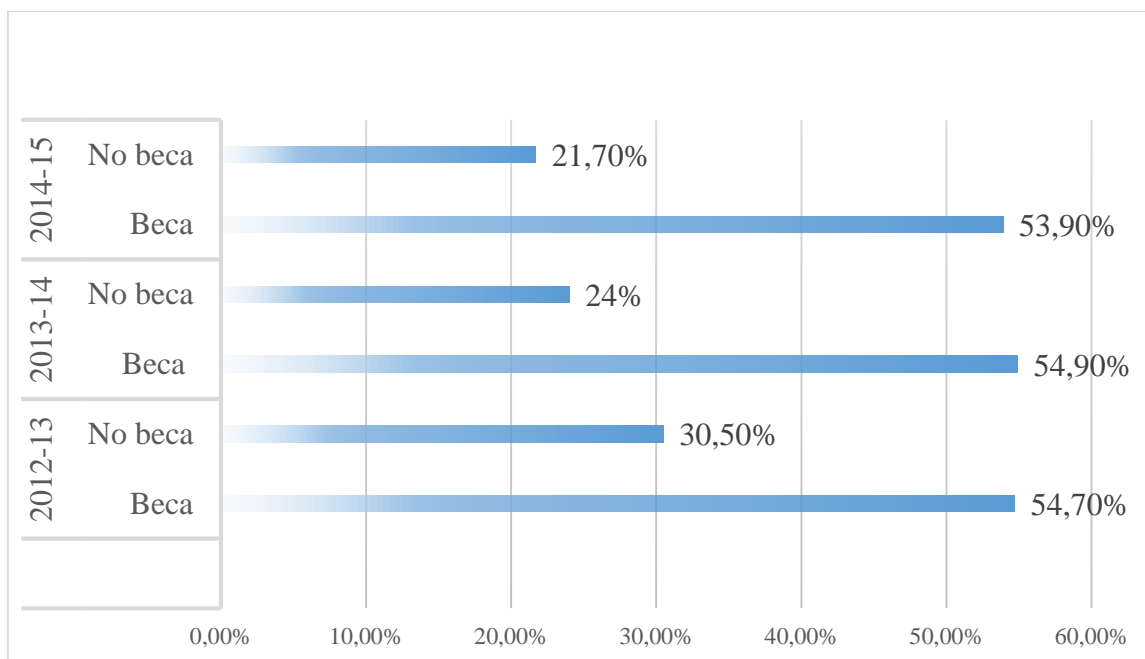
Tabla 31. Tasa de persistencia del estudiantado becado y no becado en los cursos académicos 2012-13 al 2014-15.

	Cohorte 2011-12 N=2613	Tasas de persistencia		
		2º curso 2012-13	3er. Curso 2013-14	4º curso 2014-15
<i>Becados</i>	2613 (100%)	1430 (55%)	1435 (55%)	1408 (54%)
<i>No Becados</i>	-	796 (30%)	627 (24%)	568 (22%)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

De forma gráfica observamos claramente que las tasas de persistencia en los dos últimos cursos académicos son superiores en más del doble en el estudiantado becado que en el que no sigue disfrutando de la beca con la que inició sus estudios, siendo la diferencia menor, pero no por ello menos significativa, en el segundo curso académico. Además, la persistencia académica mantiene un ritmo sostenido en todos los cursos académicos en el estudiantado becado, mientras que se va reduciendo en el estudiantado no becado a medida que avanza en su trayectoria académica.

Figura 72. Tasas de persistencia del estudiantado becado y no becado.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.7.1.3. Evolución del rendimiento académico del estudiantado becado de la cohorte 2011-12

El rendimiento académico de la cohorte 2011-12 del estudiantado becado de la UB en todos los cursos estudiados, visto como los promedios de las calificaciones en cada una de los cuatro períodos evaluativos, muestra una tendencia a mejorar de acuerdo con el avance de los cursos académicos, observando ciertas diferencias entre la primera nota y las demás entre aquellos y aquellas estudiantes que permanecen como becarios o becarias durante los cursos académicos analizados, si bien, en aquellos y aquellas que pierden dicha condición se produce un decremento entre el curso académico 2011-12 y 2012-13 para seguir después un suave orden ascendente.

Tabla 32. Rendimiento promedio de las notas en los cursos académicos 2011-12 al 2014-15.

	1er curso 2011-12	2º curso 2012-13	3r curso 2013-14	4º curso 2014-15
<i>Becados</i>	6,90 (N=2613)	7,14 (n=1430)	7,36 (n=1435)	7,57 (n=1408)
<i>No becados</i>	-	6,51 (n=796)	6,55 (n=627)	6,83 (n=568)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.7.1.4. Influencia de la beca en el rendimiento académico del estudiantado becado de la cohorte 2011-12

Si bien, al igual que en el caso de la persistencia académica, nos ha interesado conocer si la beca influye en el rendimiento académico de la cohorte del estudiantado becado que accedió a la UB en 2011. Para ello, hemos partido de las dos subpoblaciones independientes “becado o becada versus no becado o no becada”, con la finalidad de observar si existen diferencias significativas en el desempeño académico entre ambos subgrupos de población, tomando como variable dependiente, el rendimiento académico, medido a través de los indicadores de la nota media de las asignaturas presentadas y el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, y como variable independiente la beca.

6.7.1.4.1. Beca y nota media de las asignaturas presentadas

En cuanto a la evolución de las notas medias en los dos subgrupos de población, los resultados indican que en el caso del estudiantado becado, entre el curso académico 2011-12, en que la nota promedio, como se observa en la tabla 32, es de 6,90 puntos en el conjunto de la cohorte del estudiantado becado, y el curso académico 2012-13 (7,14), se produce un incremento de 0,24, siendo de 0,22 entre el curso académico 2012-13 y 2013-14 (7,36) y de 0,21 entre el curso académico 2013-14 y 2014-15 (7,57). Si bien, para el caso del estudiantado de la cohorte 2011-12 que deja de disfrutar de la beca a partir del curso académico 2012-13, se observa un descenso de 0,39 entre el curso académico 2011-12 (6,90) y el curso académico 2012-13 (6,51), presentando un incremento de 0,04 en el curso académico 2013-14 (6,55) respecto del anterior y un incremento de 0,28 en el curso académico 2014-15 (6,83) respecto del curso 2013-14.

En cuanto a las diferencias entre los dos subgrupos de población objeto del análisis de este apartado, en el curso académico 2012-13 la diferencia entre las cualificaciones entre la población becada (7,14) y no becada (6,51) es de 0,63 puntos a favor del estudiantado becado, siendo de 0,81 en el curso académico 2013-14 (7,36 becada versus 6,55 no becada) y de 0,74 en el último curso académico 2014-15 (7,57 becada versus 6,83 no becada).

Así, los análisis realizados en relación a la influencia de la beca en la nota media de las asignaturas presentadas a través de la prueba paramétrica bivariada *t* de Student, han permitido observar que el estudiantado becado obtiene mejores calificaciones académicas

que el estudiantado no becado y que existen diferencias significativas entre ambos subgrupos de población. Los resultados, como se observa en la tabla 33, muestran que los valores del p -valor en los tres cursos universitarios posteriores al curso de acceso de la cohorte analizada son $\leq 0,001$, por tanto, inferiores a 0,05, por lo que podemos concluir que ser beneficiario o beneficiaria de una beca universitaria ejerce influencia en el desempeño académico obtenido y, de acuerdo con los resultados, que existen diferencias significativas entre ambos subgrupos de población en las notas medias de las asignaturas presentadas, siendo superior en todos los cursos académicos en el subgrupo de la población becada, lo que nos permite confirmar para el caso del indicador de las notas medias de las asignaturas presentadas nuestra segunda hipótesis estadística, hipótesis 5, en la que planteábamos que el rendimiento académico es superior en el estudiantado becado que en el estudiantado no becado.

Tabla 33. Beca universitaria y la nota media de las asignaturas presentadas del estudiantado becado versus el estudiantado no becado.

Curso académico	Rendimiento académico			
	Nota media de las asignaturas presentadas			
	Becados/as		No becados/as	
	Media	DT	Media	DT
2011-12	6,90	,8717	-	-
2012-13	7,14	,7909	6,51	,8410
		(t=17,156, p \leq 0,001)		
2013-14	7,36	,8080	6,55	,8824
		(t= 19,751, p \leq 0,001)		
2014-15	7,57	,7912	6,83	,9499
		(t= 16,398 1, p \leq 0,001)		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.7.1.4.2. Beca y asignaturas matriculadas presentadas aprobadas

En cuanto a la influencia de la beca en el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, los resultados obtenidos en los análisis realizados mediante la prueba paramétrica de t de Student nos permiten afirmar que es superior en todos los cursos académicos en el estudiantado que consigue mantener la beca que en aquel que la pierde en el transcurso de su trayectoria académica. Así pues, el número medio de

asignaturas matriculadas presentadas aprobadas en el curso académico 2012-13 es de 8,96 para el estudiantado becado frente a 7,28 en el caso del estudiantado no becado, suponiendo una diferencia porcentual de 1,68 puntos entre ambos subgrupos de población; en el curso académico 2013-14 el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas es de 8,57 para el subgrupo del estudiantado becado frente a 7,09 para el subgrupo del estudiantado no becado, lo que supone una diferencia entre los dos subgrupos de 1,48 puntos; finalmente, en el curso académico 2014-15 el número medio de asignaturas matriculadas presentadas es para el subgrupo del estudiantado becado de 8,63 frente a 7,21 para el subgrupo del estudiantado no becado, por tanto, con una diferencia de 1,42 puntos (tabla 34).

Así, los análisis realizados nos han permitido identificar diferencias significativas en el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, ya que para los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15, con un nivel de confianza del 95% y con los estadísticos *t* calculados de -14,776, -10,969 y -9,500, la probabilidad asociada al estadístico con 1142,257, 1003,510 y 888,692 grados de libertad, respectivamente para cada uno de los citados cursos académicos, es $\leq 0,001$ en cada uno de ellos, por lo que es inferior a 0,05. En definitiva, estos resultados nos permiten también confirmar nuestra segunda hipótesis estadística, hipótesis 5, para el caso del número medio de las asignaturas presentadas aprobadas, ya que observamos diferencias significativas también en este indicador entre el subgrupo del estudiantado becado y el subgrupo del estudiantado no becado, siendo siempre superior para el subgrupo de población becada.

Tabla 34. Beca universitaria y el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas del estudiantado becado versus el estudiantado no becado.

Curso académico	Rendimiento académico			
	Número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas			
	Becados/as		No becados/as	
	Media	DT	Media	DT
2011-12	7,61	2,569	-	-
2012-13	8,96	1,802	7,28	2,908
		<i>(t= -14,776, p ≤ 0,001)</i>		
2013-14	8,47	2,258	7,09	2,777

		($t = -10,969, p \leq 0,001$)		
2014-15	8,63	2,576	7,21	3,148
		($t = -9,500, p \leq 0,001$)		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

En el capítulo de Metodología nos planteábamos además de las hipótesis estadísticas tres hipótesis generales que llegados a este punto nos parece indicado recuperar en aras de poder observar si podemos confirmarlas o bien debemos rechazarlas a la vista de los resultados hasta aquí expuestos. Las hipótesis generales planteadas son las siguientes:

- Hipótesis 1 La política de becas y ayudas al estudio contribuye a favorecer la igualdad de oportunidades educativas en el ámbito de la educación superior universitaria.
- Hipótesis 2 La política de becas y ayudas al estudio facilita las trayectorias académicas del estudiantado becado.
- Hipótesis 3 Los cambios en los modelos del sistema de becas y ayudas al estudio afectan a la condición y trayectorias del estudiantado becado.

En relación al papel que juegan la política de becas y ayudas al estudio en el ámbito de la educación superior, los resultados de los análisis realizados que se han presentado en estos apartados confirmarían que juegan un papel determinante en favorecer la igualdad de oportunidades educativas y las trayectorias académicas del estudiantado becado, ya que los resultados obtenidos apuntan en la dirección de que la condición de becado o becada favorece la persistencia académica y el rendimiento académico, con el consiguiente beneficio que ello comporta en el desarrollo de la dimensión social y la igualdad de oportunidades educativas en sectores de población que requieren de una ayuda financiera para poder realizar estudios en el marco de la educación superior universitaria, por lo que nos conducirían a confirmar las hipótesis generales 1 y 2. De la misma manera, los resultados de los análisis en relación con la evolución de la condición de becado o de su pérdida, así como la evolución de las ayudas concedidas durante los cursos académicos de seguimiento de la cohorte analizada, nos conducen a confirmar nuestra tercera hipótesis general, ya que los resultados nos han permitido observar el efecto del cambio de modelo de becas y ayudas al estudio tanto en el mantenimiento o pérdida de la

condición de becado/a como en la concesión de las diferentes tipologías de ayudas, en el sentido de producirse fuertes descensos tanto en el mantenimiento de la condición de becado/a como en los componentes de ayudas recibidas, lo que supone un efecto negativo en tanto en cuanto a la cobertura de los costes directos, indirectos y de oportunidad de la educación superior universitaria.

6.7.2. El sexo y el logro educativo del estudiantado becado

En este apartado presentamos los resultados en relación a las diferencias que se producen desde la perspectiva de género en la cohorte del estudiantado becado, que, como sabemos, a raíz del análisis descriptivo realizado, se caracteriza por una fuerte feminización.

6.7.2.1. Influencia del sexo en la persistencia académica

Los análisis realizados para indagar sobre la relación entre la variable sexo y la persistencia académica mediante la prueba bivariada no paramétrica de Chi-cuadrado nos permiten observar los resultados en función, en primer lugar, del total de la cohorte de acceso del estudiantado becado de 2011-12 a la UB, en segundo lugar, en función del total de estudiantes que continúan los estudios universitarios y se vuelven a matricular en cada curso académico y, en tercer lugar, en función del total de estudiantes por subgrupos de población, es decir, mujeres y hombres. Finalizaremos, la presentación de los resultados de este apartado, con la presentación exclusivamente de las tasas de persistencia de las mujeres versus los hombres en los tres cursos académicos siguientes al curso académico 2011-12, curso de inicio de la cohorte.

Respecto del total de la cohorte del estudiantado becado que accedió a la UB en el curso académico 2011-12 (N=2.613), los resultados que arrojan las tablas de contingencia nos permiten observar que las tasas de persistencia son superiores en las mujeres que en los hombres en todos los cursos académicos, con una diferencia de 37,01 puntos porcentuales en el curso académico 2012-13, 35,11 puntos porcentuales en el curso académico 2013-14 y 33,67% en el último curso académico analizado 2014-15. Por lo que respecta a los resultados en relación al estudiantado que no persiste en relación con la totalidad de la cohorte de acceso, se observa, sin embargo que los porcentajes de mujeres que no persisten también son superiores a los de los hombres en todos los cursos académicos, representando una diferencia de 4,2 puntos porcentuales en el curso académico 2012-13, 6,1 puntos porcentuales en el curso académico 2013-14 y 7,6 puntos porcentuales en el

curso académico 2014-15, por tanto, se experimenta un incremento en las diferencia a medida que transcurren los cursos académicos.

Tabla 35. Tasa de persistencia y no persistencia según sexo del estudiantado becado respecto del total de la cohorte de acceso de 2011-12.

Curso académico	Persistencia académica	Mujer	Hombre	Total
2011-12	-	70,6% (1.846)	29,4% (767)	100% (2613)
2012-13	Sí persiste	61,11% (1.597)	24,1% (629)	85,2% (2.226)
	No persiste	9,5% (249)	5,3% (138)	14,8% (387)
($\chi^2= 8,710, p= 0,003$)				
2013-14	Sí persiste	57% (1490)	21,89% (572)	78,9% (2.062)
	No persiste	13,6% (356)	7,5% (195)	21,1% (551)
($\chi^2= 12,271, p \leq 0,001$)				
2014-15	Sí persiste	54,6% (1.428)	21% (548)	75,6% (1.976)
	No persiste	16% (418)	8,4% (219)	24,4% (637)
($\chi^2= 10,264, p \leq 0,001$)				

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Los resultados de las tasas de persistencia y no persistencia en relación con el total de estudiantado que persiste en cada curso académico indican igualmente que las tasas de persistencia son mayores en las mujeres que en los hombres, con diferencias a favor de las mujeres de 43,4 puntos porcentuales en el curso académico 2012-13 y de 44,6% para cada uno de los cursos académicos 2013-14 y 2014-15. Si bien, las tasas de no persistencia se sitúan en las mujeres en torno al 65% y en los hombres en torno al 35% en todos los cursos académicos, por tanto, también son superiores en el caso de las mujeres que de los

hombres cuando realizamos la comparación en relación al conjunto de la cohorte que continua sus estudios en cada curso académico.

Tabla 36. Tasa de persistencia y no persistencia según sexo del estudiantado becado respecto del total del estudiantado que persiste en cada curso académico.

Curso académico	Persistencia académica	Mujer	Hombre	Total
2011-12	-	70,6% (1.846)	29,4% (767)	100% (2613)
2012-13	Sí persiste	71,7% (1.597)	28,3% (629)	100% (2.226)
	No persiste	64,3% (249)	35,7% (138)	100% (387)
($\chi^2= 8,710$, $p = 0,003$)				
2013-14	Sí persiste	72,3% (1490)	27,7% (572)	100% (2.062)
	No persiste	64,6% (356)	35,4% (195)	100% (551)
($\chi^2= 12,271$, $p \leq 0,001$)				
2014-15	Sí persiste	72,3% (1.428)	27,7% (548)	100% (1.976)
	No persiste	65,6% (418)	34,4% (219)	100% (637)
($\chi^2=10,264$, $p \leq 0,001$)				

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Si bien, nuestro objetivo clave se centra en comparar las diferencias entre las mujeres y los hombres en relación a la continuidad o no de los estudios universitarios, lo que nos lleva a destacar los resultados que arrojan las diferencias en las tasas de persistencia y no persistencia entre los hombres y las mujeres calculadas en función de cada subgrupo de población. La tabla 37 muestra que las mujeres persisten más que los hombres en todos los cursos académicos, suponiendo una diferencia de 4,5 puntos porcentuales en el segundo curso académico 2012-13, incrementándose a 6 puntos porcentuales la diferencia

a favor de las mujeres en los cursos académicos 2013-14 y 2014-15. Desde esta perspectiva, sí que observamos que las tasas de no persistencia, por el contrario, son mayores en los hombres que en las mujeres en todos los cursos académicos, representando, de igual manera, pero en sentido inverso, una diferencia de 4,5 puntos porcentuales superior en los hombres que en las mujeres en el curso académico 2012-13 y 6 puntos porcentuales en los cursos académicos 2013-14 y 2014-15.

Así, de acuerdo con los resultados presentados en la tabla 37, con un nivel de significación $\alpha=0,05$, observamos que el p -valor es de 0,003 para el curso académico 2012-13, $\leq 0,001$ para el curso académico 2013-14 y para el curso académico 2014-15, es decir, inferior a 0,05 en todos los cursos académicos, por lo que podemos confirmar nuestra tercera hipótesis estadística, hipótesis 6, según la cual la persistencia y el sexo están relacionados, siendo superior la persistencia académica en las mujeres que en los hombres en todos los cursos académico analizados.

Tabla 37. Tasa de persistencia y no persistencia según sexo del estudiantado becado respecto del total de estudiantado que persiste en el grupo de población de mujeres y en grupo de población de hombres.

Curso académico	Persistencia académica	Mujer	Hombre	Total
2011-12	-	70,6% (1.846)	29,4% (767)	100% (2613)
2012-13	Sí persiste	86,5% (1.597)	82% (629)	85,2% (2.226)
	No persiste	13,5% (249)	18,0% (138)	14,8% (387)
$(\chi^2= 8,710, p = 0,003)$				
2013-14	Sí persiste	80,7% (1490)	74,6% (572)	78,9% (2.062)
	No persiste	19,3% (356)	25,4% (195)	21,1% (551)
$(\chi^2= 12,271, p \leq 0,001)$				
2014-15	Sí persiste	77,4%	71,4%	75,6%

		(1.428)	(548)	(1.976)
	No persiste	22,6%	28,6%	24,4%
		(418)	(219)	(637)
($\chi^2= 10,264$, $p \leq 0,001$)				

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Para finalizar y observar de forma individualizada la diferencia en las tasas de persistencia entre las mujeres y los hombres, presentamos los resultados de las mismas de forma exclusiva en la tabla 38.

Tabla 38. Tasa de persistencia del estudiantado becado por sexo. Mujeres versus hombres.

	Cohorte 2011-12 N=2613	Tasas de persistencia		
		2º curso 2012-13	3er. Curso 2013-14	4º curso 2014-15
<i>Mujer</i>	1846 (71%)	1597 (86,5%)	1490 (80,7%)	1428 (77,3%)
<i>Hombre</i>	767 (29%)	629 (82%)	572 (74,5%)	548 (71,4%)
<i>p</i>		<i>0,003</i>	<i>0,000</i>	<i>0,001</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.7.2.2. Influencia del sexo en el rendimiento académico

También nos ha interesado conocer las diferencias en el rendimiento académico desde la perspectiva de género. En este apartado presentamos los resultados de los análisis correspondientes a indagar si existen diferencias significativas entre mujeres y hombres en el rendimiento académico de la cohorte del estudiantado becado que accedió a la UB en 2011. Para ello, igualmente hemos partido de las dos subpoblaciones independientes “mujeres versus hombres”, tomando como variable dependiente, el rendimiento académico, medido a través de los indicadores de la nota media de las asignaturas presentadas y el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, y como variable independiente el sexo.

6.7.2.2.1. Sexo y nota media de las asignaturas presentadas

Los resultados de los análisis realizados a través de la prueba paramétrica bivariada *t* de Student nos han permitido observar que la nota media de las asignaturas presentadas es superior en todos los cursos académicos en el subgrupo de población de las mujeres que en el subgrupo de población de los hombres. Así, observamos que en el curso académico 2011-12 la nota media de las mujeres es de 6,97 puntos frente a 6,73 puntos de los hombres, por tanto, se da una diferencia de 0,24 puntos; en el curso académico 2012-13 la nota media de las mujeres se sitúa igualmente en 6,97 puntos frente a los 6,77 puntos que obtienen los hombres, con una diferencia entre subgrupos de 0,2 puntos; la mujeres obtiene una nota media en el curso académico 2013-14 de 7,18 puntos frente a los 6,93 puntos de los hombres, lo que supone una diferencia de 0,25 puntos; y, finalmente, en el último curso académico 2014-15, las mujeres obtienen una nota media de 7,44 puntos frente a los 7,13 puntos de los hombres, por tanto, supone una diferencia de 0,31 puntos (tabla 39).

Así, para los cursos académicos 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15, con un nivel de confianza del 95% y con unos estadísticos *t* calculados de 6,424, 4,751, 5,744 y 6,849, la probabilidad asociada a los estadísticos con 1405,657, 1060,125, 970,628, 922,545 grados de libertad respectivamente, es $\leq 0,001$, por lo que es inferior a 0,05, lo que nos permite afirmar que la nota media de las asignaturas presentadas es diferente en el subgrupo de las mujeres que en el subgrupo de los hombres en los cuatro cursos académicos analizados, siendo en todos los cursos académicos superior en el caso de las mujeres, pudiendo por ello confirmar la hipótesis 7, cuarta hipótesis estadística, en la que se plantea que el rendimiento académico es superior en las mujeres que en los hombres.

Además de las diferencias entre los subgrupos, observamos que la nota media de las asignaturas presentadas, a excepción del curso académico 2012-13 en el caso de las mujeres, se incrementa en ambos subgrupos de población a medida que se avanza en los cursos académicos.

Tabla 39. Sexo y nota media de las asignaturas presentadas.

Curso académico	Rendimiento académico	
	Nota media de las asignaturas presentadas	
	Mujer	Hombre

	Media	DT	Media	DT
2011-12	6,978	,8597	6,739	,8777
		(t=6,424, p ≤ 0,001)		
2012-13	6,977	,8341	6,777	,9165
		(t=4,751, p ≤ 0,001)		
2013-14	7,187	,8851	6,932	9534
		(t=5,744, p ≤ 0,001)		
2014-15	7,449	,8711	7,130	,9470
		(t= 6,849, p ≤ 0,001)		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.7.2.2.2. Sexo y número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas

Los resultados de la prueba paramétrica de *t* de Student nos han permitido observar que las mujeres presentan un número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas superior en los cursos académicos 2011-12, 2012-13 y 2014-15, siendo superior en los hombres en el curso académico 2013-14. En el curso académico 2011-12 se da una diferencia entre las mujeres (7,77) y los hombres (7,23) de 0,54, siendo también de 0,54 - 8,51 las mujeres, 7,97 los hombres - en el curso académico 2012-13 y de 0,19 - 8,27 las mujeres, 8,08 los hombres - en el curso académico 2014-15. En el curso académico 2013-14 la diferencia es de 0,04 a favor de los hombres (8,08) y en detrimento de las mujeres (8,04) (tabla 40).

Para los cursos académicos 2011-12 y 2012-13, con un nivel de confianza del 95% y con unos estadísticos *t* calculados de 4,713 y de 4,534, la probabilidad asociada a los estadísticos con 1316,064 y 1022,460 grados de libertad respectivamente, es $\leq 0,001$ en ambos cursos académicos, por lo que es inferior a 0,05, observando que el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas es significativamente diferente en el subgrupo de las mujeres que en el subgrupo de los hombres en los citados cursos académicos 2011-12 y 2012-13, resultado que soporta parcialmente la hipótesis 7, pudiendo confirmar que el rendimiento académico es superior en cuanto al indicador de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas en el caso de las mujeres en los citados cursos académicos.

En los cursos académicos 2013-14 y 2014-15, con un nivel de confianza del 95% y con unos estadísticos t calculados de-,300 y de 1,368, la probabilidad asociada a los estadísticos con 2060 y 1974 grados de libertad respectivamente, es de 0,764 y 0,171, por lo que no encontramos diferencias significativas entre mujeres y hombres en los citados cursos académicos, lo que no nos permite confirmar en su totalidad la hipótesis 7, según la cual los resultados académicos son superiores en las mujeres que en los hombres.

Tabla 40. Sexo y el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas del estudiantado becado versus el estudiantado no becado.

Curso académico	Rendimiento académico			
	Número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas			
	Mujeres		Hombres	
	Media	DT	Media	DT
2011-12	7,77	2,481	7,23	2,734
	(t= 4,713, p ≤ 0,001)			
2012-13	8,51	2,286	7,97	2,627
	(t= 4,534, p ≤ 0,001)			
2013-14	8,04	2,476	8,08	2,594
	(t= -,300, p = 0,764)			
2014-15	8,27	2,820	8,08	2,838
	(t= 1,368, p = 0,171)			

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.7.2.3. Influencia del sexo en las elecciones educativas

En este apartado presentamos los resultados de los análisis realizados para indagar si existe relación entre la variable sexo y las elecciones educativas realizadas por el estudiantado becado. En definitiva, buscamos conocer si el área de conocimiento en la que se enmarcan los estudios de grado que cursa el estudiantado becado depende de ser hombre o mujer. En cuanto a los resultados de las tablas de contingencia y la prueba Chi-cuadrado presentamos, en primer lugar, los resultados del peso de mujeres y hombres en cada área de conocimiento en función del total de la cohorte del estudiantado becado, en segundo lugar, el peso de hombres y mujeres dentro de cada área de conocimiento y, en tercer y último lugar, el peso de mujeres y hombres en relación a su subgrupo de

población. Finalizamos la presentación, con la presentación de una síntesis de las tasas del peso de las mujeres versus los hombres en cada área de conocimiento.

Respecto del total de la cohorte del estudiantado becado que accedió a la UB en el curso académico 2011-12 (N=2.613), los resultados que arrojan las tablas de contingencia nos permiten observar un mayor peso de las mujeres en las áreas de conocimiento de Artes y Humanidades, con una diferencia de 6,3 puntos porcentuales, en Ciencias Sociales y Jurídicas, con una diferencia de 25,4 puntos porcentuales, en Ciencias de 0,7 puntos porcentuales y en Ciencias de la Salud de 9,8 puntos porcentuales. Sin embargo, el peso es mayor para los hombres en el área conocimiento de Ingeniería y Arquitectura, con una diferencia de 1 punto porcentual (tabla 41).

Tabla 41. Sexo y áreas de conocimiento. % de mujeres y hombres en función del total de la cohorte del estudiantado becado.

		Sexo		
Área	de	Mujeres	Hombres	Total
conocimiento				
Artes	y	12,6%	6,3%	18,9%
Humanidades		(330)	(164)	(494)
Ciencias Sociales y		39,1%	13,7%	52,8%
Jurídicas		(1022)	(357)	(1379)
Ciencias		4,9%	4,2%	9,2%
		(129)	(111)	(240)
Ciencias de la		13,4%	3,6%	17%
Salud		(350)	(94)	(444)
Ingeniería	y	0,6%	1,6%	2,1%
Arquitectura		(15)	(41)	(56)
Total		70,6%	24,4%	100%
		(1846)	(767)	(2613)

($\chi^2=110,833$, $p \leq 0,001$)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Desde la perspectiva de los resultados obtenidos dentro del área de conocimiento, los resultados muestran un peso superior de las mujeres en todas las áreas de conocimiento, salvo en el área de Ingeniería y Arquitectura. En Artes y Humanidades la diferencia entre

mujeres y hombres se sitúa en 33,6 puntos porcentuales, en Ciencias Sociales y Jurídicas en 48,2 puntos porcentuales, en Ciencias en 7,5 puntos porcentuales y en Ciencias de la Salud en 57,6 puntos porcentuales, mientras que en Ingeniería y Arquitectura la diferencia en la presencia de mujeres y hombres es de 46,4 puntos porcentuales a favor, como se ha especificado con anterioridad, de los hombres en este último caso.

Tabla 42. Sexo y áreas de conocimiento. % de mujeres y hombres dentro del área de conocimiento.

Sexo				
Área	de	Mujeres	Hombres	Total
conocimiento				
Artes	y	66,8%	33,2%	100%
Humanidades		(330)	(164)	(494)
Ciencias Sociales y		74,1%	25,9%	100%
Jurídicas		(1022)	(357)	(1379)
Ciencias		53,8%	46,3%	100%
		(129)	(111)	(240)
Ciencias de la		78,8%	21,2%	100%
Salud		(350)	(94)	(444)
Ingeniería	y	26,8%	73,2%	100%
Arquitectura		(15)	(41)	(56)
Total		100%	100%	100%
		(1846)	(767)	(2613)

$$(\chi^2=110,833, p \leq 0,001)$$

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Dentro de cada subgrupo de población, mujeres versus hombres, los resultados obtenidos indican que la presencia de las mujeres es superior a la de los hombres en las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud, con unas diferencias de 8,9 puntos porcentuales y 6,7 puntos porcentuales a favor de las mujeres, mientras que la presencia de los hombres es superior a la de las mujeres en las áreas de conocimiento de Artes y Humanidades, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura con unas diferencias de 3,5, 7,5 y 4,5 puntos porcentuales respectivamente a favor de los hombres.

Así, de acuerdo con los resultados de la prueba no paramétrica Chi-cuadrado, reflejados en las tablas 41, 42 y 43, con un nivel de confianza del 95%, el valor de p es $\leq 0,001$, por lo que al ser inferior a 0,05, nos permiten afirmar que existe relación significativa entre el sexo y las elecciones educativas, siendo significativas las diferencias entre las mujeres y los hombres en su presencia en las diferentes áreas de conocimiento y, en definitiva, observando una mayor presencia de los hombres en las áreas de conocimiento de Artes y Humanidades, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura y de las mujeres en las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud. Estos resultados soportan en su totalidad nuestra hipótesis 8, que sostiene que las elecciones educativas y el sexo están relacionados.

Tabla 43. Sexo y áreas de conocimiento. % de mujeres y hombres dentro de cada subgrupo de población.

Sexo				
Área	de	Mujeres	Hombres	Total
conocimiento				
Artes	y	17,9%	21,4%	18,9%
Humanidades		(330)	(164)	(494)
Ciencias Sociales y		55,4%	46,5%	52,8%
Jurídicas		(1022)	(357)	(1379)
Ciencias		7%	14,5%	9,2%
		(129)	(111)	(240)
Ciencias de la		19%	12,3%	17%
Salud		(350)	(94)	(444)
Ingeniería y		0,8%	5,3%	2,1%
Arquitectura		(15)	(41)	(56)
		100%	100%	100%
		(1846)	(767)	(2613)

$$(\chi^2=110,833, p \leq 0,001)$$

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

La tabla 44 enfatiza las diferencias porcentuales en las elecciones educativas que realizan los hombres y las mujeres.

Tabla 44. Sexo y áreas de conocimiento. Mujeres versus hombres.

Sexo	Áreas de conocimiento				
	Artes y Humanidades	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencias y	Ciencias de la Salud	Ingeniería y Arquitectura
Mujeres	17,9%	55,4%	7%	19%	0.8%
Hombres	21,4%	46,5%	14,5%	12,3%	5,3%

($\chi^2=110,833$, $p \leq 0,001$)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.7.3. El origen social y el logro educativo del estudiantado becado

Dado que el conjunto del estudiantado becado objeto de nuestro estudio per se requiere de una beca para cursar sus estudios, nos hemos interesado por conocer cuál es la incidencia del origen socio-familiar en el logro educativo y las elecciones educativas del grupo de estudio analizado. En los apartados siguientes presentamos los análisis realizados y los resultados de los mismos.

6.7.3.1. Influencia del origen social en el rendimiento académico del estudiantado becado

Nuestro objetivo en este apartado ha sido conocer la incidencia del capital económico y educativo en las trayectorias académicas de los y las estudiantes becados y becadas en el periodo 2011 a 2015, afectado, como se ha visto en el transcurso de este trabajo, por un endurecimiento de los requisitos académicos para acceder y mantener la condición de becario o becaria y por un incremento de los precios públicos por servicios académicos a partir de la promulgación del RDL 14/2012. En este sentido, nos hemos preguntado si hay diferencias entre los rendimientos académicos medios de los y las estudiantes becados y becadas en función de la ocupación laboral y nivel educativo de sus progenitores. Nuestra hipótesis de partida es que existen diferencias en el rendimiento académico de los y las estudiantes becados y becadas según el origen social de procedencia.

Se ha realizado un análisis de varianza multivariable (ANOVA para más de dos muestras independientes), con nivel de significación $\alpha=0.05$. Como variables dependientes se seleccionan las notas medias de las asignaturas presentadas y el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas y como variables independientes los estudios del padre y los estudios de la madre (Sin estudio; Primarios; EGB/FP1; Bachillerato/FP2; Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico; Doctor, Licenciado,

Ingeniero o Arquitecto) y la ocupación profesional del padre y la ocupación profesional de la madre (Director/a o gerente de empresa o institución pública; Técnico/a o trabajo asociado a titulación universitaria; Trabajo cualificado; Fuerzas armadas; Trabajo no cualificado; No ha tenido trabajo remunerado).

6.7.3.1.1. Origen social y nota media de las asignaturas presentadas

No se han encontrado evidencias de que haya diferencias significativas en las notas medias de las asignaturas matriculadas presentadas en relación a la ocupación laboral y el nivel educativo de los progenitores, salvo en el nivel de estudios de la madre en el curso académico 2014-15, por lo que, en este caso, no podemos confirmar nuestras hipótesis de partida, hipótesis 9 y 10 según las cuales el rendimiento académico del estudiantado becado es diferente según las categorías profesionales y el nivel educativo de los progenitores, a excepción del caso indicado.

Nivel educativo de la madre y nota media de las asignaturas presentadas

Como observamos en la tabla 45, el curso académico 2013-14 marca un punto de inflexión, coincidente con el cambio de modelo de becas y ayudas al estudio, ya que se observa un incremento de las notas medias en todos los niveles educativos, tendencia que se mantiene en el curso académico 2014-15 donde además se produce un incremento de las notas medias en todos los niveles educativos de los progenitores y es el curso académico que presenta las notas más elevadas, dándose además las notas más altas en el estudiantado procedente de niveles de estudios de la madre preuniversitarios.

Tabla 45. Nivel de estudios de la madre y nota media de las asignaturas presentadas.

Nivel educativo	Curso académico							
	2011-12		2012-13		2013-14		2014-15	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Sin estudios	6,91	1,03	6,92	0,89	7,21	0,91	7,40	0,95
Primarios	6,90	0,84	6,94	0,81	7,12	0,86	7,34	0,88
EGB/FP1	6,98	0,86	6,96	0,86	7,15	0,92	7,46	0,89
Bachillerato/ FP2	6,85	0,90	6,88	0,88	7,10	0,94	7,33	0,93

Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico.	6,86	0,82	6,91	0,91	7,08	0,94	7,21	0,91
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	6,85	0,84	6,93	0,89	7,06	0,93	7,23	0,87
	(F=1,844, p = 0,101)		(F= 0,547, p = 0,740)		(F= 0,484, p= 0,788)		(F= 2,660, p = 0,021)	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

En la tabla 46 desagregamos los resultados del curso académico 2014-15 que es el que presenta las diferencias significativas en las notas medias de las asignaturas presentadas en función del nivel educativo de la madre; dándose las mejores notas medias en los niveles educativos preuniversitarios, siendo el nivel de EGB/FP1 y el de Sin estudios los que presentan las notas medias más altas

Tabla 46. Nivel de estudios de la madre y nota media de las asignaturas presentadas curso 2014-15.

Sin estudios		Primarios		EGB/ FP1		Bachillerato/ FP2		Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico.		Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	
Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
7,40	0,95	7,34	0,88	7,46	0,89	7,33	0,93	7,21	0,91	7,23	0,87

(F = 2,66, p = 0,021)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Si bien, los resultados de la prueba post hoc realizada, para este curso académico 2014-15, a través del procedimiento Tuckey, asumida la igualdad de varianzas – 0,418-, no nos ha permitido observar alguna diferencia significativa entre los grupos analizados de los diferentes niveles educativos de la madre.

Nivel educativo del padre y nota media de las asignaturas presentadas

Los resultados de la tabla 47 indican que no hay diferencias significativas en las notas medias de las asignaturas presentadas en función del nivel educativo del padre en ninguno de los cursos académicos. Si bien, observamos también que el curso académico 2013-14 marca un incremento de las notas en todos los niveles educativos. Además, al igual que en el caso del nivel educativo de la madre, las notas medias son superiores en los niveles preuniversitarios en todos los casos en el nivel educativo de los padres.

Tabla 47. Nivel de estudios del padre y nota media de las asignaturas presentadas.

Nivel educativo	Curso académico							
	2011-12		2012-13		2013-14		2014-15	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Sin estudios	6,88	0,99	6,91	0,87	7,10	0,96	7,34	0,94
Primarios	6,97	0,82	6,95	0,85	7,17	0,87	7,42	0,89

EGB/FP1	6,93	0,91	6,95	0,84	7,12	0,90	7,39	0,90
Bachillerato/ FP2	6,91	0,87	6,90	0,87	7,13	0,92	7,35	0,90
Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico.	6,81	0,83	6,83	0,91	7,02	0,94	7,24	0,89
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	6,87	0,87	6,91	0,85	7,04	0,96	7,32	0,86
	(F= 0,956, p = 0,443)		(F= 0,553, p = 0,736)		(F= 0,779, p = 0,565)		(F= 0,932, p = 0,459)	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Ocupación profesional de la madre y nota media de las asignaturas presentadas

La ocupación profesional de la madre no arroja diferencias significativas en relación con las notas medias de las asignaturas presentadas, así observamos que las medias son similares en todas las ocupaciones profesionales. Lo que sí podemos destacar es que a partir del curso académico 2013-14 se eleva la nota media de las asignaturas presentadas en todas las categorías profesionales de las madres, lo que podría ser consecuencia de la entrada en vigor de las nuevas condiciones de acceso y permanencia en el modelo de becas y ayudas al estudio derivadas del RDL 14/2012, que como sabemos supone un endurecimiento de los requisitos académicos (tabla 48).

Tabla 48. Ocupación profesional de la madre y nota media de las asignaturas presentadas.

Ocupación profesional	Curso académico							
	2011-12		2012-13		2013-14		2014-15	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Directora o gerente de	6,86	0,77	6,80	0,80	7,02	0,96	7,38	0,91

empresa o institución pública									
Técnico o trabajador asociado a titulación universitaria	7,04	0,89	6,93	0,86	7,20	0,92	7,32	0,90	
Trabajo cualificado	6,94	0,87	6,94	0,85	7,14	0,92	7,38	0,90	
Fuerzas armadas	7,91	0,31	7,60	0,28	7,79	0,60	7,43	0,54	
Trabajo no cualificado	6,87	0,85	6,90	0,81	7,11	0,87	7,32	0,93	
No ha tenido trabajo remunerado	6,96	0,85	6,91	1,06	7,24	0,75	7,41	0,79	
	(F=		(F=		(F=		(F=		
	1,098,		0,749,		0,728,		0,254,		
	p =		p =		p =		p =		
	0,359)		0,587)		0,602)		0,938)		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Ocupación profesional del padre y nota media de las asignaturas presentadas

En relación con la ocupación de los padres igualmente observamos que a partir del curso académico 2013-14 se produce un incremento de la nota media de las asignaturas presentadas en todos los niveles profesionales, destacando que tanto en el curso académico 2013-14 como en el 2014-15 es en los niveles de trabajo no cualificado y no ha tenido trabajo remunerado donde se dan las notas más elevadas. Si bien, las diferencias no son significativas en ningún curso académico.

Tabla 49. Ocupación profesional del padre y nota media de las asignaturas presentadas.

	Curso académico			
	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15

Ocupación profesional	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Director o gerente de empresa o institución pública	6,82	0,86	6,84	0,86	7,09	0,88	7,30	0,93
Técnico o trabajador asociado a titulación universitaria	6,91	0,74	6,86	0,81	7,01	0,86	7,21	0,77
Trabajo cualificado	6,932	0,86	6,93	0,86	7,12	0,91	7,38	0,88
Fuerzas armadas	6,47	0,87	6,45	1,14	6,86	1,129	6,92	0,92
Trabajo no cualificado	6,93	0,95	6,95	0,83	7,18	0,90	7,41	0,92
No ha tenido trabajo remunerado	6,95	0,86	6,89	1,02	7,50	0,99	7,72	0,86
	(F=		(F=		(F=		(F=	
	1,148,		1,025,		0,710,		1,163,	
	p =		p =		p =		p =	
	0,333)		0,401)		0,616)		0,325)	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.7.3.1.2 Origen social y número medio de asignaturas matriculada presentadas aprobadas

En relación con el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas se han encontrado diferencias significativas para el caso del nivel educativo del padre para todos los cursos académicos analizados y en el nivel de estudios de la madre para el curso académico 2014-15, siendo en el resto de los casos no significativas, por lo que podemos confirmar nuestras hipótesis 9 y 10, según las cuales el rendimiento académico del

estudiantado becado es diferente según las categorías profesionales y el nivel educativo de los progenitores, de manera parcial pero no en su totalidad. A continuación, presentamos los resultados para cada uno de los casos analizados.

Nivel educativo de la madre y número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas

Los resultados indican que las diferencias en el número medio de asignaturas matriculadas presentadas en relación con el nivel de estudios de la madre no son significativas, a excepción del curso académico 2014-15. En el curso académico 2011-12 el nivel educativo de EGB/FP1 es en el que se da el mayor número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, seguidos por este orden por los niveles educativos de Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico; Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto; Sin estudios; Bachillerato/FP2 y Primarios. En los cursos académicos 2012-13 y 2013-14 es en el nivel de estudios de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto donde se da el mayor número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, seguidos por los niveles educativos de EGB/FP1; Primarios; Sin estudios; Bachillerato/FP2 y Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico en el curso académico 2012-13, y por los niveles educativos de Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico; Sin estudios; EGB/FP1; Primarios y Bachillerato/FP2 en el curso académico 2013-14. EGB/FP1 es el nivel educativo con mayor número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas en el curso académico 2014-15, seguidos por los niveles educativos de Bachillerato/FP2; Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto; Primarios; Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico y Sin estudios.

En definitiva, en el caso del nivel educativo de la madre, en los estudios de EGB/FP1 es donde mayor número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas se da en los cursos académicos 2011-12 y 2014-15, correspondiendo esta misma circunstancia para el nivel de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto para los cursos académicos 2012-13 y 2013-14 (tabla 50), siendo, como se ha dicho con anterioridad, significativas las diferencias únicamente en el curso académico 2014-15.

Tabla 50. Nivel de estudios de la madre y número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas.

Curso académico

Nivel educativo	2011-12		2012-13		2013-14		2014-15	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Sin estudios	7,57	2,75	8,20	2,80	8,17	2,48	7,70	2,92
Primarios	7,50	2,60	8,46	2,28	7,99	2,58	8,07	2,91
EGB/FP1	7,83	2,41	8,50	2,27	8,10	2,42	8,52	2,77
Bachillerato/ FP2	7,53	2,66	8,16	2,46	7,96	2,63	8,27	2,78
Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico.	7,66	2,50	8,10	2,56	8,22	2,20	7,96	2,68
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	7,64	2,74	8,62	2,32	8,42	2,48	8,11	2,66
	(F=		(F=		(F=		(F=	
	1,424,		2,032,		0,839,		2,496,	
	p =		p =		p =		p =	
	0,212)		0,071)		0,522)		0,029)	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

En la tabla 51 desagregamos los resultados del curso académico 2014-15, que es el que presenta las diferencias en las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas en función del nivel educativo de la madre, ya que observamos un p -valor de 0,029 y, por tanto, inferior a 0,05, por lo que podemos concluir que en el citado curso académico se dan diferencias significativas en función de los estudios de la madre, siendo, como se ha dicho anteriormente, el nivel de estudios de EGB/FP1 de la madre donde se da el mayor número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas.

Tabla 51. Nivel de estudios de la madre y número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas curso académico 2014-15.

Sin estudios		Primarios		EGB/ FP1		Bachillerato/ FP2		Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico.		Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	
Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
7,70	2,92	8,07	2,91	8,52	2,77	8,27	2,78	7,96	2,68	8,11	2,66

(F=2,49,
p =
0,029)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Si bien, los resultados de la prueba post hoc realizada, para el citado curso académico 2014-15, a través del procedimiento Tuckey, en situación de homogeneidad de varianzas -0,450-, no nos ha permitido observar alguna diferencia significativa entre los grupos analizados de los diferentes niveles educativos de la madre.

Nivel educativo del padre y número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas

Los resultados de los análisis realizados nos han permitido observar diferencias significativas en el nivel educativo del padre en todos los cursos académicos en cuanto al número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas (tabla 52). En el curso académico 2011-12 el nivel educativo de EGB/FP1 es el que presenta un mayor número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, seguido de los niveles educativos de Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico; Sin estudios; Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y Bachillerato/FP2 con el mismo número medio en los dos niveles, y, finalmente, la opción de Primarios. En el curso académico 2012-13 es

el nivel educativo de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto el que presenta mayor número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, seguido de los niveles educativos de EGB/FP1; Primarios; Sin estudios; Bachillerato/FP2 y Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico. De igual forma, en el curso académico 2013-14 es el nivel de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto el que arroja un mayor número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, seguido de los niveles educativos de EGB/FP1; Sin estudios; Primarios; Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico y Bachillerato/FP2. Finalmente, en el curso académico 2014-15, es el nivel educativo de EGB/FP1 el que presenta mayor número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, seguido de los niveles de estudios de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto; Bachillerato/FP2; Primarios; Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico y Sin estudios.

Tabla 52. Nivel de estudios del padre y número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas.

Curso Académico	Sin estudios		Primarios		EGB/FP1		Bachillerato/FP2		Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico		Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto		
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	
2011-12	7,65	2,53	7,43	2,60	8	2,36	7,59	2,56	7,75	2,51	7,59	2,86	
							(F=3,45,		<i>p</i> = 0,004)				

2012-13	8,36	2,42	8,45	2,34	8,54	2,26	8,24	2,41	7,87	2,72	8,66	2,35
						(F=2,37		p =				
								0,037)				
2013-14	8,09	2,50	8,04	2,51	8,22	2,36	7,90	2,57	7,95	2,66	8,70	2,56
						(F=2,42,		p =				
								0,033)				
2014-15	7,43	3,13	8,12	2,82	8,54	2,71	8,39	2,85	7,61	2,56	8,48	2,63
						(F=4,57,		p ≤				
								0,001)				

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos

Para indagar entre qué grupos se dan algunas diferencias que nos han permitido rechazar la hipótesis nula y aceptar parcialmente la hipótesis alternativa para el caso del nivel educativo del padre y el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, hemos realizado las pruebas post hoc para los resultados de todos los cursos académicos en el caso del nivel educativo del padre, aplicando el procedimiento de T2 de Tamhane (varianzas diferentes – 0,001- curso académico 2011-12) y de Tuckey (varianzas iguales – 0,377, 0,677 y 0,262 - cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15 respectivamente). Los resultados de dichas pruebas nos han permitido observar que las diferencias se encuentran para el curso académico 2011-12 entre los estudios Primarios y EGB/FP1, en el curso académico 2013-14 entre los estudios de Bachillerato/FP2 y Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y, finalmente, en el curso académico 2014-15 entre los niveles de Sin estudios y EGB/FP1, Sin estudios y Bachillerato/FP2 y entre EGB/FP1 y Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico (tabla 53).

Tabla 53. Prueba post hoc. Comparaciones múltiples.

Curso académico	Estudios padre	Estudios padre	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
2011-12	Primarios	EGB/FP1	-,565(*)	,142	,001	-,97	-,16
2013-14	Bachillerato/ FP2	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,804(*)	,253	,019	-1,53	-,08
2014-15	Sin estudios	EGB/FP1	-1,112(*)	,296	,002	-1,96	-,27
	Sin estudios	Bachillerato/ FP2	-,957(*)	,302	,019	-1,82	-,10
	EGB/FP1	Diplomado, Ingeniero o Arquitecto Técnico	,934(*)	,309	,030	,05	,05

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Ocupación laboral de la madre y número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas

Nada hace pensar que hay diferencias significativas entre el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas y la ocupación profesional de las madres. Desde el punto de vista de los datos descriptivos, señalar que se produce un incremento en el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas en todos los cursos académicos para todos los niveles profesionales, a excepción de las fuerzas armadas que desciende en los cursos académicos 2012-13 y 2013-14 y se incrementa en el curso académico 2014-15.

Tabla 54. Ocupación profesional de la madre y número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas.

Ocupación profesional	Curso académico							
	2011-12		2012-13		2013-14		2014-15	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Directora o gerente de empresa o institución pública	7,82	2,87	8,43	2,51	8,41	2,43	8,66	3,31
Técnica o trabajo asociado a titulación universitaria	7,71	2,81	8,60	2,26	8,41	2,16	8,58	3,06
Trabajo cualificado	7,71	2,51	8,41	2,40	8,17	2,48	8,30	2,74
Fuerzas armadas	8,50	2,12	6,50	2,12	6,00	2,82	8,00	5,65
Trabajo no cualificado	7,66	2,62	8,44	2,39	8,25	2,52	8,25	2,94

No ha tenido trabajo remunerado	7,68	2,56	8,44	2,44	8,38	2,28	8,42	2,74
	(F=		(F=		(F=		(F=	
	0,104,		0,318,		0,605,		0,325,	
	p =		p =		p =		p =	
	0,991)		0,902)		0,696)		0,898)	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Ocupación laboral del padre y número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas

Tampoco observamos diferencias significativas entre el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas y la ocupación profesional de los padres. Desde el punto de vista de los datos descriptivos, señalar que se produce un incremento en el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas en todos los cursos académicos para todos los niveles profesionales, a excepción de las fuerzas armadas que descende en el curso académico 2013-14, habiendo experimentado un fuerte incremento en el curso académico anterior 2012-13 y recuperando el mismo número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas en el curso académico 2014-15.

Tabla 55. Ocupación profesional del padre y número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas.

Ocupación profesional	Curso académico							
	2011-12		2012-13		2013-14		2014-15	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Directora o gerente de empresa o institución pública	7,74	2,750	8,44	2,374	8,33	2,213	8,37	2,756
Técnica o trabajo	7,94	2,895	8,41	2,376	8,70	2,471	8,61	2,750

asociado a titulación universitaria									
Trabajo cualificado	7,74	2,501	8,42	2,353	8,12	2,526	8,45	2,782	
Fuerzas armadas	5,93	2,786	7,00	3,098	6,88	2,850	7,38	1,923	
Trabajo no cualificado	7,56	2,665	8,67	2,494	8,50	2,095	8,01	3,024	
No ha tenido trabajo remunerado	7,00	2,667	9,00	2,449	7,43	2,573	9,00	5,066	
	(F=		(F=		(F=		(F=		
	1,787,		1,184,		1,708,		0,903,		
	p =		p =		p =		p =		
	0,112)		0,314)		0,130)		0,478)		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

6.7.3.2. Influencia del origen social en las elecciones educativas del estudiantado becado

En este apartado nos ha interesado analizar si el origen social ejerce alguna influencia en las elecciones educativas del estudiantado becado. Para realizar este análisis hemos utilizado la prueba no paramétrica de Chi-cuadrado, donde hemos seleccionado como variable dependiente las áreas de conocimiento: Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura, y como variables independientes la ocupación laboral y nivel educativo de los progenitores.

Los resultados muestran que la ocupación laboral de los progenitores no ejerce influencia significativa en la elección de estudios del estudiantado becado de la cohorte analizada. Sin embargo, el nivel educativo de ambos progenitores observamos que tiene un efecto significativo en las elecciones educativas realizadas por el estudiantado becado.

Ocupación laboral del padre y área de conocimiento

En relación con la ocupación profesional del padre y el área de conocimiento observamos que en todas las áreas de conocimiento el mayor peso corresponde a la categoría profesional del trabajo cualificado, porque es la que predomina entre el colectivo del estudiantado becado, por tanto, es un resultado esperable. Las áreas de Ciencia de la Salud e Ingeniería y Arquitectura son en las que mejor representada está la categoría profesional de Director o Gerente de empresa o institución pública, si bien, también en estas áreas, conjuntamente con el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas es donde el trabajo cualificado se halla más representado. Las diferencias, como se ha especificado, no arrojan resultados significativos (tabla 56).

Tabla 56. Ocupación profesional del padre y área de conocimiento.

Ocupación profesional del padre	Área de conocimiento				
	Artes y Humanidades (18,7%)	Ciencias Sociales y Jurídicas (52,5%)	Ciencias (9,5%)	Ciencias de la Salud (17,5%)	Ingeniería y Arquitectura (1,9%)
Director o gerente de empresa o institución pública	7,8%	9%	7,1%	11,6%	14,8%
Técnico o trabajo asociado a titulación universitaria	3,9%	2,9%	7,1%	7,6%	3,7%
Trabajo cualificado	75,8%	74,5%	76,3%	68,2%	63%
Fuerzas armadas	1,1%	0,9%	0,6%	0,7%	0%
Trabajo no cualificado	10,7%	12%	9%	11,2%	18,5%

No ha tenido trabajo remunerado	0,7%	0,7%	0%	0,7%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

$$(\chi^2 = 24,059, p = 0,240)$$

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Ocupación laboral de la madre y área de conocimiento

En cuanto a la ocupación profesional de la madre y el área de conocimiento en que se enmarcan los estudios de grado que cursa el alumnado becado observamos que, al igual que en el caso de la ocupación del padre, la mayor representación en todas las áreas de conocimiento es para el trabajo cualificado. La categoría profesional de Director o Gerente de empresa o institución pública se halla mejor representada en las áreas de Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura, seguidas de Artes y Humanidades, Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas. El Técnico o trabajo asociado a titulación universitaria obtiene mejor representación en las áreas de conocimiento de Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura, mientras que la categoría del Trabajo no cualificado donde mayor representación obtiene es en Ingeniería y Arquitectura, seguida de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ciencias y, por último, Artes y Humanidades. En Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas es donde más se da la categoría de No haber tenido trabajo remunerado, seguidas de Ciencias y Ciencias de la Salud, mientras que en Ingeniería y Arquitectura esta opción no obtiene representación. Si bien, como indica el valor de $p = 0,726 > 0,05$, no se encuentran diferencias significativas entre la ocupación de la madre y las elecciones educativas realizadas por el estudiantado becado de la cohorte analizada (tabla 57).

Tabla 57. Ocupación profesional de la madre y área de conocimiento.

	Área de conocimiento				
Ocupación profesional del padre	Artes y Humanidades (18,7%)	Ciencias Sociales y Jurídicas (52,5%)	Ciencias (9,5%)	Ciencias de la Salud (17,5%)	Ingeniería y Arquitectura (1,9%)

Director o gerente de empresa o institución pública	6,2%	4,3%	4,7%	8,1%	8,7%
Técnico o trabajador asociado a titulación universitaria	3,4%	3,5%	4,1%	4,8%	4,3%
Trabajo cualificado	65,4%	61,0%	64,2%	59,2%	60,9%
Fuerzas armadas	,0%	,1%	,0%	,4%	,0%
Trabajo no cualificado	18,8%	24,9%	21,6%	22,4%	26,1%
No ha tenido trabajo remunerado	6,2%	6,1%	5,4%	5,1%	,0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

($\chi^2=$

15,840, p =

0,726)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Estos resultados no nos permiten aceptar nuestra hipótesis 11 de que las elecciones educativas del estudiantado becado y las categorías profesionales de los progenitores están relacionadas.

Nivel educativo del padre y área de conocimiento

Como se ha explicitado con anterioridad existe relación significativa entre el nivel educativo del padre y el área de conocimiento en la que se enmarcan los estudios de grado que cursa el estudiantado becado de la cohorte analizada.

De esta manera, los resultados muestran que para el área de conocimiento de Artes y Humanidades los niveles educativos del padre de Primarios, EGB/FP1 y Bachillerato/FP2 suponen el 82.7%, a lo que, sumada la categoría Sin estudios (4,7%), en total los niveles educativos inferiores a los estudios universitarios se sitúan en un 87,4%, mientras que solo el 12,4% procede de un nivel educativo superior del padre.

En el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas los niveles de Primarios, EGB/FP1 y Bachillerato/FP2 suponen el 82,4%, suponiendo un 89% al sumar la opción de Sin estudios (6,6%), mientras que un 10,5% procede de estudios superiores del padre, siendo el área de conocimiento con un nivel educativo alto del padre menos representado.

En el caso de los estudios del área de conocimiento de Ciencias ese porcentaje desciende en los niveles de Primarios, EGB/FP1 y Bachillerato/FP2 hasta el 75,4%, suponiendo un 79,1% añadiendo la opción de Sin estudios (3,7%), constituyendo los niveles de educación superior del padre un 20,9%.

En Ciencias de la Salud destaca también un alto porcentaje, 81%, de estudiantado becado procedente de los niveles de estudio del padre de Primarios, EGB/FP1 y Bachillerato/FP2, suponiendo un 87,3% al sumar la categoría de Sin estudios, siendo solo el 12,8% el estudiantado becado procedente de estudios del padre de nivel superior.

En el caso del área de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura solo un 65,2% provienen de los niveles educativos del padre de Primarios, EGB/FP1 y Bachillerato/FP2, suponiendo un 74,5% al sumar la opción de Sin estudios, mientras que un 25,6% proceden de niveles educativos del padre de educación superior.

Así, queda de manifiesto que la procedencia de niveles educativos superiores está mejor representada en las áreas de conocimiento de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura que en las de Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud, por lo que dado que el valor de $p \leq 0.001$ es inferior a 0,05, podemos concluir que existen diferencias significativas entre el nivel educativo del padre y las elecciones educativas realizadas por el estudiantado becado de la cohorte analizada (tabla 58).

Tabla 58. Nivel educativo del padre y área de conocimiento.

<i>Estudios del padre</i>	Artes y Humanidades (18,7%)	Ciencias Sociales y Jurídicas (52,5%)	Ciencias (9,5%)	Ciencias de la Salud (17,5%)	Ingeniería y Arquitectura (1,9%)
---------------------------	------------------------------------	--	------------------------	-------------------------------------	---

<i>Sin estudios</i>	4,7%	6,6%	3,7%	6,3%	9,3%
<i>Primarios</i>	27,5%	29,8%	19,1%	23,4%	34,9%
<i>EGB/FP1</i>	25,6%	29,5%	29,8%	31,7%	14%
<i>Bachillerato/FP2</i>	29,6%	23,1%	26,5%	25,9%	16,3%
<i>Diplomado, Ingeniero o Arquitecto técnico</i>	4,9%	5,4%	9,3%	5,5%	11,6%
<i>Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto</i>	7,5%	5,5%	11,6%	7,3%	14%
<i>Total</i>	100%	100%	100%	100%	100%

($\chi^2 = 50,255$,
p ≤ 0,001)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Nivel educativo de la madre y área de conocimiento

En el caso del nivel educativo de la madre observamos que para el área de conocimiento de Artes y Humanidades los niveles educativos de la madre de estudios Primarios,

EGB/FP1 y Bachillerato/FP2 suponen el 82,9%, a lo que, sumada la categoría Sin estudios (2,7%), en total los niveles educativos inferiores a la educación superior se sitúan en un 85,6%, mientras que un 14,3% procede de un nivel de educación terciaria de la madre.

En el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas los niveles de estudios Primarios, EGB/FP1 y Bachillerato/FP2 suponen el 83,8%, suponiendo un 90,3% al sumar la opción de Sin estudios (6,5%), mientras que un 9,6% procede de estudios superiores de la madre, siendo el área de conocimiento con una menor representación de un nivel educativo alto de la madre.

En el área de conocimiento de Ciencias ese porcentaje desciende en los niveles de estudios Primarios, EGB/FP1 y Bachillerato/FP2 hasta el 80,7%, suponiendo un 85,3% los niveles educativos por debajo de la educación superior al añadir la opción de Sin estudios (4,6%), constituyendo los niveles de educación superior de la madre un 14,6%.

En Ciencias de la Salud destaca también un alto porcentaje, 83,1%, de estudiantado becado procedente de los niveles de estudios de la madre de Primarios, EGB/FP1 y Bachillerato/FP2, suponiendo un 88,4% al sumar la categoría de Sin estudios (5,3%), siendo solo el 11,6% el estudiantado becado procedente de estudios de la madre de nivel superior.

En el caso del área de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura un 77,3% provienen de los niveles educativos de la madre de Primarios, EGB/FP1 y Bachillerato/FP2, suponiendo un 86,4% al sumar la opción de Sin estudios (9,1), mientras que un 13,6% proceden de niveles educativos de la madre de educación superior.

Así, para el caso del nivel educativo de la madre los resultados indican que la procedencia de niveles educativos superiores está mejor representada y por este orden en las áreas de conocimiento de Ciencias, Artes y Humanidades e Ingeniería y Arquitectura que en las de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud. Así, dado que el valor de $p = 0.008 < 0,05$, se concluye que existen diferencias significativas entre el nivel educativo de la madre y las elecciones educativas realizadas por el estudiantado becado de la cohorte analizada (tabla 59).

Tabla 59. Nivel educativo de la madre y área de conocimiento.

<i>Estudios del padre</i>	Artes y Humanidades (18,7%)	Ciencias Sociales y Jurídicas (52,5%)	Ciencias (9,5%)	Ciencias de la Salud (17,5%)	Ingeniería y Arquitectura (1,9%)
---------------------------	------------------------------------	--	------------------------	-------------------------------------	---

<i>Sin estudios</i>	2,7%	6,5%	4,6%	5,3%	9,1%
<i>Primarios</i>	23,9%	27,5%	19,7%	21,9%	25,0%
<i>EGB/FP1</i>	30,4%	34,1%	35,3%	32,8%	27,3%
<i>Bachillerato/FP2</i>	28,6%	22,2%	25,7%	28,4%	25,0%
<i>Diplomado, Ingeniero o Arquitecto técnico</i>	5,8%	3,7%	5,0%	3,4%	4,5%
<i>Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto</i>	8,5%	5,9%	9,6%	8,2%	9,1%
<i>Total</i>	100%	100%	100%	100%	100%

($\chi^2 = 38,557$, $p = 0,008$)

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos.

Estos resultados soportan en su totalidad nuestra hipótesis 12 según la cual las elecciones educativas del estudiantado becado y el nivel educativo de sus progenitores están relacionadas.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPITULO 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Conocer en general las trayectorias académicas del estudiantado universitario es una tarea de gran interés para la formulación de políticas públicas que faciliten la persistencia y el logro educativo en la Universidad, favoreciendo, por un lado, el éxito personal del estudiantado y, por otro, la eficiencia y eficacia de los programas educativos en el marco de las IES. Si bien, es necesario además profundizar en el conocimiento de las condiciones de vida y estudio de colectivos que por diversas razones se encuentran en condiciones más desfavorecidas, como puede ser el caso de aquel estudiantado que requiere de una beca o ayuda al estudio para acceder y permanecer en el sistema universitario.

La metodología utilizada nos ha permitido explorar la incidencia que puede llegar a tener el ser beneficiario o beneficiaria de una beca y ayuda al estudio en las trayectorias educativas del estudiantado becado, así como la incidencia del género y el origen social en dichas trayectorias formativas, en una población fuertemente feminizada y con necesidad de ayuda financiera para la realización de los estudios universitarios. Este conocimiento nos puede conducir a poner de manifiesto la relevancia del diseño de políticas públicas sobre los sistemas de becas y ayudas al estudio poniendo en la balanza un análisis en profundidad sobre los efectos que estas políticas pueden llegar a tener en facilitar u obstaculizar el logro educativo, la igualdad de oportunidades y la equidad participativa en la educación superior. Cuestiones como el género o el origen social de procedencia a menudo generan desigualdades que en colectivos que necesitan de ayuda financiera para realizar sus estudios pueden acentuar además su desaventajada situación de partida.

En este capítulo presentamos la discusión de los resultados en relación con el marco teórico, incidiendo además en la aportación que los resultados de la investigación pueden hacer a la reflexión y consideración en la elaboración de políticas públicas relativas a los sistemas de becas y ayudas al estudio. Dichas políticas deberían, a su vez, venir acompañadas de programas de información y orientación, tanto de carácter social como académico y profesional, que faciliten el conocimiento de las oportunidades de ayudas al estudio y, por ende, el acceso y permanencia en las mismas para la consecución de los objetivos de trayectorias educativas de éxito que favorezcan la finalización y graduación en los estudios elegidos en condiciones de igualdad de oportunidades y su tránsito e incorporación al mercado laboral.

Como objetivo general este trabajo se plantea analizar y explicar el efecto de la política de becas y ayudas al estudio, el sexo y el origen social en la igualdad de oportunidades y las trayectorias académicas – persistencia, rendimiento académico y elecciones educativas- del estudiantado becado de la cohorte de acceso a la UB del curso académico 2011-12, afectada por un cambio de modelo en el sistema de becas y ayudas al estudio de carácter general del ME. Dicho objetivo general queda materializado en seis objetivos específicos que nos servirán de orientación para la discusión de los resultados.

Objetivo 1: Identificar y describir las características en cuanto a requisitos académicos y tipologías de ayudas de los dos modelos del sistema de becas y ayudas al estudio de carácter general derivados de la EU2015 y del desarrollo del RDL 14/2012.

Los resultados del análisis documental de este primer objetivo tienen un carácter introductorio con la finalidad de contextualizar los resultados correspondientes a los objetivos específicos de la parte empírica.

El análisis documental de los dos modelos de becas y ayudas al estudio nos ha permitido identificar las diferencias de los requerimientos académicos y los tipos de ayudas entre el modelo de becas y ayudas al estudio de la EU2015 y el modelo de becas y ayudas derivado de la promulgación del RDL 14/2012. De esta manera, en línea con las investigaciones de distintos autores (Berlanga, 2014; Elias y Daza, 2014; Hernández Armenteros y Pérez García, 2015a; Langa y Rio, 2013; Río, 2014), hemos observado el incremento de las exigencias académicas para el acceso y permanencia a la condición de estudiantado becado entre el modelo de la EU2015 y el modelo derivado del RDL 14/2012, así como un cambio en el diseño de las modalidades de ayudas que, en algunos casos, ha supuesto la supresión de las ayudas destinadas a facilitar la equidad geográfica (ayudas de desplazamiento –transporte urbano y transporte interurbano-), ayudas dirigidas a favorecer la movilidad (ayudas de movilidad general y de movilidad especial), ayuda de rendimiento académico para fomentar el mejor aprovechamiento académico y ayuda de material y, en otros casos, la reformulación de otras existentes como la beca salario, creada en el marco de la EU2015 para dar cobertura al coste de oportunidad de la dedicación al estudio y con un incremento de la cuantía programado de manera plurianual hasta alcanzar el IPREM, reconvertida en la cuantía ligada a la renta de 1.500€, o la beca de residencia, también orientada a facilitar la equidad geográfica, reconvertida en la cuantía ligada a la residencia igualmente de un importe de 1.500€, el mantenimiento de

la ayuda de matrícula y la creación de una nueva modalidad de coeficiente variable en función de requerimientos de renta y aprovechamiento académico.

En este sentido, si ya algunos autores como San Segundo (1998) o Langa y Rio (2013) se cuestionan el verdadero papel de las becas en la igualdad de oportunidades educativas, dada la exigencia de requisitos académicos, en combinación con las condiciones económicas de renta y patrimonio, y la poca equidad en el acceso a la mismas en función de la clase social de origen (Martínez Celorrio, 2015), su endurecimiento no parece ir en la dirección de fortalecer una de las ideas centrales de la dimensión social de la educación superior según la cual ninguna persona debe ser excluida del sistema educativo terciario por razones de origen socioeconómico. Por otra parte, la redefinición de la estructura de las ayudas tampoco parece favorecer la inclusividad de sectores desfavorecidos y los objetivos de equidad, tanto por la desaparición de diferentes tipologías de ayudas que iban en esta dirección como por la disminución de sus importes.

Objetivo 2: Conocer la evolución de la condición de beneficiario o beneficiaria de una beca y ayuda al estudio de carácter general y de la distribución de los componentes de las ayudas concedidas al estudiantado becado de la cohorte analizada durante los cursos académicos analizados: 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15.

Este segundo objetivo nos ha permitido analizar cómo ha evolucionado la cohorte del estudiantado becado de acceso a la UB en el curso académico 2011-12 en cuanto a su condición de beneficiario o beneficiaria de una beca y ayuda al estudio, detectando una fuerte pérdida de esa condición entre los cursos académicos 2011-12 y 2012-13, en que la cohorte sufre una reducción de esta condición en un 45%, pasando de 2.613 estudiantes becados o becadas en el inicio de la cohorte a 1.439 en el curso académico 2012-13, siendo justamente este el primer curso académico en que se produce una considerable elevación de los requisitos para el acceso y permanencia en el sistema de becas y ayudas al estudio, manteniéndose la cohorte becada en 1.440 en el curso académico 2013-14 y 1.411 en el curso académico 2014-15, cursos de consolidación de la implantación del modelo de becas y ayudas al estudio derivado del RDL 14/2012. Estos resultados parecen estar en la línea de lo que señalan Hernández Armenteros et al. (2015a) al indicar que el efecto de la reforma se pone de manifiesto de manera contundente en el curso académico 2013-14, generando el establecimiento de los nuevos requerimientos académicos un claro efecto de exclusividad. En este sentido, los autores señalan que hasta el curso académico

2011-12 el conjunto del estudiantado accedía en igualdad de condiciones al sistema de becas y ayudas al estudio y a los diferentes componentes de las mismas, afirmando que en el curso 2013-14 un 8,54% del estudiantado se queda fuera del sistema por estar su nota media por debajo del 5.5% y un 26,67% queda fuera del acceso a otros componentes de ayudas, más allá de la matrícula gratuita, por tener una nota superior a 5,5 puntos pero inferior a 6,5 puntos.

En cuanto a la reducción de un 45% de la condición de becado de la cohorte analizada en el curso 2012-13, en que se ha producido el endurecimiento de los requisitos académicos, se sitúa por debajo de la previsión de pérdida de la condición de becado de un 51% realizada por las universidades de la comunidad valenciana y muy por encima del 17,9% estimado por la Universidad de Sevilla, como efecto de la reforma, de acuerdo con lo señalado por Langa y Rio (2013). Por su parte, Hernández Armenteros y Pérez García (2019) constatan una pérdida de la condición de becado de la cohorte de acceso 2013-14 de un 53,3% en los tres años siguientes al de su concesión. Para el caso de nuestro trabajo y realizando la comparativa de dicha pérdida en el primer año de estudios entre las cohortes de acceso en el SUE de 2010-11 y 2011-12, el 45% de la cohorte de acceso a la UB del estudiantado becado 2011-12 que pierde la beca en el curso inmediatamente siguiente al de inicio de sus estudios universitarios, es decir, en el curso académico 2012-13, está por encima de la pérdida de dicha condición en el primer año de estudios para las cohortes 2010-11 (37,5%) y 2011-12 (40%) que reportan los informes de *Datos y Cifras del SUE* (2013b, 2015).

En relación a los componentes de las ayudas recibidas por la cohorte de estudio experimentan un comportamiento en general homogéneo en cuanto a la fuerte disminución de las ayudas otorgadas entre los cursos académicos 2011-12 y 2012-13, para seguir un ritmo más o menos sostenido una vez que se ha cambiado de modelo de becas y ayudas en los cursos académicos 2013-14 y 2014-15.

La ayuda de matrícula, en consonancia con la pérdida de la condición de becado, experimenta una reducción del 44% en el curso académico 2012-13, siguiente al del inicio de la cohorte analizada, manteniéndose estable la concesión de estas ayudas en los cursos académicos 2013-14 y 2014-15. No obstante, este tipo de ayuda que, como sabemos, es generalizada para todo el estudiantado becado, de acuerdo con Hernández Armenteros y Pérez García (2016), experimenta un incremento en tanto en cuanto a único elemento de

ayuda concedida, afectando a los niveles más altos de renta entre el estudiantado becado y, por ende, a una menor progresividad en la concesión de las ayudas.

Por lo que respecta a la ayuda de material se produce una reducción del 43,57% entre el curso académico 2011-12 y el curso académico 2012-13, siendo eliminada a partir del curso académico 2013-14 con el nuevo modelo de becas y ayudas derivadas del RDL 14/2012, lo que afecta directamente a dejar de cubrir una parte de los costes directos de la educación superior, ya que son las ayudas que, conjuntamente con la ayuda de matrícula, están destinadas a sufragar los mismos, en discrepancia con lo señalado por la conferencia de Roma de 2020 que incide en la necesidad de que las becas deben dar cobertura a los mismos.

En relación con las ayudas destinadas a cubrir los costes indirectos, es decir, el transporte, la movilidad y la residencia, los resultados de nuestro trabajo señalan un efecto negativo en la equidad participativa y geográfica del estudiantado becado de la cohorte analizada. En este sentido, durante el periodo de seguimiento de la cohorte, las ayudas de transporte, ya sea urbano o interurbano, tienen una tendencia descendente en los dos primeros cursos académicos, desapareciendo a partir del curso académico 2013-14, con las consiguientes consecuencias sobre el estudiantado que necesita realizar desplazamientos de cierta entidad entre su domicilio familiar y su centro educativo. Esa misma tendencia se produce en las ayudas de movilidad, cuya tendencia decreciente y su posterior desaparición elimina las posibilidades de elección de centro educativo para una buena parte del estudiantado que necesita de ayuda financiera para la realización de sus estudios universitarios. Finalmente, la reducción de las cuantías ligadas a la residencia añade un elemento más a la debilidad del sistema en cuanto a la equidad, en general, y la equidad geográfica, en particular. Esta evolución en la cobertura de los costes indirectos tampoco está en sintonía con las recomendaciones de la conferencia de Roma de 2020.

En este sentido, en cuanto a la evolución de las ayudas de desplazamiento – transporte urbano y transporte interurbano- nuestro análisis arroja los siguientes resultados: 429 fueron las ayudas de transporte urbano concedidas en 2011-12 y 238 en 2012-13, por lo que estas se vieron reducidas en 191 ayudas, lo que supone una reducción de un 45% entre ambos cursos académicos, siendo suprimida a partir del curso académico 2013-14. Por su parte, en el curso académico 2011-12 se concedieron 1.383 ayudas de transporte interurbano, mientras que en el curso académico 2012-13 pasaron a concederse 792, por

tanto, se produce un decremento de un 43% en el curso académico 2012-13 respecto de las ayudas concedidas en el 2011-12. El número de ayudas concedidas en los cursos académicos en que estuvieron vigentes este tipo de ayudas, dirigidas a favorecer la equidad geográfica, nos puede dar una idea de la respuesta de dichos componentes a las necesidades de desplazamiento del estudiantado, pudiendo suponer su desaparición un endurecimiento claro de las condiciones sociales del estudiantado becado.

Las ayudas para facilitar la movilidad experimentan un descenso significativo entre los cursos académicos 2011-12 y 2012-13, tanto para el caso de la movilidad general como de la movilidad especial. En las ayudas de movilidad general se produce un descenso entre el curso académico 2011-12 y 2012-13 de un 40%, siendo eliminada este tipo de ayuda a partir del curso académico 2013-14. En el caso de las ayudas de movilidad especial, diseñadas para facilitar la movilidad en los estudios de los grupos socialmente más desfavorecidos, por lo que entran dentro del límite del umbral de renta 1, la reducción entre el curso académico 2011-12 y 2012-13 es todavía más acusada, ya que se eleva a un 46%, siendo también suprimidas a partir del curso académico 2013-14. Esta evolución en la concesión a la baja, cuando existían, y su desaparición con la reforma del 2012, entra en colisión directa con el principio de igualdad de oportunidades, que sustenta uno de los pilares del sistema de becas y ayudas al estudio del SUE, restando posibilidades de elección de centro educativo entre el estudiantado becado, quedando restringidas sus oportunidades de estudiar en el ámbito de la educación superior universitaria a los centros próximos a su domicilio familiar.

Finalmente, en relación con el tipo de ayudas que están destinadas a cubrir los costes indirectos, los resultados de la evolución en la concesión de las ayudas de residencia muestran, igualmente, una disminución de un 42% entre los cursos académicos 2011-12 y 2012-13, produciéndose un incremento del 119% en el curso académico 2013-14 respecto del anterior, volviendo de nuevo a una reducción acusada del 63% en el curso académico 2014-15 respecto del anterior. En este caso, la tendencia decreciente de las ayudas no es homogénea en todos los cursos académicos siguientes al de inicio de la cohorte, si bien, la situación experimenta una precarización derivada de la reducción del importe, a partir del curso académico 2013-14, que queda limitado a 1.500€, cantidad que se antoja del todo insuficiente para abordar cualquier necesidad de alojamiento fuera del domicilio familiar.

La política de becas y ayudas al estudio, además de hacer frente a los costes directos e indirectos, debe sustentarse en afrontar los costes de oportunidad de la dedicación al estudio y tratar de evitar que el estudiantado que necesita de ayuda para estudiar se vea abocado a la realización de trabajos que le resten disponibilidad para el estudio y, en consecuencia, mayores dificultades para la obtención de buenos resultados educativos. Esta es, precisamente, la finalidad de la modalidad de ayuda denominada beca salario, en el modelo EU205, y cuantía ligada a la renta – modelo RDL 14/2012 -, destinadas ambas a los sectores sociales más desfavorecidos que, a efectos de las becas, se identifican con aquellos que están por debajo del umbral 1 de renta.

Los resultados de nuestro estudio indican que en el curso académicos 2011-12 se concedieron 636 becas salario, pasando a concederse 369 en el curso académico 2012-13, por tanto, se produce un decremento en la concesión de becas salario entre ambos cursos académicos de 267 becas salario, lo que supone una reducción del 42% en este tipo de ayudas; entre el curso académico 2012-13 y 2013-2014, la modalidad de beca salario se ha eliminado, pudiendo considerar como su sucesora la cuantía ligada a la renta para los sectores más desfavorecidos, y en este caso se pasa de 369 becas salario concedidas en el curso académico 2012-13 a 366 cuantías ligadas a la renta concedidas en el curso académico 2013-14, por lo que la reducción en este caso es mínima, suponiendo tan solo una reducción del 0,8% entre un curso y otro y, finalmente, entre el curso académico 2013-14 y 2014-15, la reducción es de 18 ayudas menos de esta naturaleza (348), lo que supone una disminución del 4,9% entre estos dos cursos académicos. Así, la tendencia observada es decreciente en todos los cursos académicos, siendo muy pronunciada en el curso inmediatamente siguiente al del inicio de la cohorte, coincidente con el momento de puesta en marcha de la reforma del sistema de becas impulsado a partir del 2012, situándose en la dirección que señalan Hernández Armenteros y Pérez García (2016) de reducción de los niveles de cobertura de las ayudas destinadas a garantizar el principio de igualdad de oportunidades para los sectores sociales más desaventajados.

Por lo que respecta a la concesión de beca salario en las dos primeras cohortes de acceso a la UB que pudieron acceder a la misma, de acuerdo con Berlanga et al. (2018), en el primer curso académico de implantación de la misma, 2009-10, 362 estudiantes se pudieron beneficiar, lo que supone únicamente un 3,65% respecto del total de la población de nuevo acceso (10.717), experimentando un incremento en el curso académico 2010-

11, en el que 642 estudiantes accedieron a la beca salario, lo que supone un 6,17% en relación a la población de acceso en ese curso académico (10.394). Para el caso de la cohorte de acceso de 2011-12, objeto de nuestro estudio, como se ha comentado, 636 accedieron a la misma, suponiendo un 5,78 % respecto del total de población de nuevo acceso (11.014). Estos datos, si bien de forma tímida y representando una cobertura todavía muy limitada, permitían observar una tendencia sostenida en el beneficio de la ayuda destinada al estudiantado más necesitado, si bien, el giro de la reforma impacta de forma clara en la evolución del mantenimiento de este tipo de ayuda, como se observa en la evolución de su concesión en la cohorte analizada en este trabajo, situación que empeora con la reducción a partir de 2012 de los importes de la cuantía ligada a la renta del nuevo modelo de becas. En este sentido, de acuerdo con Hernández Armenteros y Pérez García (2015b), la reducción del importe de las ayudas afecta de manera especial a las rentas más bajas situadas por debajo del umbral 1, siendo, en consecuencia, también más sensibles al coste de oportunidad de la dedicación al estudio, lo que les conduce a situaciones de mayor precariedad e incertidumbre, en contraposición directa con el principio de igualdad de oportunidades educativas.

Ambos modelos de becas y ayudas al estudio cuentan con componentes que pretenden incentivar el aprovechamiento académico. Así, en el modelo de la EU2015, la ayuda de rendimiento académico se obtiene a partir de los resultados académicos del curso anterior, por lo que, en el caso de la cohorte analizada, esta ayuda se concedió única y exclusivamente en el curso académico 2012-13, habiéndola recibido 870 estudiantes, por tanto, un 33% de la cohorte, desapareciendo a partir del curso académico 2013-14. Langa y Rio (2013), considerando que el modelo implantado a partir de 2012 se centra en la eficiencia en detrimento de la igualdad de oportunidades, sin embargo, hace una crítica en relación a la introducción de la ayuda de rendimiento académico bajo el enfoque de contrato social de la beca y no solo como derecho en el modelo anterior de la EU2015.

Con la misma finalidad de fomentar el rendimiento académico del estudiantado becado, en el curso académico 2013-14 se crea un nuevo componente de ayuda en el modelo de becas y ayudas al estudio en el marco del RDL 14/2012, denominado coeficiente variable, que se otorga en función de la renta y el aprovechamiento académico. Para el caso de nuestra cohorte de estudio, se conceden 1.370 ayudas de cuantía variable en el curso académico 2013-14 y 1.176 en el curso académico 2014-15, experimentando una reducción del 14% entre ambos cursos académicos. Este tipo de ayuda variable introduce

un elemento de regresividad, ya que a mayor nivel de renta menor peso de las calificaciones en la participación del becado en la cuantía total de esta modalidad de ayuda, y, por otro lado, dilata en el tiempo la concesión de las ayudas como consecuencia de que su tramitación se inicia una vez asignadas las cuantías fijas (Hernández Armenteros y Pérez García, 2019).

Estos datos descriptivos comentados extensamente siguiendo el lema de lo “no significativo no quiere decir insignificante” (Torrado, 2012, p. 141), muestran el impacto de los diferentes modelos de becas y ayudas al estudio en la cohorte analizada, tanto a nivel de la evolución del mantenimiento de la condición de estudiantado becado como a nivel de la evolución de las ayudas percibidas, marcando una dirección inversa a la búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas y, por ende, al desarrollo de la dimensión social de la educación superior, a partir de la implantación del modelo de becas y ayudas al estudio derivado del RDL 14/2012, centrado en especial en la búsqueda del aprovechamiento académico del estudiantado becado, lo que pone en duda el modelo desde el punto de vista de la equidad, si cabe más aún, en contraposición con la subvención pública en la matrícula que recibe el conjunto del estudiantado y la relajación de la normativa de permanencia en las universidades (Hernández Armenteros y Pérez García, 2019).

Objetivo 3: Describir las características y perfiles del estudiantado becado de la cohorte estudiada.

En cuanto al perfil demográfico de la cohorte del estudiantado becado que accedió a la UB en 2011-12, nos hallamos ante una estudiante becada, soltera, de nacionalidad española, que tiene una edad inferior o igual a 20 años, sin diferencias con el conjunto de estudiantes de nuevo acceso.

Por lo que respecta al origen socio-familiar del estudiantado becado de la cohorte analizada, es decir, la ocupación profesional y el nivel educativo de los progenitores, los resultados muestran que respecto al nivel ocupacional más de un tercio dice desconocer la situación laboral de los mismos, situándose a su vez en el sector de profesionales cualificados un tercio de sus progenitores y siendo poco significativos los dos extremos, es decir, tanto las profesiones de mayor exigencia de cualificación, donde los padres tienen una representación mayor, como las profesiones no cualificadas y menos aún aquellos que no han tenido trabajo remunerado, donde las madres superan los porcentajes

de los padres. Alrededor de la mitad de los progenitores del alumnado que ha obtenido una beca se sitúa en los niveles educativos más bajos, situándose en el caso de las madres por encima del 50%, teniendo un peso poco significativo en ambos progenitores los estudios universitarios. Estos resultados se alinean con los hallazgos realizados por Ariño et al. (2014), Ariño y Sintés (2016), Barañano y Finkel (2014) y Herrera Cuesta (2019).

Respecto al background académico previo, la vía de acceso mayoritaria es la de Bachillerato o COU con PAU, proviniendo mayoritariamente de centros públicos, mientras que un 25% del estudiantado becado accede a la universidad tras completar la FP2/CFGS. Por otro lado, ha escogido los estudios que cursa en primera opción, siendo el año de las pruebas de acceso mayoritariamente el 2011, lo que parece indicar la inexistencia de experiencias universitarias previas, y la nota obtenida en las PAU se sitúa en un 75% del estudiantado en un 7.75, siendo la media de acceso un 7.

En cuanto a los procesos de orientación, mayoritariamente acceden por vocación e iniciativa propia, haciéndolo a estudios de grado dentro del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, y en menor medida por la influencia del entorno familiar y el asesoramiento del profesorado de secundaria y universitario, respondiendo la elección de los estudios a la consideración de las expectativas profesionales de forma mayoritaria, teniendo el menor peso aspectos como la nota de corte solicitada para acceder a la carrera elegida, la duración, facilidad o dificultad de los estudios y la proximidad al domicilio familiar.

La concesión de una beca en el marco de las convocatorias de becas y ayudas de carácter general debería facilitar la dedicación al estudio a tiempo completo, haciendo frente a los costes directos, indirectos y de oportunidad, liberando al estudiante de la necesidad de trabajar. Sin embargo, se observa que un 27% declara dedicarse a algún trabajo remunerado con dedicación de 15 horas o más horas a la semana y un 8% trabaja menos de 15 horas semanales. Por otro lado, nos hallamos ante un estudiantado becado que manifiesta que sus principales fuentes de financiación son la ayuda de los progenitores y, en segundo lugar y alejado de esta primera opción, el trabajo propio o del cónyuge, lo cual podría indicar la insuficiencia de las dotaciones asociadas a las becas que hacen necesario recurrir a otras fuentes de financiación adicionales para acceder y pagar los estudios universitarios. Estos resultados son coincidentes con lo manifestado por Ariño et al., (2019) en relación al fuerte peso que tiene la economía familiar en la financiación

de los estudios universitarios, considerando que las dificultades económicas no solo derivan de los precios públicos de los servicios académicos, sino también por el coste de oportunidad de la decisión de estudiar en la Universidad.

Respecto al lugar de residencia, los datos indican que el alumnado becado que estudia en los diferentes grados de la UB, en ocasiones, no vive tan próximo a su centro educativo, lo que generaría un mayor gasto en transporte, ya sea urbano o interurbano y, a veces, también gastos de manutención. En este sentido, hay que tener en cuenta que en medio de la trayectoria de estos becarios/as desaparecen este tipo de ayudas de desplazamiento, reformulándose a su vez la beca de residencia en una beca ligada a la residencia con un importe de 1.500€. Por lo tanto, es necesario destacar que la política de becas ha ido en sentido inverso a la búsqueda de la equidad geográfica, ya que a partir del curso 2013-14, como se ha señalado, se eliminan las ayudas de desplazamiento, experimentando una importante reducción el importe de la ayuda de residencia, lo que precariza sus condiciones y sus posibilidades.

Objetivo 4: Analizar el efecto de la beca en la persistencia académica y en el rendimiento académico del estudiantado becado de la cohorte estudiada.

En relación con la influencia de la beca en la persistencia académica, el seguimiento de la cohorte del estudiantado becado que accedió a la UB en el curso académico 2011-12 nos ha permitido identificar distintos perfiles entre aquel estudiantado que permanece becado y aquel que pierde esta condición en el transcurso de los cursos académicos analizados, periodo afectado por el cambio de modelo de becas y ayudas al estudio.

Partiendo de la definición de la persistencia como la formalización de la matrícula en el siguiente curso académico (Casanova et al., 2018; Torrado, 2012), hemos podido concluir que existe relación entre ser beneficiario/a de beca y la persistencia académica, ya que los resultados del estudio de la relación de la persistencia con la beca universitaria a través de la prueba de Chi-cuadrado muestran que las tasas de persistencia son mayores en los y las estudiantes becados y becadas que en aquellos y aquellas que pierden la beca durante su trayectoria académica. En este sentido, un 55% de los y las estudiantes becados y becadas frente a un 30% de aquellos y aquellas que han perdido la beca vuelven a matricularse en los mismos estudios en el segundo año, curso académico 2012-13, manteniéndose en porcentajes similares en los cursos académicos 2013-14 y 2014-15, 55% y 54% respectivamente para el caso del estudiantado becado y experimentando una

disminución respecto del curso anterior en el caso de aquellos/as que ya no disfrutaban de dicha condición, situándose en un 24% y un 22% respectivamente. En definitiva, la persistencia académica mantiene un ritmo sostenido en todos los cursos académicos en el estudiantado becado, mientras que se va reduciendo en el estudiantado no becado a medida que avanza en su trayectoria académica. Estas diferencias significativas entre ambos subgrupos de población nos permiten sostener que la beca tiene un efecto positivo en la persistencia en los estudios universitarios, situándose estos resultados en la línea de los encontrados por multitud de autores (Alarcón et al., 2018; Angrist et al., 2014; Bean y Metzner, 1985; Bettinger, 2015; Bettinger et al., 2016; Cabrera et al., 2012; Castleman et al., 2016; Cohodes y Goodman, 2014; Chen y DesJardins, 2010). Además, Alarcón et al. (2018) afirman que la cuantía de las becas también juega un papel relevante en la mayor probabilidad de persistir, mientras que Tinto (2007) pone el acento en su relevancia para la persistencia en el primer año de los estudios universitarios.

Por lo que respecta a la influencia de la beca en el rendimiento académico, analizado a través de los indicadores de la nota media de las asignaturas presentadas y el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, en los cursos académicos analizados posteriores al curso de acceso 2011-12, y, por tanto, en los cursos académicos 2012-13, 2013-14 y 2014-15, las pruebas de *t* de Student han aportado evidencia de que existen diferencias significativas en las notas medias del subgrupo de población becada y el subgrupo de población no becada, obteniendo siempre mejores calificaciones académicas el estudiantado becado que aquel que deja de tener esa condición, resultados coincidentes con los expuestos por los informes de *Datos y Cifras del SUE* 2014-15 y 2015-16 que, para los cursos académicos 2012-13 y 2014-15 respectivamente, coinciden en destacar mejores tasas de rendimiento académico para el estudiantado becado, con una notable diferencia en relación al total del estudiantado y muy superior respecto del estudiantado no becado.

Cuando analizamos el segundo indicador de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, llegamos a la misma conclusión dado que el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas presenta diferencias significativas entre el subgrupo del estudiantado becado y el subgrupo del estudiantado no becado, siendo siempre superior para el subgrupo de población becada, lo que está en la línea de la consideración de Berlanga et al. (2018) que justifica su hallazgo de resultados académicos iguales entre el estudiantado beneficiario/a de beca salario y el estudiantado no becado en la presión

por mantener la beca, lo que les incentiva más a centrarse en la superación del mayor número de asignaturas que en la obtención de mejores calificaciones.

Los resultados de nuestro trabajo nos permiten además observar una mejora de los resultados relativos al desempeño educativo en los dos últimos cursos académicos, en los que se produce una vigencia plena de la reforma del 2012, lo que nos llevaría a concluir que el modelo cumple con su objetivo predominante centrado en la eficiencia del sistema de becas y ayudas al estudio. En esta misma línea se sitúan las conclusiones del informe de la AIReF (2019) según las cuales la introducción de los nuevos requerimientos académicos de la reforma que se inicia en el 2012 generan un aumento del rendimiento medio, incrementándose los créditos superados en torno al 3,3%.

Objetivo 5: Analizar el impacto de la variable sexo en la persistencia académica, en el rendimiento académico y las elecciones educativas del estudiantado becado de la cohorte estudiada.

Coincidente con los resultados de otras investigaciones (Alarcón et al., 2018; Berlanga et al., 2018), hay evidencia sobre la relación entre la variable sexo y la persistencia académica en los resultados de nuestro trabajo, existiendo diferencias significativas en las tasas medias de persistencia entre los hombres y las mujeres, siendo más elevadas para las mujeres en todos los cursos académicos de seguimiento de la cohorte de estudiantado becado analizada, lo que, a su vez, está en sintonía con Rodríguez et al., (2004) cuando señalan el género como un buen predictor de la persistencia académica.

En esta misma dirección y para el caso del rendimiento académico, hay evidencias de la existencia de diferencias significativas en el indicador de la nota media de las asignaturas presentadas entre las mujeres y los hombres en todos los cursos académicos, siendo siempre superiores las calificaciones académicas para las mujeres. Sin embargo, estas diferencias son significativas solo para los cursos académicos 2011-12 y 2012-13 para el caso del número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, superior en ambos cursos académicos para las mujeres, y no existiendo diferencias significativas entre mujeres y hombres en este indicador para los cursos académicos 2013-14 y 2014-15. Estos resultados, que mayoritariamente confirman un rendimiento educativo superior en el caso de las mujeres, se alinean con los resultados del informe *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE* (2018) y del informe *Esenciales* del BBVA-IVIE (2019) según los cuales el desempeño académico opera a favor de las mujeres.

Respecto al análisis de las diferencias entre hombres y mujeres en la elección de estudios universitarios llevado a cabo a través del indicador de las áreas de conocimiento de los estudios de grado en que se halla matriculado el estudiantado becado de la cohorte analizada, los resultados aportan evidencias sobre la relación entre el sexo y las elecciones educativas, siendo significativas las diferencias entre las mujeres y los hombres en su presencia en las diferentes áreas de conocimiento y, en definitiva, observando una mayor presencia de los hombres en las áreas de conocimiento de Artes y Humanidades, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura y de las mujeres en las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud. Estos resultados se sitúan en la línea de las conclusiones de Ariño et al. (2019) cuando afirma que, a pesar de la democratización de la educación superior en cuanto al sexo, se producen desigualdades de género en cuanto a la participación de las mujeres y los hombres en las diferentes áreas de conocimiento, siendo patente que las mujeres se inclinan hacia áreas de conocimiento de menor prestigio y reconocimiento social. Coincidiendo con los resultados de nuestro trabajo, diversos informes (*Científicas en cifras*, 2021; Euridyce, 2013; *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*, 2019; *Universitarios en España. Estudio sociodemográfico de su demanda futura 2030-2035*, 2021) ponen de manifiesto la existencia de una clara infrarrepresentación de las mujeres en las áreas STEM (ciencia, ingeniería, tecnología y matemáticas).

Objetivo 6:

Analizar la influencia del origen social en el rendimiento académico y las elecciones educativas del estudiantado becado de la cohorte analizada.

Rodríguez et al. (2004) señalan que el rendimiento académico es un indicador clave en la calidad de una institución, siendo el éxito en los estudios un elemento especial de la dimensión social en la educación superior (Vlk, 2017). Por otro lado, muchos son los autores que señalan la importancia de los efectos primarios y de los efectos secundarios en relación al logro educativo, siendo los primeros los que tienen que ver con el rendimiento educativo del estudiantado y los segundos con las decisiones sobre las elecciones educativas (Boudon, 1974; Bernardi y Cebolla, 2014). A su vez, Troiano et al. (2017) destacan la importancia de considerar las dos interpretaciones predominantes sobre la teoría de la desigualdad, por un lado, la *Maximally Maintained Inequality* (MMI) que se fundamenta en el análisis de costes y beneficios para el acceso a otro nivel

educativo (Raftery y Hout, 1993) y, por otro lado, la *Effectively Maintained Inequality* (EMI) que pone el acento en las desigualdades en un mismo nivel educativo donde operan los diferentes recursos de los diferentes sectores sociales, lo que genera mayores oportunidades para los sectores más aventajados (Lucas, 2001). Es desde este enfoque que nuestros resultados aportan evidencias relativas a la existencia o no de desigualdades en función del origen social (nivel educativo y nivel profesional de los progenitores) en relación con los indicadores de rendimiento académico – nota media de las asignaturas presentadas y asignaturas matriculadas presentadas aprobadas – y las elecciones educativas del estudiantado becado – áreas de conocimiento-.

Así, en el análisis de la influencia del origen social en el rendimiento académico de los y las estudiantes becados y becadas de la cohorte de acceso a la UB del curso académico 2011-12, un hallazgo interesante del estudio es que no se encuentran diferencias en el efecto del origen social sobre las notas medias de las asignaturas presentadas de los estudiantes becados, salvo en el nivel de estudios de la madre en el curso académico 2014-15. Dichos resultados se sitúan en la misma dirección que los hallazgos en relación a la inexistencia de influencia de los factores socioeconómicos en el desempeño educativo de multitud de investigaciones (Armenta et al., 2008; Catalán y Santelices, 2014; Fernández-Mellizo y Constante-Amores (2020); Gilardi y Guglielmetti, 2011; Gregorat et al., 2009). Si bien, en el caso de nuestro trabajo hay que considerar que se trata de un estudiantado que requiere de ayuda financiera para cursar sus estudios, lo que necesariamente debe conducirle a redoblar sus esfuerzos para obtener los mejores resultados académicos para el mantenimiento de la beca.

En relación con el segundo indicador de rendimiento académico analizado, es decir, el número de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, los resultados indican que el nivel educativo del padre sí tiene una influencia en todos los cursos académicos en el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, teniendo este mismo efecto el nivel educativo de la madre pero simplemente para el último curso académico 2014-15, mientras que la ocupación de los progenitores no implica diferencias en el número de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, resultados coincidentes con la investigación de Coschiza et al. (2016) que encuentran evidencias de la influencia del nivel educativo del padre pero no del nivel ocupacional en el logro educativo del estudiantado, situándose en la misma línea que anteriormente ya habían puesto de

manifiesto Pascarella et al. (1983) sobre la importancia del background familiar en el rendimiento académico.

Así, el hecho de que no haya diferencias en el caso de la nota media obtenida parece indicar el buen aprovechamiento académico de los y las estudiantes becados/as independientemente de su origen social de procedencia, sin embargo, sí que marca diferencias en sus estrategias del número de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas crucial para evitar pérdidas de la beca por falta del cumplimiento de los requerimientos académicos, en un periodo marcado por un incremento de la exigencia en este sentido, siendo precisamente el nivel de estudios de EGB/FP1, en el que mayor número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas se da en los cursos académicos, 2011-12 y 2014-15, mientras que esa misma situación se produce con el nivel de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto para los cursos académicos 2012-13 y 2013-14, cursos académicos en los que se produce la elevación de las exigencias del modelo de becas y ayudas implantado en el marco del RDL 14/2012.

Esos resultados nos permiten concluir que las becas son un buen instrumento para favorecer la equidad y la igualdad de oportunidades educativas en el ámbito de la educación terciaria, ya que entre el estudiantado becado no se dan diferencias significativas derivadas del capital socio-familiar en los resultados académicos obtenidos en cuanto a las notas medias, salvo para el caso de los estudios de la madre en un solo curso académico (2014-15), y solamente se observan estas diferencias significativas de manera puntual, nivel educativo del padre en todos los cursos académicos y nivel educativo de la madre para el curso académico 2014-15 que, para el caso del estudiantado becado, podrían estar vinculadas a posibles estrategias necesarias para el mantenimiento de los requisitos académicos en cuanto al número medio de las asignaturas matriculadas presentadas superadas. Así, en la línea de lo que señala Ariño et al. (2019), las becas juegan un rol compensatorio especialmente para los sectores socioeconómicos más desfavorecidos, constituyendo los programas de becas para estudiantes de clases bajas con buenas calificaciones un elemento clave para la igualdad de oportunidades educativas (Bernardi y Cebolla, 2014).

En lo que respecta a la relación entre el origen social o background socio-familiar del estudiantado becado y las elecciones educativas podemos concluir que la ocupación laboral de los progenitores no ejerce influencia significativa en la elección de estudios del

estudiantado becado de la cohorte analizada. Sin embargo, el nivel educativo de ambos progenitores observamos que tiene un efecto significativo en las elecciones educativas realizadas por el estudiantado becado.

En este sentido, los niveles educativos del padre inferiores al nivel de estudios universitarios se sitúan en un 89%, 87,4%, 87,3%, 79,1%, 74,5% en las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura respectivamente, procediendo de niveles de estudio universitarios el 10,5% del estudiantado de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 12,4% de Artes y Humanidades, el 12,8% de Ciencias de la Salud, el 20,9% de Ciencias y el 25,6% de Ingeniería y Arquitectura. Así, queda de manifiesto que la procedencia de niveles educativos superiores está mejor representada en las áreas de conocimiento de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura que en las de Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades y Ciencias de la Salud para el caso de los estudios del padre.

Los niveles educativos inferiores a los universitarios para el caso de los estudios de la madre suponen un 90,3% para el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, un 88,4% en Ciencias de la Salud, un 86,4% en Ingeniería y Arquitectura, un 85,6% en Artes y Humanidades y un 85,3% en Ciencias. Por tanto, solo un 9,6% del estudiantado becado procede de estudios superiores de la madre en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, un 11,6% en Ciencias de la Salud, un 13,6% en Ingeniería y Arquitectura, un 14,3% en Artes y Humanidades y un 14,6% en Ciencias. Así, en línea con los resultados de los niveles educativos del padre, a excepción del área de conocimiento de Artes y Humanidades que en este caso obtiene una mejor representación en los niveles educativos superiores en conjunto con las áreas científicas y técnicas, para el caso del nivel educativo de la madre los resultados indican que la procedencia de niveles educativos superiores está mejor representada y, por este orden, en las áreas de conocimiento de Ciencias, Artes y Humanidades e Ingeniería y Arquitectura que en las de Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud.

Dichos resultados en cuanto al nivel educativo de los progenitores y las elecciones de ámbitos de estudio ponen de relieve la existencia de cierta segregación horizontal en las IES, estando el estudiantado becado menos representado en las áreas de conocimiento consideradas de mayor prestigio y valor social en línea con lo señalado por multitud de autores (Ayalon y Yogev, 2005; Bernardi y Cebolla, 2014; Boudon, 1974; Breen y

Goldthorpe, 1997; Elias y Daza, 2014; Langa y Rio, 2013; Lucas, 2001; Reimer y Pollak, 2010; Rio, 2014; Triventi, 2013; Troiano y Elias, 2014; Troiano et al., 2017; Zarifa, 2012). Así, Jackson et al., (2007) afirman la menor probabilidad de que el estudiantado procedente de sectores desaventajados lleve a cabo elecciones ambiciosas aun cuando su rendimiento académico las hicieran perfectamente asumibles, siendo el colectivo de mujeres de sectores desfavorecidos el que acusa una mayor desventaja (Bourdieu y Passeron, 2009). Además, todo ello incide en menores oportunidades en el mercado laboral (Ayalon y Yogev, 2005), lo que induce a poner el acento en la necesidad de impulsar políticas educativas que pongan el punto de mira en los propios procesos de estratificación social interna (Zarifa, 2012) en aras de reducir las desigualdades y mejorar la dimensión social de la educación superior universitaria.

*CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y
PROSPECTIVA*

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En el inicio de nuestro trabajo nos preguntábamos si la política de becas contribuye a favorecer la equidad e igualdad de oportunidades educativas, centrándonos en el efecto de los cambios de modelo en el sistema de becas, tanto en la evolución de la condición de becado y las ayudas percibidas como en las trayectorias académicas del estudiantado becado, así como en la influencia del sexo y el origen social - nivel educativo y ocupacional de los progenitores - en el logro educativo y las elecciones de estudios universitarios.

Las principales conclusiones de nuestro estudio quedan resumidas en los apartados siguientes:

1. La combinación de requisitos académicos y económicos y, en consecuencia, la consideración de aspectos relacionados con la eficiencia y la igualdad de oportunidades, es una constante en los diferentes modelos del sistema de becas y ayudas al estudio derivados de las modificaciones del RD 1751/2007, que ya provienen del primer sistema establecido en 1983, si bien, mientras el modelo desarrollado en el marco de la EU2015 pone el acento en el impulso de la dimensión social de la educación superior y, por ende, en la igualdad de oportunidades educativas, el modelo derivado del RDL 14/2012 enfatiza el enfoque del sistema desde la perspectiva de la eficiencia.

2. Como consecuencia del efecto del cambio de modelo en la cohorte del estudiantado becado que accedió a la UB en el curso académico 2011-12 se produce una disminución de la condición de becado en un 45% en el curso académico inmediatamente siguiente al del inicio de la cohorte (2012-13), curso de inicio del nuevo modelo derivado del RDL 14/2012. En cuanto a la evolución de las diferentes ayudas percibidas en ambos modelos (matrícula, material, transporte –urbano e interurbano-, residencia, movilidad, salario, rendimiento académico, ligada a la renta ligada a la residencia, coeficiente variable) se detecta una fuerte disminución del número de ayudas en todos los cursos académicos, salvo alguna fluctuación o excepción –residencia o rendimiento académico-, la desaparición de las ayudas destinadas a la equidad geográfica y la movilidad y la aparición de la ayuda de coeficiente variable, que se otorga en función de la renta y el rendimiento académico.

3. El perfil sociodemográfico del estudiantado becado se caracteriza por una fuerte feminización, con una edad mayoritaria de 20 años, soltera, de nacionalidad española,

cuyos progenitores disponen de trabajo cualificado en el sector servicios y un nivel educativo de EGB/FP1. Acceden principalmente por la vía de acceso de Bachillerato/COU con PAU, con las pruebas de acceso realizadas en el año 2011, con una nota media de 7 puntos, a su primera preferencia de estudios universitarios y procediendo mayoritariamente de centros públicos. Los estudios los han elegido por vocación o iniciativa propia atendiendo a las expectativas profesionales, siendo el grado de ADE y el área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas las opciones mayoritarias. En cuanto a las condiciones de vida, mayoritariamente residen en Barcelona, no trabajan y su principal fuente de financiación son los progenitores.

4. La persistencia académica es superior en todos los cursos académicos en el estudiantado becado que consigue mantener dicha condición que en aquel que la pierde, manteniendo una tendencia estable en el caso del estudiantado que consigue mantener su beca a partir del curso académico 2012-13, inmediatamente siguiente al del inicio de la cohorte, hasta el curso académico 2014-15, mientras que, en el caso del estudiantado que pierde la condición de becado en el curso académico 2012-13, el nivel de persistencia es un 24.2% inferior respecto del becado en dicho curso, con una tendencia a disminuir su persistencia a medida que avanzan los cursos académicos.

En relación al rendimiento académico, la nota media de las asignaturas presentadas es en todos los cursos académicos superior para el estudiantado becado, siguiendo una progresión ascendente en todos los cursos académicos analizados a partir del curso de inicio 2011-12, a diferencia del estudiantado que deja de ser becado a partir del curso académico 2012-13 que, además de presentar calificaciones inferiores a las del estudiantado de la cohorte que permanece becado, siguen una tendencia decreciente a medida que avanzan los cursos académicos. De la misma manera, respecto del segundo indicador analizado, el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas es mayor en todos los cursos académicos en el estudiantado becado que en aquel que ha perdido dicha condición a partir del curso 2012-13. Las diferencias en los dos indicadores de rendimiento académico son significativas en ambos subgrupos de población, lo que nos permite sostener que la beca es un instrumento favorable para un buen desempeño educativo.

5. Hay evidencias de que la variable sexo está relacionada con la persistencia académica, de tal forma que las mujeres presentan un nivel de persistencia superior en todos los cursos académicos respecto de los hombres, presentando diferencias significativas.

Observamos diferencias significativas en la nota media de las asignaturas presentadas, siendo superior en el caso de las mujeres en todos los cursos académicos, mientras que las diferencias entre ambos subgrupos de población para el indicador de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas solo son significativas, a favor de las mujeres, para los cursos académicos 2011-12 y 2012-13, no existiendo tales diferencias entre ambos subgrupos en los cursos académicos 2013-14 y 2014-15.

Los resultados indican que las mujeres tienen una mayor presencia en las áreas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias de la Salud, mientras que los hombres están mejor representados en las áreas de Artes y Humanidades, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura, siendo las diferencias significativas entre ambos subgrupos de población.

6. No se han encontrado diferencias significativas en las notas medias de las asignaturas presentadas en relación con el origen social –nivel educativo y ocupacional de los progenitores-, salvo para el caso del nivel de estudios de la madre para el curso académico 2014-15. En el caso de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas, hay evidencias de diferencias significativas en relación con el nivel de estudios del padre en todos los cursos académicos y de la madre para el curso académico 2014-15, no hallándose evidencias en el resto de los casos.

Respecto de las elecciones educativas, hay evidencia de diferencias significativas en las elecciones educativas respecto del nivel educativo de los progenitores, no siendo observadas respecto del nivel profesional.

7. Estas conclusiones nos permiten sostener que las becas tienen un efecto positivo en la igualdad de oportunidades y en el logro educativo del estudiantado becado, afectando en sentido negativo el cambio de modelo del sistema a partir del curso 2012-13, siendo las mujeres las que obtienen en general mejores resultados, pero con diferencias claras en su distribución por titulaciones, poniendo de manifiesto su déficit en las áreas STEM. Por otro lado, la influencia puntual del origen social en el rendimiento académico parece reforzar la idea del mayor esfuerzo del estudiantado que estudia con beca que permite igualar resultados entre los diferentes grupos sociales, teniendo, sin embargo, una clara

influencia el origen social -capital educativo- en los ámbitos educativos cursados por el estudiantado becado, siendo superior el nivel de estudios universitarios de los progenitores en las áreas de mayor valor social - Ciencias e Ingeniería y Arquitectura -.

LIMITACIONES

Una primera limitación de nuestro trabajo es que únicamente nos hemos centrado en una cohorte de estudiantado becado de una universidad, aunque dada el número de estudiantes que acceden a la UB con beca consideramos que los resultados podrían ser extrapolables.

En segundo lugar, el seguimiento de la cohorte en cuatro cursos académicos no nos ha permitido evaluar la persistencia académica desde la perspectiva de la graduación de los estudios universitarios, ya que para ello se hubiera requerido analizar dos cursos académicos más que englobasen las trayectorias, no solo de las enseñanzas de 240 ECTS, sino también las de 300 y 360 ECTS, datos de los que no disponíamos.

En tercer lugar, un mayor nivel de casos informados a través de los datos de preinscripción en relación a la ocupación de los progenitores nos hubiera permitido hacer una mejor aproximación a la influencia de esta variable en el rendimiento académico y las elecciones educativas del estudiantado becado.

PROSPECTIVA

Creemos que una primera línea de investigación podría centrarse en un análisis de los efectos del sistema de becas y ayudas al estudio con datos de registro del SIIU a nivel del conjunto de universidades españolas que conforman el SUE.

En la última década se han llevado a cabo tres modificaciones del RD 1751/2007, el último el producido en el curso académico 2020-21 que mantiene un modelo híbrido de las dos anteriores modificaciones, mirando hacia la igualdad de oportunidades pero manteniendo elementos de rentabilidad y eficiencia, otra posible línea de investigación podría versar sobre un análisis comparativo del comportamiento de los tres modelos para observar las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos en aras de proponer una política de becas y ayudas al estudio con fundamentación empírica y suficiencia financiera.

Un estudio individualizado sobre los efectos de las modalidades de becas destinadas al estudiantado más desfavorecido en el conjunto del SUE y, en concreto, de la beca salario o su equivalente beca ligada a la renta, en las trayectorias del estudiantado becado y su capacidad de cobertura de los costes de los estudios superiores.

Algunas de las iniciativas de seguimiento del grado de cumplimiento del desarrollo de la dimensión social y declaraciones de ministros responsables de la educación superior ponen el acento en la importancia de desarrollar la portabilidad de las becas (BWE, 2003; Yerevan, 2015) en aras de progresar en la consecución del objetivo de la igualdad de oportunidades educativas en el nivel terciario, por ello, una línea específica de trabajo en relación a la importancia de introducir el factor de portabilidad de las becas y ayudas al estudio en la movilidad internacional del estudiantado becado podría arrojar información interesante en relación a las oportunidades reales de cursar estudios o una parte de ellos en universidades extranjeras por parte del estudiantado becado del SUE.

REFERENCIAS

- Abera, G. (2018). Family socio-economic status effect on students' academic achievement at college of education and behavioral sciences, Haramaya University, Eastern Ethiopia. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(3), 207-222.
- Alarcón Valenzuela, M., Santelices, M. V., Horn, C. L., & González Soto, P. (2018). Impacto de la ayuda financiera en la persistencia: el caso de la Universidad de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 113-132. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.006>
- Alegre-Sánchez, M.A., Berlanga-Silvente, V., Agudo-Arroyo, Y., y Vallés-Segalés, A. (2017). Sistemas de becas y ayudas al estudio en España, Cataluña y Valencia. *La Cuestión Universitaria*, 9, 28-45.
- Alegre-Sánchez, M.A., Fonrodona Baldajos, G., Vallés-Segalés, A., y Agudo-Arroyo, Y. (2020). Empleabilidad e inserción profesional de la formación de posgrado en el Sistema Universitario Español (SUE). *INGURUAK*, 68, 1-20.
- Álvarez Pérez, P. R., Cabrera Pérez, L., González Afonso, M. C., y Bethencourt Benítez, J. T. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27(1), 349-363.
- Angrist, J., Autor, D., Hudson, S., & Pallais, A. (2014). *Leveling up: Early results from a randomized evaluation of post-secondary aid* (No. w20800). National Bureau of Economic Research.
- Ariño, A. (2011). La dimensión social y la participación universitaria. En A. Ariño y R. Llopis (Coords.), *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*, 87-116. Ministerio de Educación.
- Ariño, A. (2014). La dimensión social en la educación superior. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7 (1), 17-41.
- Ariño, A. (2016). Introducció: investigar sobre l'estudiantat universitari. En E. Sintés (coord.), *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui* (pp. 5-24). Fundació Jaume Bofill.

- Ariño, A., y Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación.
- Ariño, A.; Llopis, R.; Martínez, M.; Pons, E.; y Prades, A. (2019). *Via Universitària. Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris (2017-2019)*. Xarxa Vives d'Universitats.
- Ariño, A., Llopis, R., y Soler, I. (2014). *Desigualdad y Universidad. La encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios en España. (ECoViPEU)*. Universidad de Valencia.
- Ariño, A. y Sintés, E. (2016). *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui. Informes breus*. Fundació Jaume Bofill.
- Armenta, N. G., Pacheco, C. C. y Pineda, E. D. (2008). Factores económicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 153-165.
- Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal (2018). *Evaluación del gasto público 2018. Proyecto 4 (Becas). Estudio becas de educación universitaria*. AIReF. <https://bit.ly/3AFrMXO>
- Ayalon, H., & Yogev, A. (2005). Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: The case of Israel. *European Sociological Review*, 21(3), 227-241.
- Bajo-Santos, N. (2010). Oportunidades y Retos en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 43, 431-456.
- Ballarino, G., Bernardi, F., Requena, M., & Shadee, H. (2009). Persistent inequalities? Expansion of education and class inequality in Italy and Spain. *European Sociological Review*, 25. 123-138. doi:10.1093/esr/jcn031.
- Baquero, J.; y Ruesga, S.M. (2020). Empleo de los estudiantes universitarios y su inserción laboral. *Revista de Educación*, 390, 31.55.

- Barañano, M., y Finkel, L. (2014). Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria española: cambios y comunidades. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 42-60.
- Barr, N. (2004). Higher education funding. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 264-283.
- Barr, N. (2016). Fighting for education: Veterans and financial aid. *Journal of Labor Economics*.
- BBVA-IVIE (2019). *Inserción laboral de los universitarios* (Esenciales, n.º 39). Fundación. BBVA. <https://bit.ly/3v95898>
- Bean, J., & Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-650.
- Bergen, Comunicado de (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas*. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior. <https://bit.ly/2YTSTRcL>
- Berger, J. B., Blanco Ramírez, G., & Lyon, S. (2012). Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (pp. 7-34). Rowman & Littlefield.
- Berlanga Silvente, V. (2014). *La transición a la universidad de los estudiantes becados*. [Tesis doctoral. Universidad de Barcelona]. <https://bit.ly/3ldm4XC>
- Berlanga Silvente, V., Figuera Gazo, M. P., y Pons Fanals, E. (2018). Modelo predictivo de persistencia universitaria: alumnado con beca salario. *Educación XXI*, 21(1), 209-230. doi: 10.5944/educXX1.15611
- Berlín, Comunicado de (2003). *Proceso de Bolonia. Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior. <https://bit.ly/3tDZXNL>
- Bernardi, F., y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 146, 3-22. doi:10.547/cis/reis.146.3

- Bettinger, E. (2015). Need-based aid and college persistence. The effects of the Ohio College Opportunity Grant. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37 (1_suppl), 102S - 119S. doi: 10.3102/0162373715576072
- Bettinger, E., Gurantz, O., Kawano, L., & Sacerdote, B. (2016). The long run impacts of merit aid: Evidence from California's Cal Grant. CEPA Working Paper No. 16-13. *Stanford Center for Education Policy Analysis*.
- Bologna Follow-Up Group. (BFUG) (2007). *Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility. Working group on social dimension and data on mobility of staff and students in participating countries*. EHEA. <https://bit.ly/2XpeDEG>
- Bologna Follow-Up Group (BFUG) (2012). *Report of the BFUG working group on the social dimension 2009-2012*. EHEA. <https://bit.ly/3hpTGR6>
- Bologna Follow-Up Group (BFUG) (2015). *Report of the 2012-2015 BFUG working group on the social dimension and lifelong learning to the BFUG*. EHEA. <https://bit.ly/3Akw8UQ>
- Bonal, X. (2003). Una evaluación de la equidad del sistema educativo español. *Revista de Educación*, 330, 59-82.
- Borgen, S. T., & Borgen, N. T. (2016). Student retention in higher education: Folk high schools and educational decisions. *Higher Education*, 71, 505-523. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9921-7>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western societies*. Willey.
- Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Distances*, 1(1), 51-68.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The journal of higher education*, 71(5), 569-590.

- Braxton, J. M., Sullivan, A. S., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. XII, pp. 107-164). Agathon Press.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and mobility. *Annual Reviews of Sociology*, 31, 223-243.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Bucarest, Comunicado de (2012). *Aprovechar al máximo nuestro potencial: consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior*. Conferencia de Ministros Europeos. <https://bit.ly/3k72JrV>
- Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area (2010). European Higher Education Area. <https://bit.ly/3lhzh1H>
- Cabrera, L.J. (2013). Desigualdad social, rendimiento y logro educativo en España (1990-2012): Los desequilibrios regionales aumentan. *Revista de Estudios Regionales*, 98, 15-49.
- Cabrera, A. F., Burkum, K. R., La Nasa, S. M., & Bibo. E. (2012). Pathways to a four-year degree: Determinants of degree completion among socio-economically disadvantaged students. En A. Seidman (Ed.). *College Student Retention: A Formula for Student Success* (pp. 155-209). Praeger Publishers.
- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63, 143–163.
- Cabrera, A.F., Nora, A., & Castaneda, M.B. (1993). College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64, 123–139.

- Cabrera, A.F., Pérez, P., y López, L. (2014). Evolución de las perspectivas de estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (Ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 15-40). Laertes.
- Calero, J., y Choi, A. (2012). El efecto de las desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español. *Ekonomiaz*, 81(3), 83-108.
- Carabaña, J. (2002). Las políticas de izquierda y la igualdad educativa. En I. Torreblanca (Ed.), *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*, 169-224. Biblioteca Nueva
- Carabaña, J. (2008). *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Documentos del Colegio Libre de Eméritos.
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Castleman, B. L., & Long, B. T. (2016). Looking beyond enrollment: The causal effect of need-based grants on college access, persistence, and graduation. *Journal of Labor Economics*, 34(4), 1023-1073.
- Catalán, X., & Santelices, M. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: El caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad de Educación*, 3, 22-52.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en la educación primaria de Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445-500.
- Chen, R. (2008). Financial aid and student dropout in higher education: A heterogeneous research approach. In John. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. XXIII, pp. 209–240). Springer.
- Chen, R., & DesJardins, S. L. (2010). Investigating the impact of financial aid on student dropout risks: Racial and ethnic differences. *Journal of Higher Education*, 81, 179–208.

- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 91-108.
- Cohodes, S. R., & Goodman, J. S. (2014). Merit aid, college quality, and college completion: Massachusetts' Adams scholarship as an in-kind subsidy. *American Economic Journal: Applied Economics*, 6(4), 251-285.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. <https://bit.ly/3FGxbRD>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2011). *La educación superior en Europa en el año 2010: el impacto del Proceso de Bolonia*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, <https://bit.ly/3k5kmbh>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, <https://bit.ly/2Xffqrm>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, <https://bit.ly/3EdOz01>
- Congreso de los Diputados, Comisión de Educación y Deporte (6 de octubre de 2010). *Comparecencia de de D. Màrius Rubiralta i Alcañiz, Secretario General de Universidades, a petición de los grupos parlamentarios Socialista (número de expediente 212/001194) y Popular en el Congreso (números de expediente 212/001276 y 212/001279), al objeto de informar sobre los temas relativos al proyecto de ley de los Presupuestos Generales del Estado para el año 2011. (Número de expediente 121/000098.)*, 631, 35-49. <https://bit.ly/2VIVL2U>
- Consejo de Universidades y Conferencia General de Política Universitaria (2010). *Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español*. <https://bit.ly/3z57w13>
- Constante-Amores, A.; Florenciano Martínez, E.; Navarro Asencio, E., y Fernández-Mellizo, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XX1*, 24(1), 17-44. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26889>

- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, núm. 311, 29 de diciembre de 1978, pp. 29313 a 29424. <https://bit.ly/3C6oT3n>
- Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas (2015). *Posicionamiento sobre la dimensión social y las barreras a la misma*. CREUP, <https://bit.ly/3AacBGT>
- Coordinadora de Representantes de Estudiantes de las Universidades Públicas (s.f.). *¿Qué es?*. CREUP, <https://bit.ly/3EVKZqX>
- Coschiza, C. C., Fernández, J. M., Redcozub, G. G., Nievas, M. E., y Ruiz, H. E. (2016). Características socioeconómicas y rendimiento académico. El caso de una universidad argentina. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 51-76. doi:10.15366/reice2016.14.3.003
- Council of the European Union (2013). Council conclusions on the social dimension of higher education. *Official Journal of the European Union*. C 168/02 14.6.2013. <https://bit.ly/3llAYfa>
- Crosier, D., & Parveva, T. (2013). *The Bologna process: Its impact on higher education development in Europe and beyond*. UNESCO.
- Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. European University Association.
- CRUE Universidades Españolas (2021). *Universidad 2030. Propuesta para el debate*. CRUE. <https://bit.ly/3AarTde>
- Cruz, Z., Medina, J., Vázquez, J., Espinosa, E., y Antonio, A. (2014). Influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento académico de los alumnos del programa educativo de ingeniería industrial de la Universidad Politécnica de Altamira. En Ramos, M & Aguilera, V. *Ciencias administrativas y sociales. Handbook TV*, 24-38. Congreso Interdisciplinario de Cuerpos Académicos - ecorfan. <https://bit.ly/3nqnp01>
- Daza, L.; y Elias, M. (2015). *Los estudiantes de la universidad actual. Quiénes son, cómo son y qué estudian*. Ediciones Octaedro. S.L. UB: Instituto de Ciencias de la Educación.

- De Juanas, A. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de Educación*, 12, 69-91.
- Declaración Conjunta de los Ministros de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo de 25 de mayo de 1998: Declaración de la Sorbona*. <https://bit.ly/3lnN8Dp>
- Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación (1999). *El Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999: Declaración de Bolonia*. <https://bit.ly/3tDrEWT>
- Declaración de Graz (2003). *Después de Berlín: el papel de las universidades*. European University Association, <https://bit.ly/2XdAq1Z>
- Declaration, Student Göteborg (2001). ESIB. <https://bit.ly/3C4Ftkn>
- Denning, J. T. (2017). Born under a lucky star: Financial aid, college completion, labor supply, and credit constraints. Upjohn Institute Working Paper 17-267. *Upjohn Institute for Employment Research*. <https://doi.org/10.17848/wp17-267>
- Diario de la Universidad de Pablo de Olavide (DUPO) (5 de abril de 2011). *Ángel Gabilondo preside la constitución del Consejo de Estudiantes Universitario*. <https://bit.ly/3H69gwf>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.
- Egido Gálvez, I., Fernández Díaz, M. J.; y Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XXI*, 17(2), 57-81. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11479
- Elias, M., y Daza, L. (2014). Sistema de becas y equidad participativa en la Universidad. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 233-251.
- Escardíbul, J.O., y Oroval, E. (2011). Análisis del sistema actual de precios públicos y ayudas al estudio en la universidad española y de su previsible evolución. En:

- Lecturas sobre Economía de la Educación: homenaje a Ma. Jesús San Segundo.* (pp. 61-77). Ministerio de Educación.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., y Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>
- European Commission (2017a). *European Semester Thematic Factsheet. Tertiary Education Attainment*. EC. <https://bit.ly/3k5BGgh>
- European Commission (2017b). *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions, on a renewed EU agenda for higher education*. EC. <https://bit.ly/3949TH6>
- European Students' Union (ESU) (2009). *Bologna with Student Eyes 2009*. ESU. <https://bit.ly/3EaQW3E>
- European Students' Union (ESU) (2012). *Bologna with Student Eyes 2012*. ESU. <https://bit.ly/39asJMp>
- European Students' Union (ESU) (2015). *Bologna with Student Eyes 2015. Time to meet the expectations from 1999*. ESU. <https://bit.ly/3Ee8wnq>
- European Students' Union (ESU) (2018). *Bologna with Student Eyes 2018. The Final Countdown*. ESU. <https://bit.ly/3tDsmU3>
- European Students' Union (ESU) (2020). *Bologna with Student Eyes 2020*. ESU. <https://bit.ly/3D3exlq>
- Fernández-Martín, T., Solís-Salazar, M., Hernández-Jiménez, M.T., y Moreira-Mora, T.E. (2019). Un análisis multinomial y predictivo de los factores asociados a la deserción universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 73-97. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.5>
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2022). ¿Cómo ha evolucionado la desigualdad de oportunidades educativas en España? Controlando el sesgo de selección de los modelos de transiciones educativas. *Revista Española de Investigaciones*

Sociológicas, 177, 21-42. Publicación avanzada en línea. doi: 10.5477/cis/reis.177.21

Fernández Mellizo-Soto, M., y Constante-Amores, A. (2020). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de nuevo acceso a la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de educación*, (387), 213-240. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-433

Figuera, P., & Torrado, M. (2015). The transition to University of at-risk groups in Spain: The case of students from vocational education and training. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 49, 23-40.

Fonrodona, G., i Alegre-Sánchez, M. A. (2013). Observatori de l'Estudiant de la Universitar de Barcelona. *Revista Temps d'Educació*, 45, 203-215.

Fonseca, G., y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25–39. doi: 10.1016/j.resu.2016.06.004

Foro Mundial sobre la Educación (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU, ACNUR. <https://bit.ly/393CfkD>

Freixa, M., Llanes, J., y Venceslao, M. (2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 185-202. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278971>

Fundación CYD (2018). *Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica 2018*. Fundación CYD. <https://bit.ly/2XglWyI>

Gaebel, M., & Zhang, T. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. European University Association.

Gairín, J., Triadó, X., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio, P., & Torrado, M. (2014). Student drop-out rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165-182.

- Garbanzo Vargas, G. M. (2013), Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3) 57-87.
- Gil Izquierdo, M., y Carta, F. (2014). Una alternativa progresiva a la estructura lineal de precios públicos en la financiación del sistema universitario en España. *Estudios de Economía Aplicada*, 32(3), 1097-1116.
- Gilardi, S., & Guglielmetti, Ch. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53.
- Gómez, D., Oviedo, R., y Martínez, E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia Chihuahua*, 5(2), 90-97.
- González Faraco, J. C., Luzón, A., y Torres, M. (2009). Retos y riesgos en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1).
- Gregorat, J., Soria, R., García, J., y Seco, C. (2009). *Rendimiento académico y nivel socioeconómico de los alumnos del ISEF de Catamarca*. Instituto Superior de Educación Física de Catamarca.
- Grupo de Estudios Población y Sociedad (GEPS) (2021). Universitarios en España. Estudio sociodemográfico de su demanda futura (2030-2035). *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 1-167.
- Haug, G., & Kirstein, J. (1999). *Trends I: Trends in Learning Structures in Higher Education*. European University Association.
- Haug, G., & Tauch, C. (2001). *Trends II: Towards the European higher education area: Survey of main reforms from Bologna to Prague*. European University Association.
- Hauschildt, K., Gwosć, C., Netz, N., & Mishra, S. (2015). *Social and economic conditions of student life in Europe: synopsis of indicators (Eurostudent V 2012–2015)*. Bertelsmann Verlag.
- Hernández Armenteros, J., y Pérez García, J. A. (2014). Crisis fiscal, finanzas universitarias y equidad contributiva. Una reformulación del modelo de financiación

- de los usuarios de los servicios educativos universitarios. En Studia XXI-Fundación Europea Sociedad y Educación. *Cuadernos de Trabajo*, 7. <https://bit.ly/3C6zX0z>
- Hernández Armenteros, J., y Pérez García, J. A. (2015a). *La Universidad Española en Cifras, 2013-14*. CRUE Universidades españolas.
- Hernández Armenteros, J., y Pérez García, J. A. (2015b). La financiación universitaria como instrumento dinamizador de cambio en la universidad pública española. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 18(1), 79-96.
- Hernández Armenteros, J., y Pérez García, J. A. (Drs) (2016). *La Universidad Española en Cifras, 2014-15*. CRUE Universidades españolas.
- Hernández Armenteros, J., y Pérez García, J. A. (Drs) (2017). *La Universidad Española en Cifras, 2015-16*. CRUE Universidades españolas.
- Hernández Armenteros, J., y Pérez García, J. A. (Drs) (2018). *La Universidad Española en Cifras, 2016-17*. CRUE Universidades españolas.
- Hernández Armenteros, J., y Pérez García, J. A. (Drs) (2019). *La Universidad Española en Cifras, 2017-18*. CRUE Universidades españolas.
- Herrera Cuesta, D. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 12(1), 7-23. doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13117>.
- Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 17, 91-108. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Hossler, D., Ziskin, M., Gross, J. P. K., Kim, S., & Cekic, O. (2009). Student aid and its role in encouraging persistence. In Smart J. (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, 389–425. Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-9628-0_10
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment. *Acta Sociologica*, 50, 211-29.
- Kaiser, F.; Moisander, T. (2014). Social dimension. A step towards a more inclusive Higher Education Area. En: N. Murray; C.M. Klinger (Eds). *Aspirations, access and*

attainment. International perspectives on widening participation and an agenda for change (pp. 182-186). Routledge.

King, G., Keohane, R.; y Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Alianza Editorial

Kloosterman, R., Ruiter, S., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965-99). *The British Journal of Sociology*, 60(2), 377-398.

La Moncloa (16 de septiembre de 2021). *Castells preside el pleno de CEUNE para trabajar el anteproyecto de la Ley Orgánica del Sistema Universitario con el estudiantado*. <https://bit.ly/3ws5l80>

Langa-Rosado, D. (2019). El sentido de las becas para los estudiantes universitarios de clases populares. Impacto del nuevo sistema de becas en la universidad española. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 105-126. doi: 10.17583/rise.2019.3802.

Langa-Rosado, D., y Río, M.A. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, 16, 71-96.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 89, de 13 de abril de 2007, pp.16241–16260. <https://bit.ly/394MaGE>

Llei 7/2001, de 31 de maig, de creació de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 3407, de 12 de juny de 2001, pp. 8685-8687. <https://bit.ly/3huNIhB>

Londres, Comunicado de (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior. <https://bit.ly/3AaHaMn>

López-Roldán, P.; & Fachelli, S. (2015). Clasificación de las técnicas de análisis de datos. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3z8x9Ov>

- López-Roldán, P.; & Fachelli, S. (2016). Análisis de varianza. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3tDtI15>
- Lovaina, Comunicado de (2009). *El Espacio Europeo de Educación Superior en a la nueva década*. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación. <https://bit.ly/3tENbyo>
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Martín Vallespín, E. (2009). El papel de la financiación en el Proceso de Bolonia: un análisis de la suficiencia, eficiencia y equidad de los modelos de financiación universitaria en Europa. *Presupuesto y Gasto Público*, 2(55), 121-139.
- Martínez-Celorrio, X. (2015). *Les beques a examen. Repensar el sistema d'ajudes a l'estudi*. Fundació Jaume Bofill.
- Martínez García, J.S. (2005). Dos reflexiones sobre el sistema educativo español: el nivel educativo no cae, y las clases sí existen. *El viejo topo*, 213, 66-73.
- Martínez García, J.S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. La Catarata.
- Mediavilla, M. (2010). Las becas y ayudas al estudio como elemento determinante de la continuidad escolar en el nivel secundario post-obligatorio. Un análisis de sensibilidad a partir de la aplicación del Propensity Score Matching. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 5, 561-582.
- Mejía, E (2005). *Metodología de la investigación científica*. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Merino Cuesta, M. L. (2010) La evaluación de políticas públicas en el nivel estratégico: sistema general de becas, abandono escolar prematuro y mejora del capital humano. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 3, 83-111.
- Micó, J. y Zapata, V. (2016). Dades sociodemogràfiques. En E. Sintés (coord.), *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui* (pp. 201-220). Fundació Jaume Bofill. <https://bit.ly/3nrwdmj>

- Ministerio de Educación (2010a). *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. Plan de Acción 2010-2011*. Consejo de Ministros. <https://bit.ly/3A2Azmp>
- Ministerio de Educación (2010b). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2010-2011*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/393BRm9>
- Ministerio de Educación (2011a). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3z9Ak8P>
- Ministerio de Educación (2011b). *La Responsabilidad Social de la Universidad y el Desarrollo Sostenible*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3tD8Irr>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2011-2012*. MECD. <https://bit.ly/3E6Awt0>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012-2013*. MECD. <https://bit.ly/3tH2G99>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013a). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. MECD. <https://bit.ly/3A90KsB>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013b). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. MECD. <https://bit.ly/3nr97vV>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014-2015*. MECD. <https://bit.ly/3AfwlJi>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016a). *Catálogo Oficial de Indicadores Universitarios 2016. Sistema Integrado de Información Universitaria*. MECD. <https://bit.ly/2W0P6Be>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016b). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. MECD. <https://bit.ly/3ljFLNw>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe español*. MEFP. <https://bit.ly/3EgVt4v>
- Monje-Álvarez, C.A. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://bit.ly/3964hvY>

- Montero, E., Villalobos, J., y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215–234.
- Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Orden EDU/1372/2010, de 20 de mayo, por la que se publica la convocatoria para la subvención de acciones con cargo al programa de Estudios y Análisis, destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario en el año 2010. Boletín Oficial del Estado, 130, de 28 de mayo de 2010, pp. 46445 a 46465. <https://bit.ly/3AcuZiq>
- Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento. Boletín Oficial del Estado, 279, de 18 de noviembre de 2010, pp. 96387 a 96393. <https://bit.ly/3C9MOis>
- Orden EDU/2346/2011, de 18 de agosto, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para el Desarrollo de Proyectos y Acciones Orientadas a la Mejora de la Atención Integral y Empleabilidad de los estudiantes universitarios y se procede a su convocatoria para el año 2011. Boletín Oficial del Estado, 210, de 1 de septiembre de 2011, pp. 95278 a 95292. <https://bit.ly/391zMav>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. UNESCO. <https://bit.ly/3EgY8uW>
- Parejo Llanos, J.L. (2016). *La participación de los estudiantes en la Universidad: políticas y estrategias para su mejora en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. [Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid]. <https://bit.ly/3Eo6yB9>
- Paris, Comunicado de (2018). *Paris Communiqué*. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior. <https://bit.ly/2YXp3Mx>

- Pascarella, E. T., Duby, P. B., & Iverson, B. K. (1983). A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting. *Sociology of Education*, 56, 88-100.
- Praga, Comunicado de (2001). Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior. <https://bit.ly/3hMWurJ>
- Prisacariu, A.; Todorova, E., & Shah, M. (2015, noviembre). *Does Quality Assurance reflect the Social Dimension of Higher Education?* Conferencia impartida en el 10th European Quality Assurance Forum, Londres, Reino Unido.
- Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education* 66 (1), 41-62.
- Rauhvargers, A; Deane, C., & Pauwels, W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report 2009*. Report from Working Groups Appointed by the Bologna Follow-Up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-La-Neuve, 28-29 April 2009.
- Real Decreto 2298/1983. de 28 de julio, por el que se regula el sistema de becas y otras ayudas al estudio de carácter personalizado. Boletín Oficial del Estado, 205, 27 de agosto de 1983, pp. 23578- 23580. <https://bit.ly/3CcZplb>
- Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas. Boletín Oficial del Estado, 15, de 17 de enero de 2008, pp. 3496- 3507. <https://bit.ly/2WDSwdn>
- Real Decreto 922/2009, de 29 de mayo, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación para el curso 2009-2010. Boletín Oficial del Estado, 131, de 30 de mayo de 2009, pp. 45311 a 45323. <https://bit.ly/3EAvcF8>
- Real Decreto 1086/2009, de 3 de julio, por el que se modifica y desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación. Boletín Oficial del Estado, 163, de 7 de julio de 2009, pp. 56559 a 56577. <https://bit.ly/2XpyJ1D>
- Real Decreto 557/2010, de 7 de mayo, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio del Ministerio de

- Educación para el curso 2010-2011. Boletín Oficial del Estado, 113, de 8 de mayo de 2010, pp. 40768–40783. <https://bit.ly/3o17GVc>
- Real Decreto 1220/2010, de 1 de octubre, por el que se crea el Observatorio Universitario de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico. Boletín Oficial del Estado, 251, de 16 de octubre de 2010, pp. 87628 a 87634 <https://bit.ly/2YMRAnD>.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado, 318, de 31 de diciembre de 2010, pp. 109353-109380. <https://bit.ly/3Eba8yd>
- Real Decreto 189/2011, de 18 de febrero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y se modifica el Real Decreto 1366/2010, de 29 de octubre, por el que se aprueba la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales. Boletín Oficial del Estado, 43, de 19 de febrero de 2011, pp. 19270-19286. <https://bit.ly/3EbakNX>
- Real Decreto 708/2011, de 20 de mayo, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación para el curso 2011-2012 y por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de becas y ayudas al estudio personalizadas. De. Boletín Oficial del Estado, 121, de 21 de mayo de 2011, pp. 50827–50840. <https://bit.ly/3tYmgxL>
- Real Decreto 1000/2012, de 29 de junio, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio, para el curso 2012-2013 y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas. Boletín Oficial del Estado, 160, de 5 de julio de 2012, pp. 47978-47994. <https://bit.ly/3A9IAa8>
- Real Decreto 609/2013, de 2 de agosto, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2013-2014, y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas. Boletín Oficial del Estado, 185, de 3 de agosto de 2013, pp. 56700-56721. <https://bit.ly/2XpQtKe>

- Real Decreto 688/2020, de 21 de julio, por el que se establecen los umbrales de renta y patrimonio familiar y las cuantías de las becas y ayudas al estudio para el curso 2020-2021 y se modifica parcialmente el Real Decreto 1721/2007, de 21 de diciembre, por el que se establece el régimen de las becas y ayudas al estudio personalizadas. Boletín Oficial del Estado, 199, de 22 de julio de 2020, pp. 54898-54914. <https://bit.ly/3tB7dKc>
- Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Boletín Oficial del Estado, 96, de 21 de abril de 2012, pp. 30977–30984. <https://bit.ly/3lp3sUH>
- Reguant-Álvarez, M., Vilà-Baños, R., y Torrado-Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(2), 45–60. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.221733>
- Reichert, S., & Tauch, C. (2003). *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*. European University Association.
- Reichert, S., & Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. European University Association.
- Reimer, D., & Pollak, R. (2010). Educational Expansion and its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415-430.
- Rio Ruiz, M. A. (2014). Efectos de la conversión en becario y consecuencias de la reforma del sistema de becas entre universitarios de clase obrera. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 468-487.
- Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334(1), 391-414.
- Roma, Comunicado de (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior. <https://bit.ly/3C50Wtm>
- Rubio Hurtado, M. J. y Berlanga Silvente, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100. <https://bit.ly/3CvZ0dd>

- Salaburu, P.; Haug, G.; y Mora, J.G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salas Velasco, M. (2011, mayo). *La dimensión social de la educación universitaria: condiciones de la vida del estudiante*. Ponencia presentada en el curso de verano de la Escuela de Participación Estudiantil (CREUP), Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander.
- Salmi, J. (2018). Social dimension within a quality oriented higher education system. En A. Curaj., L. Deca., & R. Pricopie (Eds). *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 141-154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_10.
- San Segundo, M.J. (1998). Igualdad de oportunidades educativas. *Ekonomiaz, Revista Vasca de Economía*, 40, 82-103.
- San Segundo, M. J. (2001). *El impacto nacional y regional del programa de becas*. Comunicación presentada en las X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. Murcia: Asociación de Economía de la Educación.
- Sánchez-Gelabert, A., y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 31(1), 27-48.
- Santelices, V., Catalán, X., Horn, C., & Kruger, D. (2013). *Determinantes de deserción en la educación superior chilena, con énfasis en efecto de becas y créditos. Informe sobre la investigación*. Proyecto FONIDE N°: F611103. <https://bit.ly/3k61j0w>
- Scott-Clayton, J. (2011). On money and motivation: A quasi-experimental analysis of financial incentives for college achievement. *Journal of Human resources*, 46(3), 614-646. <https://doi.org/10.3368/jhr.46.3.614>
- Scott-Clayton, J., & Zafar, B. (2016). *Financial aid, debt management, and socioeconomic outcomes: Post-college effects of merit-based aid*. Working Paper No. 22574. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/https://doi.org/10.3386/w22574>
- Senado, Comisión de Educación y Deporte (20 de diciembre de 2010). *Comparecencia de D. Màrius Rubiralta i Alcañiz, Secretario General de Universidades, a petición del Grupo Parlamentario Popular en el Senado, para explicar y analizar la política*

de becas y ayudas al estudio llevada a cabo por el Gobierno durante el curso 2009-2010. (Número de expediente 713/000766), 455, 2-10. <https://bit.ly/2XpAmwh>

Sentencia 188/2001, de 20 de septiembre. Conflicto positivo de competencia 3386/94 y 4710/97 (acumulados). Planteados por el Consejo Ejecutivo de la Generalidad de Cataluña con ocasión de la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 15 de junio de 1994 y la Orden del Ministerio de Educación y Cultura de 30 de junio de 1997, por las que se convocaron becas y ayudas al estudio de carácter general, para estudios universitarios y medios para los cursos 1994-1995 y 1997-1998. Competencias sobre educación e igualdad de los españoles en el ejercicio del derecho a la educación. Nulidad parcial. Votos particulares. Boletín Oficial del Estado, 251, de 18 de agosto de 2001, pp 62-84. <https://bit.ly/3FiQgcS>

Sentencia 212/2005, de 21 de julio. Conflicto positivo de competencia 4215/1996. Promovido por el Consejo Ejecutivo de la Generalidad de Cataluña frente a la Orden del Ministerio de Educación y Cultura, por la que se conceden ayudas de educación especial para el curso 1996-1997. Competencias sobre educación e igualdad de los españoles en el ejercicio del derecho a la educación (STC 188/2001). Delimitación parcial. Voto particular. Boletín Oficial del Estado, 197, de 18 de agosto de 2005, pp 103-114. <https://bit.ly/3192qgM>

Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios: perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*. [Tesis doctoral. Universidad de Valencia]. <https://bit.ly/3oszGS1>

St. John, E. P. (1991). The impact of student financial aid: A review of recent research. *Journal of Student Financial Aid* 21(1), 18–32.

Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. European University Association.

Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. European University Association.

Tacq, J. (1997). *Multivariate analysis techniques in social science research: From problem to analysis*. Sage.

Terenzini, P.T., Cabrera, A.F., & Bernal, E.M. (2001). *Swimming against the tide: The poor in American higher education*. College Board.

- The Nacional Unions of Students in Europe (ESIB) (2003). *Bologna with Student Eyes 2003*. ESIB. <https://bit.ly/3bUmUV6>
- The Nacional Unions of Students in Europe (ESIB) (2005). *Bologna with Student Eyes 2005*. ESIB. <https://bit.ly/3Abg4om>
- The Nacional Unions of Students in Europe (ESIB) (2007). *Bologna with Student Eyes 2007*. ESIB. <https://bit.ly/3ljLiU7>
- Thuy, T., Kaur, A., & Busthami, A.H. (2017). A self-determination theory based motivational model on intentions to drop out of vocational schools in Vietnam. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(1), 1-21.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2.^a ed.). University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5-9. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-19.2.5>
- Tinto, V. (2002, October). *Enhancing student persistence: Connecting the dots*. Paper presented at the Optimizing the Nation's Investment: Persistence and Success in Postsecondary Education conference, University of Wisconsin, Madison, Wisconsin.
- Tinto, V. (2006-2007). Research and practice of student retention: ¿What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. En Smart, J. C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 25, pp. 51-89). Springer.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Torche, F. (2011). Is a college degree still the great equalizer? Intergenerational mobility across levels of schooling in the United States. *American Journal of Sociology*, 117(3), 763-807.

- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: el caso de ciencias experimentales*. [Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona]. <https://bit.ly/3tDyo79>
- Torrado, M.; y Figuera, P. (2019). Estudio longitudinal del proceso de abandono y reingreso de estudiantes de Ciencias Sociales: El caso de Administración y Dirección de Empresas. *Educar*, 55(2), 401-417.
- Tourón, J. (1984). Factores del rendimiento académico en la universidad. Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Triventi, M. (2013). Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 countries. *European Sociological Review*, 29(3), 489-502. doi: 10.1093/esr/jcr092
- Troiano, H., & Elias, M. (2014). University access and after explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5), 637-654. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>
- Troiano, H., Torrents, D., Sánchez-Gelabert, A., y Daza, L. (2017). Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven de Catalunya. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 281-303. <http://doi.org/10.5209/crla.56775>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2), 131-154
- Unidad de Mujeres y Ciencia (2021). *Científicas en Cifras 2021*. Ministerio de Ciencia e Innovación. <https://bit.ly/2Y1I2oH>
- Universidad de Barcelona (2007). *Informació, Orientació i Suport a l'Estudiant: Acció Tutorial a la UB*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3iVEHz1>
- Universidad de Barcelona (2012). *La Universitat de Barcelona en xifres. Curs acadèmic 2011-12*. UB. <https://bit.ly/3M0tytD>
- Universidad de Barcelona (2013). *Memòria del curs acadèmic 2012-13*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3FVlge6S>

- Universidad de Barcelona (s.f.). *Portal Estadístiques UB*. UB. <https://bit.ly/3GqwlZC>
- Universidad Complutense de Madrid (2015). Decreto Rectoral 16/2015, de 15 de junio, de creación de los Vicerrectorados de la Universidad Complutense de Madrid, de delegación de competencias en estos y otros órganos unipersonales y de diversas cuestiones de índole organizativo. Boletín Oficial de la Universidad Complutense. 18, de 31 de julio de 2015. <https://bit.ly/3AcmbSA>
- Universidades Europeas. (2008). Carta magna universitaria (magna charta universitatum). *Revista de la Universidad de La Salle*, 47, 30-32.
- Universidad Internacional Menéndez Pelayo (2011). *Programa curso de verano: La participación estudiantil en el horizonte 2020; bases para el cambio universitario*. <https://bit.ly/3wsM1aK>
- Valdés Fernández, M. (2017). Hacia un nuevo modelo de ayudas al estudio y financiación universitaria. *Revista RUEDA*, 2, 95-120.
- Vázquez García, J.A. (2010). Una financiación para el cambio universitario. *La Cuestión Universitaria*, 6, 30-39.
- Velázquez, Y., y González, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Vlk, A., & Stiburek, Š. (2017, November). *Study success at the clash point of excellence and social dimension?* Ponencia presentada en The Future of Higher Education – Bologna Process Researchers’ Conference (FOHE-BPRC3), Bucharest, Romania.
- Xarxa Vives Universitats (s.f.). *Via Universitària*. XVU, <https://bit.ly/3xa8sBO>
- Yağci, Y. (2012). *The social dimension: A neglected policy item in the Bologna Process*. [Doctoral dissertation. University of Kassel]. <https://bit.ly/3nLgHl8>
- Yerevan, Comunicado de (2015). *Yerevan Communiqué*. Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior. <https://bit.ly/2XnXGLa>
- Yorke, M. (1998). Non-completion of full-time and sandwich students in English higher education: costs to the public purse, and some implications, *Higher Education*, 36, 181-194.

Yorke, M. (1999). *Leaving early: Undergraduate non-completion in higher education*, Taylor & Francis.

Zarifa, D. (2012). Choosing fields in an expansionary era: Comparing two cohorts of baccalaureate degree-holders in the United States and Canada. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(3), 328-351.

ANEXOS

ANEXO 1: Tablas de resultados (SPSS) análisis univariante

- 1.1. Perfiles del estudiantado becado
- 1.2. Evolución de la condición de becado/a y componentes de las ayudas entre los cursos académicos 2011-12 y 2014-15
- 1.3. Evolución de la persistencia académica del estudiantado becado entre los cursos académicos 2012-13 y 2014-15.

ANEXO 2: Tablas de resultados (SPSS) análisis bivariante

- 2.1. Beca y persistencia
- 2.2. Beca y rendimiento académico (Media asignaturas presentadas y asignaturas matriculadas presentadas aprobadas)
- 2.3. Sexo y persistencia
- 2.4. Sexo y rendimiento académico (Media asignaturas presentadas y asignaturas matriculadas presentadas aprobadas)
- 2.5. Sexo y elecciones educativas (áreas de conocimiento)
- 2.6. Origen social y elecciones educativas (áreas de conocimiento)

ANEXO 3: Tablas de resultados (SPSS) análisis multivariante

- 3.1. Origen social y rendimiento académico
 - 3.1.1 Origen social y Media asignaturas presentadas
 - 3.1.2 Origen social y Asignaturas matriculadas presentadas aprobadas

ANEXO 1: Tablas de resultados (SPSS) análisis univariante

1.1. PERFILES DEL ESTUDIANTADO BECADO

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	1846	70,6	70,6	70,6
	Hombre	767	29,4	29,4	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

EstadoCivil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin informar	480	18,4	18,4	18,4
	Soltero/a	2003	76,7	76,7	95,0
	Casado/a - Convivencia en pareja	32	1,2	1,2	96,2
	Otros	98	3,8	3,8	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

Orden preferencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2230	85,3	85,3	85,3
	2	157	6,0	6,0	91,4
	3	90	3,4	3,4	94,8
	4	54	2,1	2,1	96,9
	5	30	1,1	1,1	98,0
	6	27	1,0	1,0	99,0
	7	18	,7	,7	99,7
	8	7	,3	,3	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

Tipo Centro Bachillerato

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	Sin informar	1100	10,5	10,5	10,5
	Público	6724	64,3	64,3	74,9
	Privado	740	7,1	7,1	81,9
	Concertado	1888	18,1	18,1	100,0
	Total	10452	100,0	100,0	

Edad

N	Válidos	2613
	Perdidos	0
Media		20,3494
Desv. típ.		4,20630
Mínimo		17,00
Máximo		57,00
Percentiles	25	18,0000
	50	19,0000
	75	21,0000

Nacionalidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos alemana	1	,0	,0	,0
andorrana	1	,0	,0	,1
inglesa	4	,2	,2	,2
argentina	10	,4	,4	,6
armenia	1	,0	,0	,7
azerbayana	1	,0	,0	,7
boliviana	6	,2	,2	,9
brasileña	5	,2	,2	1,1
búlgara	4	,2	,2	1,3
burkina faso	1	,0	,0	1,3
camerunesa	1	,0	,0	1,3
colombiana	15	,6	,6	1,9
cubana	2	,1	,1	2,0
de la Guinea	1	,0	,0	2,0
dominicana	5	,2	,2	2,2

ecuatoriana	14	,5	,5	2,8
española	2412	92,3	92,3	95,1
francesa	2	,1	,1	95,1
georgiana	2	,1	,1	95,2
ghanesa	1	,0	,0	95,3
índia	2	,1	,1	95,3
irlandesa	1	,0	,0	95,4
israeliana	1	,0	,0	95,4
italiana	16	,6	,6	96,0
marroquina	31	1,2	1,2	97,2
mexicana	2	,1	,1	97,3
pakistanesa	1	,0	,0	97,3
paraguaiiana	3	,1	,1	97,4
peruana	21	,8	,8	98,2
polonesa	1	,0	,0	98,3
portuguesa	2	,1	,1	98,4
rumanesa	14	,5	,5	98,9
rusa	5	,2	,2	99,1
sud-coreana	1	,0	,0	99,1
ucraniana	3	,1	,1	99,2
uruguaiiana	7	,3	,3	99,5
venezolana	2	,1	,1	99,6
chilena	7	,3	,3	99,8
china	4	,2	,2	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Vía de Acceso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin informar	6	,2	,2	,2
	Bachillerato/COU con PAU	1699	65,0	65,0	65,3
	Diplomado, Licenciado	2	,1	,1	65,3
	FP2, CFGS	654	25,0	25,0	90,4
	Mayores de 25 años	99	3,8	3,8	94,1

Universitarios Bachillerato/COU con PAU	97	3,7	3,7	97,9
Universitarios FP2 / CFGS	56	2,1	2,1	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Nota Pau

N	Válidos	2509
	Perdidos	104
Media		7,0074
Desv. típ.		1,05177
Mínimo		5,00
Máximo		9,96
Percentiles	25	6,1970
	50	6,9080
	75	7,7540

Año Pau

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1981	1	,0	,0	,0
	1992	1	,0	,0	,1
	1994	1	,0	,0	,1
	1997	1	,0	,0	,2
	2002	2	,1	,1	,2
	2003	2	,1	,1	,3
	2004	6	,2	,2	,5
	2005	6	,2	,2	,8
	2006	8	,3	,3	1,1
	2007	16	,6	,6	1,7
	2008	28	1,1	1,1	2,8
	2009	50	1,9	1,9	4,7
	2010	316	12,1	12,1	16,8
	2011	2175	83,2	83,2	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

Tipo Centro CFGS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin Informar	1880	71,9	71,9	71,9
	Concertado	177	6,8	6,8	78,7
	Privado	69	2,6	2,6	81,4
	Púbico	487	18,6	18,6	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

Orientación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin informar	3	,1	,1	,1
	Otros / NS / NC	174	6,7	6,7	6,8
	Amistades	88	3,4	3,4	10,1
	Entorno familiar	390	14,9	14,9	25,1
	Iniciativa propia/vocación	1629	62,3	62,3	87,4
	Personas que han hecho estos estudios	56	2,1	2,1	89,6
	Profesores de secundaria	102	3,9	3,9	93,5
	Salón de Enseñanza	36	1,4	1,4	94,8
	Salidas profesionales	83	3,2	3,2	98,0
	Visita profesor univ. al centro secundaria	21	,8	,8	98,8
	Web / Guia de la enseñanza superior	31	1,2	1,2	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

Aspectos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin informar	3	,1	,1	,1
	Otros / NS / NC	445	17,0	17,0	17,1
	Duración del estudio	9	,3	,3	17,5
	Expectativas profesionales	1937	74,1	74,1	91,6

Facilidad o dificultad del estudio	69	2,6	2,6	94,3
Nota de corte	137	5,2	5,2	99,5
Proximidad al domicilio familiar	13	,5	,5	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Ocupación del padre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sin informar	3	,1	,1	,1
Otros / NS / NC	1003	38,4	38,4	38,5
Direc. o Gerente de empr. o Inst. Público	147	5,6	5,6	44,1
Fuerzas armadas	14	,5	,5	44,7
No ha tenido un trabajo remunerado	9	,3	,3	45,0
Técnico o profesión asociada a tit. univ	69	2,6	2,6	47,6
Trab. no cualificado	184	7,0	7,0	54,7
Trab. cualificado sect. agr. gand. o pesca	42	1,6	1,6	56,3
Trab. cualificado sect. constr. y minería	188	7,2	7,2	63,5
Trab. cualificado sect. industrial	297	11,4	11,4	74,9
Trab. cualificado sect. servicios	657	25,1	25,1	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Ocupación de la madre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Si informar	3	,1	,1	,1
Direc. o Gerente de empr. o Inst. Pública	85	3,3	3,3	3,4
Fuerzas armadas	2	,1	,1	3,4
No ha tenido un trabajo remunerado	91	3,5	3,5	6,9
Otros / NS / NC	1044	40,0	40,0	46,9

Técnico o profesión asociada a tit. univ	59	2,3	2,3	49,1
Trab, no cualificado	361	13,8	13,8	63,0
Trab. cualificado sect. agr. ganad. o pesca	14	,5	,5	63,5
Trab. cualificado sect. constr. y minería	4	,2	,2	63,6
Trab. cualificado sect. industrial	79	3,0	3,0	66,7
Trab. cualificado sect. servicios	871	33,3	33,3	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Estudios padre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sin informar	3	,1	,1	,1
Bachillerato o FP 2º grado	569	21,8	21,8	21,9
Diplomado o Ingeniero Téc.	133	5,1	5,1	27,0
Dr., Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	158	6,0	6,0	33,0
EGB o FP 1º grado	657	25,1	25,1	58,2
Estudios primarios	621	23,8	23,8	81,9
Otros / NS / NC	336	12,9	12,9	94,8
Sin Estudios	136	5,2	5,2	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Estudios de la madre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sin informar	3	,1	,1	,1
Bachillerato o FP 2º grado	587	22,5	22,5	22,6
Diplomado o Ingeniero Téc.	99	3,8	3,8	26,4
Dr., Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	170	6,5	6,5	32,9
EGB o FP 1º grado	781	29,9	29,9	62,8
Estudios Primarios	591	22,6	22,6	85,4

Otros / NS / NC	254	9,7	9,7	95,1
Sin Estudios	128	4,9	4,9	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Trabaja

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	,1	,1	,1
No treballa	1683	64,4	64,4	64,5
Treballa 15 o més hores setmanals	715	27,4	27,4	91,9
Treballa menys de 15 hores setmanals	212	8,1	8,1	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Financiación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	481	18,4	18,4	18,4
Ajut d'altres persones	14	,5	,5	18,9
Ajut d'institucions	103	3,9	3,9	22,9
Ajut dels pares	1547	59,2	59,2	82,1
Altres	59	2,3	2,3	84,3
Altres mitjans	17	,7	,7	85,0
NC	83	3,2	3,2	88,2
Treball del cònjuge	20	,8	,8	88,9
Treball propi	289	11,1	11,1	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Grado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Administració i Direcció d'Empreses	278	10,6	10,6	10,6
Antropologia Social i Cultural	23	,9	,9	11,5
Arqueologia	20	,8	,8	12,3

Belles Arts	80	3,1	3,1	15,3
Biologia	32	1,2	1,2	16,6
Bioquímica	15	,6	,6	17,1
Biotecnologia	15	,6	,6	17,7
Ciència i Tecnologia dels Aliments	23	,9	,9	18,6
Ciències Ambientals	18	,7	,7	19,3
Ciències Biomèdiques	14	,5	,5	19,8
Ciències Mèdiques Bàsiques	25	1,0	1,0	20,8
Ciències Polítiques i de l'Administració	16	,6	,6	21,4
Comunicació Audiovisual	16	,6	,6	22,0
Comunicació i Indústries Culturals	22	,8	,8	22,8
Conservació-Restauració de béns cultural	10	,4	,4	23,2
Criminologia	61	2,3	2,3	25,6
Disseny	19	,7	,7	26,3
Dret	103	3,9	3,9	30,2
Economia	80	3,1	3,1	33,3
Educació Social	85	3,3	3,3	36,5
Enginyeria Biomèdica	4	,2	,2	36,7
Enginyeria de Materials	9	,3	,3	37,0
Enginyeria Electrònica de Telecomunicaci	6	,2	,2	37,3
Enginyeria Informàtica	16	,6	,6	37,9
Enginyeria Química	21	,8	,8	38,7
Estadística	10	,4	,4	39,1
Estudis Anglesos	35	1,3	1,3	40,4
Estudis Àrabs i Hebreus	8	,3	,3	40,7
Estudis Literaris	23	,9	,9	41,6
Farmàcia	66	2,5	2,5	44,1
Filologia Catalana	21	,8	,8	44,9
Filologia Clàssica	9	,3	,3	45,3
Filologia Hispànica	44	1,7	1,7	47,0
Filologia Romànica	2	,1	,1	47,0
Filosofia	50	1,9	1,9	48,9

Física	28	1,1	1,1	50,0
Geografia	22	,8	,8	50,9
Geologia	16	,6	,6	51,5
Gestió i Administració Pública	32	1,2	1,2	52,7
Història	77	2,9	2,9	55,6
Història de l'Art	59	2,3	2,3	57,9
Infermeria	108	4,1	4,1	62,0
Informació i Documentació	17	,7	,7	62,7
Lingüística	11	,4	,4	63,1
Llengües i Literatures Modernes	26	1,0	1,0	64,1
Matemàtiques	18	,7	,7	64,8
Medicina	35	1,3	1,3	66,1
Mestre en Educació Infantil	114	4,4	4,4	70,5
Mestre en Educació Primària	181	6,9	6,9	77,4
Nutrició Humana i Dietètica	20	,8	,8	78,2
Odontologia	34	1,3	1,3	79,5
Pedagogia	95	3,6	3,6	83,1
Podologia	28	1,1	1,1	84,2
Psicologia	130	5,0	5,0	89,2
Química	59	2,3	2,3	91,4
Relacions Laborals	82	3,1	3,1	94,6
Sociologia	40	1,5	1,5	96,1
Treball Social	102	3,9	3,9	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Area_Conoc

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Artes y Humanidades	494	18,9	18,9	18,9
	Ciencias Sociales y Jurídicas	1379	52,8	52,8	71,7
	Ciencias	240	9,2	9,2	80,9
	Ciencias de la Salud	444	17,0	17,0	97,9
	Ingeniería y Arquitectura	56	2,1	2,1	100,0

Total	2613	100,0	100,0	
-------	------	-------	-------	--

1.2. EVOLUCIÓN BECAS CURSOS ACADÉMICOS 2011-12 A 2014-15

Evolución becados y becadas 2011-12 a 2014-15

Beca

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	2613	100,0	100,0	100,0

Beca

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	1174	44,9	44,9	44,9
1	1439	55,1	55,1	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Beca

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	1173	44,9	44,9	44,9
1	1440	55,1	55,1	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Beca

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	1202	46,0	46,0	46,0
1	1411	54,0	54,0	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Evolución componentes de Beca 2011-12 a 2014-15

Beca Salario y Ligada a la Renta 2011-12 a 2014-15

Salario

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	1977	75,7	75,7	75,7
1	636	24,3	24,3	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Salario

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	2244	85,9	85,9	85,9
1	369	14,1	14,1	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Ligada Renta

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	2246	86,0	86,0	86,0
1	366	14,0	14,0	100,0
1?	1	,0	,0	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Ligada Renta

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	2265	86,7	86,7	86,7
1	348	13,3	13,3	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Coefficiente variable 2013-14 a 2014-15**Coefficiente Variable**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	1337	51,2	51,2	51,2
1	1276	48,8	48,8	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Coefficiente Variable

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	1437	55,0	55,0	55,0
1	1176	45,0	45,0	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Matrícula 2011-12 a 2014-15**Matricula**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	56	2,1	2,1	2,1
1	2557	97,9	97,9	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Matricula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	1187	45,4	45,4	45,4
1	1426	54,6	54,6	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Matricula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	1173	44,9	44,9	44,9
1	1439	55,1	55,1	100,0

1?	1	,0	,0	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Matricula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	1202	46,0	46,0	46,0
1	1411	54,0	54,0	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Material 2011-12 a 2012-13

Material

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	1243	47,6	47,6	47,6
1	1370	52,4	52,4	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Material

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	1840	70,4	70,4	70,4
1	773	29,6	29,6	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Transporte urbano 2011-12 a 2012-13

T.Urbano

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	2184	83,6	83,6	83,6
1	429	16,4	16,4	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

T.Urbano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2375	90,9	90,9	90,9
	1	238	9,1	9,1	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

Transporte interurbano 2011-12 a 2012-13**T.Interurbano**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1230	47,1	47,1	47,1
	1	1383	52,9	52,9	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

T.Interurbano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1821	69,7	69,7	69,7
	1	792	30,3	30,3	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

Rendimiento 2011-12 a 2012-13**Rendimiento**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2613	100,0	100,0	100,0

Rendimiento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	1743	66,7	66,7	66,7
	1	870	33,3	33,3	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

Movilidad General 2011-12 a 2012-13**Movil_Gral**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	2476	94,8	94,8	94,8
1	137	5,2	5,2	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Movil_Gral

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	2531	96,9	96,9	96,9
1	82	3,1	3,1	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Movilidad especial 2011-12 a 2012-13**Movil_Esp**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	2557	97,9	97,9	97,9
1	56	2,1	2,1	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Movil_Esp

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	2583	98,9	98,9	98,9
1	30	1,1	1,1	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Residencia 2011-12 a 2014-15**Residencia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	2469	94,5	94,5	94,5

	1	144	5,5	5,5	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

Residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2530	96,8	96,8	96,8
	1	83	3,2	3,2	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

Ligada Residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2431	93,0	93,0	93,0
	1	182	7,0	7,0	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

Ligada Residencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	2545	97,4	97,4	97,4
	1	68	2,6	2,6	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

1.3. EVOLUCIÓN PERSISTENCIA CURSOS ACADÉMICOS 2012-13 a 2014-15

Siguen 2012

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	387	14,8	14,8	14,8
	1	2226	85,2	85,2	100,0
	Total	2613	100,0	100,0	

Siguen 2013

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	551	21,1	21,1	21,1
1	2062	78,9	78,9	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

Siguen 2014

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	637	24,4	24,4	24,4
1	1976	75,6	75,6	100,0
Total	2613	100,0	100,0	

ANEXO 2: Tablas de resultados (SPSS) análisis bivalente

2.1. BECA Y PERSISTENCIA

2012-13

Tabla de contingencia Beca * Siguen 2012

			Siguen 2012		Total
			0	1	
Beca	0	Recuento	378	796	1174
		% del total	14,5%	30,5%	44,9%
	1	Recuento	9	1430	1439
		% del total	,3%	54,7%	55,1%
Total		Recuento	387	2226	2613
		% del total	14,8%	85,2%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	510,789(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	508,289	1	,000		
Razón de verosimilitudes	607,181	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	510,593	1	,000		
N de casos válidos	2613				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 173,88.

2013-14

Tabla de contingencia Beca * Siguen 2013

			Siguen 2013		Total
			0	1	
Beca	0	Recuento	546	627	1173
		% del total	20,9%	24,0%	44,9%
	1	Recuento	5	1435	1440

	% del total	,2%	54,9%	55,1%
Total	Recuento	551	2062	2613
	% del total	21,1%	78,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	829,173(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	826,399	1	,000		
Razón de verosimilitudes	1004,803	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	828,856	1	,000		
N de casos válidos	2613				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 247,35.

2014-15

Tabla de contingencia Beca * Siguen 2014

			Siguen 2014		Total
			0	1	
Beca	0	Recuento	634	568	1202
		% del total	24,3%	21,7%	46,0%
	1	Recuento	3	1408	1411
		% del total	,1%	53,9%	54,0%
Total		Recuento	637	1976	2613
		% del total	24,4%	75,6%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	971,641(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	968,793	1	,000		
Razón de verosimilitudes	1196,902	1	,000		

Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	971,269	1	,000		
N de casos válidos	2613				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 293,02.

2.2.BECA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Nota media de las asignaturas presentadas

2011-12

Prueba T

Estadísticos de grupo

	Beca	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Media_asig_present	0	0(a)	.	.	.
	1	2613	6,908	,8717	,0171

a No puede calcularse T porque al menos uno de los grupos está vacío.

2012-13

Prueba T

Estadísticos de grupo

Beca	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Media_asig_present 0	796	6,519	,8410	,0298
1	1430	7,144	,7909	,0209

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Superior		Inferior
Media_asig_present	Se han asumido varianzas iguales	4,477	,034	-17,459	2224	,000	-,624	,0357	-,694	-,554
	No se han asumido varianzas iguales			-17,156	1560,135	,000	-,624	,0364	-,696	-,553

2013-14

Prueba T

Estadísticos de grupo

	Beca	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Media_asig_present	0	627	6,550	,8824	,0352
	1	1435	7,364	,8080	,0213

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Media_asig_present	Se han asumido varianzas iguales	7,072	,008	-20,443	2060	,000	-,813	,0398	-,891	-,735
	No se han asumido varianzas iguales			-19,751	1104,100	,000	-,813	,0411	-,894	-,732

2014-15

Prueba T

Estadísticos de grupo

Beca	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Media_asig_presen t 0	568	6,833	,9499	,0398
1	1408	7,573	,7912	,0210

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
										Superior	Inferior
Media_asig_present	Se han asumido varianzas iguales	40,569	,000	-17,712	1974	,000	-,739	,0417	-,821	-,657	
	No se han asumido varianzas iguales			-16,398	900,349	,000	-,739	,0450	-,827	-,650	

Número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas

2011-12

Estadísticos de grupo

Beca	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Asig_Mat_Present_Aprob No beca	0(a)	.	.	.
Beca	2613	7,61	2,569	,050

a No puede calcularse T porque al menos uno de los grupos está vacío.

2012-13

Prueba T

Estadísticos de grupo

Beca	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Asig_Mat_Present_Aprob No	796	7,28	2,908	,103
Sí	1430	8,96	1,802	,048

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias
--	--	-------------------------------------

	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Superior	Inferior
Asig_Mat_Present_Aprob	303,074	,000	-16,785	2224	,000	-1,678	,100	-1,874	-1,482
Se han asumido varianzas iguales									
No se han asumido varianzas iguales			-14,776	1142,257	,000	-1,678	,114	-1,901	-1,455

2013-14

Estadísticos de grupo

Beca	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Asig_Mat_Present_Aprob	No	627	7,09	2,777
	S�	1435	8,47	2,258

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Superior	Inferior	

Asig_Mat_Present_Aprob	Se han asumido varianzas iguales	50,636	,000	-11,883	2060	,000	-1,381	,116	-1,609	-1,153
	No se han asumido varianzas iguales			-10,969	1003,510	,000	-1,381	,126	-1,628	-1,134

2014-15

Estadísticos de grupo

Beca	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Asig_Mat_Present_Aprob	No	568	7,21	3,148
	Sí	1408	8,63	2,576

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Asig_Mat_Present_Aprob	Se han asumido varianzas iguales	33,381	,000	-10,336	1974	,000	-1,414	,137	-1,682	-1,146
	No se han asumido varianzas iguales			-9,500	888,692	,000	-1,414	,149	-1,706	-1,122

2.3.SEXO Y PERSISTENCIA

2012-13

Tabla de contingencia Siguen 2012 * Sexo

			Sexo		Total
			Mujer	Hombre	
Siguen 2012	No	Recuento	249	138	387
		% de Siguen 2012	64,3%	35,7%	100,0%
	Sí	% de Sexo	13,5%	18,0%	14,8%
		% del total	9,5%	5,3%	14,8%
Total	No	Recuento	1597	629	2226
		% de Siguen 2012	71,7%	28,3%	100,0%
	Sí	% de Sexo	86,5%	82,0%	85,2%
		% del total	61,1%	24,1%	85,2%
Total	No	Recuento	1846	767	2613
		% de Siguen 2012	70,6%	29,4%	100,0%
	Sí	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	70,6%	29,4%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,710(b)	1	,003		
Corrección por continuidad(a)	8,357	1	,004		
Razón de verosimilitudes	8,448	1	,004		
Estadístico exacto de Fisher				,004	,002
Asociación lineal por lineal	8,707	1	,003		
N de casos válidos	2613				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 113,60.

2013-14

Tabla de contingencia Siguen 2013 * Sexo

			Sexo				
			Mujer	Hombre	Total		
Siguen 2013	No	Recuento	356	195	551		
		% de Siguen 2013	64,6%	35,4%	100,0%		
		% de Sexo	19,3%	25,4%	21,1%		
		% del total	13,6%	7,5%	21,1%		
	Sí	Recuento	1490	572	2062		
		% de Siguen 2013	72,3%	27,7%	100,0%		
		% de Sexo	80,7%	74,6%	78,9%		
		% del total	57,0%	21,9%	78,9%		
		Total		Recuento	1846	767	2613
				% de Siguen 2013	70,6%	29,4%	100,0%
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%		
		% del total	70,6%	29,4%	100,0%		

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,271(b)	1	,000		
Corrección por continuidad(a)	11,905	1	,001		
Razón de verosimilitudes	11,959	1	,001		
Estadístico exacto de Fisher				,001	,000
Asociación lineal por lineal	12,267	1	,000		
N de casos válidos	2613				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 161,74.

2014-15

Tabla de contingencia Siguen 2014 * Sexo

			Sexo		
			Mujer	Hombre	Total
Siguen 2014	No	Recuento	418	219	637
		% de Siguen 2014	65,6%	34,4%	100,0%
		% de Sexo	22,6%	28,6%	24,4%
		% del total	16,0%	8,4%	24,4%
	Sí	Recuento	1428	548	1976
		% de Siguen 2014	72,3%	27,7%	100,0%
		% de Sexo	77,4%	71,4%	75,6%
		% del total	54,6%	21,0%	75,6%
	Total	Recuento	1846	767	2613
		% de Siguen 2014	70,6%	29,4%	100,0%
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	70,6%	29,4%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,264(b)	1	,001		
Corrección por continuidad(a)	9,946	1	,002		
Razón de verosimilitudes	10,059	1	,002		
Estadístico exacto de Fisher				,002	,001
Asociación lineal por lineal	10,260	1	,001		
N de casos válidos	2613				

a Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 186,98.

2.4.SEXO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO (MEDIA ASIGNATURAS PRESENTADAS Y ASIGNATURAS MATRICULADAS PRESENTADAS APROBADAS)

Nota media de las asignaturas presentadas

2011-12

Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Media_asig_present	Mujer	1846	6,978	,8597	,0200
	Hombre	767	6,739	,8777	,0317

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Media_asig_present	Se han asumido varianzas iguales	,305	,581	6,424	2611	,000	,238	,0372	,165	,311
	No se han asumido varianzas iguales			6,369	1405,657	,000	,238	,0375	,165	,312

2012-13

Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Media_asig_present	Mujer	1597	6,977	,8341	,0208
	Hombre	629	6,777	,9165	,0365

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Superior	Inferior
Media_asig_present	Se han asumido varianzas iguales	7,025	,008	4,950	2224	,000	,199	,0403	,120	,279
	No se han asumido varianzas iguales			4,751	1060,125	,000	,199	,0420	,117	,282

2013-14

Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Media_asig_present	Mujer	1490	7,187	,8851	,0229
	Hombre	572	6,932	,9534	,0398

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Superior	Inferior
Media_asig_present	Se han asumido varianzas iguales	5,458	,020	5,744	2060	,000	,255	,0444	,168	,342
	No se han asumido varianzas iguales			5,558	970,628	,000	,255	,0459	,165	,345

2014-15

Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Media_asig_present	Mujer	1428	7,449	,8711	,0230
	Hombre	548	7,130	,9470	,0404

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Superior	Inferior
Media_asig_present	Se han asumido varianzas iguales	9,588	,002	7,108	1974	,000	,318	,0448	,230	,406
	No se han asumido varianzas iguales			6,849	922,545	,000	,318	,0465	,227	,410

Número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas

2011-12

Estadísticos de grupo

Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Asig_Mat_Present_Aprob Mujer	1846	7,77	2,481	,058
Hombre	767	7,23	2,734	,099

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Asig_Mat_Present_Aprob	Se han asumido varianzas iguales	25,591	,000	4,905	2611	,000	,539	,110	,324	,754
	No se han asumido varianzas iguales			4,713	1316,064	,000	,539	,114	,315	,763

2012-13

Estadísticos de grupo

Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Asig_Mat_Present_Aprob Mujer	1597	8,51	2,286	,057
Hombre	629	7,97	2,627	,105

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Asig_Mat_Present_Aprob	Se han asumido varianzas iguales	14,503	,000	4,816	2224	,000	,541	,112	,321	,762
	No se han asumido varianzas iguales			4,534	1022,460	,000	,541	,119	,307	,775

2013-14

Estadísticos de grupo

Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Asig_Mat_Present_Aprob Mujer	1490	8,04	2,476	,064
Hombre	572	8,08	2,594	,108

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
Asig_Mat_Present_Aprob	Se han asumido varianzas iguales	2,893	,089	-,300	2060	,764	-,037	,123	-,279	,205
	No se han asumido varianzas iguales			-,294	993,695	,769	-,037	,126	-,284	,210

2014-15

Estadísticos de grupo

Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Asig_Mat_Present_Aprob Mujer	1428	8,27	2,820	,075
Hombre	548	8,08	2,838	,121

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Superior	Inferior
Asig_Mat_Present_Aprob	Se han asumido varianzas iguales	,404	,525	1,368	1974	,171	,194	,142	-,084	,473
	No se han asumido varianzas iguales			1,364	985,775	,173	,194	,142	-,085	,474

2.5. SEXO Y ELECCIONES EDUCATIVAS (ÁREAS DE CONOCIMIENTO)

Tabla de contingencia Area_Conoc * Sexo

			Sexo		
			Mujer	Hombre	Total
Area_Conoc	Artes y Humanidades	Recuento	330	164	494
		% de Area_Conoc	66,8%	33,2%	100,0%
		% de Sexo	17,9%	21,4%	18,9%
		% del total	12,6%	6,3%	18,9%
	Ciencias Sociales y Jurídicas	Recuento	1022	357	1379
		% de Area_Conoc	74,1%	25,9%	100,0%
		% de Sexo	55,4%	46,5%	52,8%
		% del total	39,1%	13,7%	52,8%
	Ciencias	Recuento	129	111	240
		% de Area_Conoc	53,8%	46,3%	100,0%
		% de Sexo	7,0%	14,5%	9,2%
		% del total	4,9%	4,2%	9,2%
Ciencias de la Salud	Recuento	350	94	444	
	% de Area_Conoc	78,8%	21,2%	100,0%	
	% de Sexo	19,0%	12,3%	17,0%	
	% del total	13,4%	3,6%	17,0%	
Ingeniería y Arquitectura	Recuento	15	41	56	
	% de Area_Conoc	26,8%	73,2%	100,0%	
	% de Sexo	,8%	5,3%	2,1%	
	% del total	,6%	1,6%	2,1%	
Total	Recuento	1846	767	2613	
	% de Area_Conoc	70,6%	29,4%	100,0%	
	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	70,6%	29,4%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	110,833(a)	4	,000

Razón de verosimilitudes	103,163	4	,000
Asociación lineal por lineal	,889	1	,346
N de casos válidos	2613		

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,44.

2.6. ORIGEN SOCIAL Y ELECCIONES EDUCATIVAS (AREAS DE CONOCIMIENTO)

Tabla de contingencia Area_Conoc * Ocup_padre

			Ocup_padre						
			Director o gerente de empresa o institución pública	Técnico o profesional asociada a titulación universitaria	Trabajo cualificado	Fuerzas armadas	Trabajo no cualificado	No ha tenido un trabajo remunerado	Total
Area_Conoc	Artes y Humanidades	Recuento	22	11	213	3	30	2	281
		% de Area_Conoc	7,8%	3,9%	75,8%	1,1%	10,7%	,7%	100,0%
		% de Ocup_padre	15,0%	15,9%	18,0%	21,4%	16,3%	20,0%	17,5%
		% del total	1,4%	,7%	13,2%	,2%	1,9%	,1%	17,5%
Ciencias Jurídicas	Sociales y	Recuento	78	25	646	8	104	6	867
		% de Area_Conoc	9,0%	2,9%	74,5%	,9%	12,0%	,7%	100,0%
		% de Ocup_padre	53,1%	36,2%	54,6%	57,1%	56,5%	60,0%	53,9%
		% del total	4,9%	1,6%	40,2%	,5%	6,5%	,4%	53,9%
Ciencias		Recuento	11	11	119	1	14	0	156
		% de Area_Conoc	7,1%	7,1%	76,3%	,6%	9,0%	,0%	100,0%
		% de Ocup_padre	7,5%	15,9%	10,1%	7,1%	7,6%	,0%	9,7%
		% del total	,7%	,7%	7,4%	,1%	,9%	,0%	9,7%
Ciencias de la Salud		Recuento	32	21	189	2	31	2	277

	% de Area_Conoc	11,6%	7,6%	68,2%	,7%	11,2%	,7%	100,0%
	% de Ocup_padre	21,8%	30,4%	16,0%	14,3%	16,8%	20,0%	17,2%
	% del total	2,0%	1,3%	11,8%	,1%	1,9%	,1%	17,2%
Ingeniería y Arquitectura	Recuento	4	1	17	0	5	0	27
	% de Area_Conoc	14,8%	3,7%	63,0%	,0%	18,5%	,0%	100,0%
	% de Ocup_padre	2,7%	1,4%	1,4%	,0%	2,7%	,0%	1,7%
	% del total	,2%	,1%	1,1%	,0%	,3%	,0%	1,7%
Total	Recuento	147	69	1184	14	184	10	1608
	% de Area_Conoc	9,1%	4,3%	73,6%	,9%	11,4%	,6%	100,0%
	% de Ocup_padre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	9,1%	4,3%	73,6%	,9%	11,4%	,6%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,059(a)	20	,240
Razón de verosimilitudes	23,923	20	,246
Asociación lineal por lineal	2,422	1	,120
N de casos válidos	1608		

a 11 casillas (36,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,17.

Tabla de contingencia Area_Conoc * Ocup_madre

			Ocup_madre						Total
			Director o gerente de empresa o institución pública	Técnico o profesión asociada a titulación universitaria	Trabajo cualificado	Fuerzas armadas	Trabajo no cualificado	No ha tenido un trabajo remunerado	
Area_Conoc	Artes y Humanidades	Recuento	18	10	191	0	55	18	292
		% de Area_Conoc	6,2%	3,4%	65,4%	,0%	18,8%	6,2%	100,0%
		% de Ocup_madre	21,2%	16,9%	19,7%	,0%	15,2%	19,8%	18,6%
		% del total	1,1%	,6%	12,2%	,0%	3,5%	1,1%	18,6%
	Ciencias Sociales y Jurídicas	Recuento	36	29	507	1	207	51	831
		% de Area_Conoc	4,3%	3,5%	61,0%	,1%	24,9%	6,1%	100,0%
		% de Ocup_madre	42,4%	49,2%	52,4%	50,0%	57,3%	56,0%	53,1%
		% del total	2,3%	1,9%	32,4%	,1%	13,2%	3,3%	53,1%
	Ciencias	Recuento	7	6	95	0	32	8	148
		% de Area_Conoc	4,7%	4,1%	64,2%	,0%	21,6%	5,4%	100,0%
		% de Ocup_madre	8,2%	10,2%	9,8%	,0%	8,9%	8,8%	9,5%
		% del total	,4%	,4%	6,1%	,0%	2,0%	,5%	9,5%
Ciencias de la Salud	Recuento	22	13	161	1	61	14	272	
	% de Area_Conoc	8,1%	4,8%	59,2%	,4%	22,4%	5,1%	100,0%	
	% de Ocup_madre	25,9%	22,0%	16,6%	50,0%	16,9%	15,4%	17,4%	

	% del total	1,4%	,8%	10,3%	,1%	3,9%	,9%	17,4%
Ingeniería y Arquitectura	Recuento	2	1	14	0	6	0	23
	% de Area_Conoc	8,7%	4,3%	60,9%	,0%	26,1%	,0%	100,0%
	% de Ocup_madre	2,4%	1,7%	1,4%	,0%	1,7%	,0%	1,5%
Total	% del total	,1%	,1%	,9%	,0%	,4%	,0%	1,5%
	Recuento	85	59	968	2	361	91	1566
	% de Area_Conoc	5,4%	3,8%	61,8%	,1%	23,1%	5,8%	100,0%
	% de Ocup_madre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	5,4%	3,8%	61,8%	,1%	23,1%	5,8%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,840(a)	20	,726
Razón de verosimilitudes	17,006	20	,653
Asociación lineal por lineal	,794	1	,373
N de casos válidos	1566		

a. 8 casillas (26,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

Tabla de contingencia Area_Conoc * Estudios_padre

			Estudios_padre						Total
			Sin estudios	Primarios	EGB o FP 1er grado	Bachillerato o FP 2º grado	Diplomado o Ingeniero Técnico	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	
Area_Conoc	Artes y Humanidades	Recuento	20	117	109	126	21	32	425
		% de Area_Conoc	4,7%	27,5%	25,6%	29,6%	4,9%	7,5%	100,0%
		% de Estudios_padre	14,7%	18,8%	16,6%	22,1%	15,8%	20,3%	18,7%
		% del total	,9%	5,1%	4,8%	5,5%	,9%	1,4%	18,7%
Ciencias Jurídicas	Sociales y	Recuento	79	355	352	276	65	66	1193
		% de Area_Conoc	6,6%	29,8%	29,5%	23,1%	5,4%	5,5%	100,0%
		% de Estudios_padre	58,1%	57,2%	53,6%	48,5%	48,9%	41,8%	52,5%
		% del total	3,5%	15,6%	15,5%	12,1%	2,9%	2,9%	52,5%
Ciencias		Recuento	8	41	64	57	20	25	215
		% de Area_Conoc	3,7%	19,1%	29,8%	26,5%	9,3%	11,6%	100,0%
		% de Estudios_padre	5,9%	6,6%	9,7%	10,0%	15,0%	15,8%	9,5%
		% del total	,4%	1,8%	2,8%	2,5%	,9%	1,1%	9,5%
Ciencias de la Salud		Recuento	25	93	126	103	22	29	398
		% de Area_Conoc	6,3%	23,4%	31,7%	25,9%	5,5%	7,3%	100,0%
		% de Estudios_padre	18,4%	15,0%	19,2%	18,1%	16,5%	18,4%	17,5%
		% del total	1,1%	4,1%	5,5%	4,5%	1,0%	1,3%	17,5%

Total	Ingeniería y Arquitectura	Recuento	4	15	6	7	5	6	43
		% de Area_Conoc	9,3%	34,9%	14,0%	16,3%	11,6%	14,0%	100,0%
		% de Estudios_padre	2,9%	2,4%	,9%	1,2%	3,8%	3,8%	1,9%
		% del total	,2%	,7%	,3%	,3%	,2%	,3%	1,9%
		Recuento	136	621	657	569	133	158	2274
		% de Area_Conoc	6,0%	27,3%	28,9%	25,0%	5,8%	6,9%	100,0%
		% de Estudios_padre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	6,0%	27,3%	28,9%	25,0%	5,8%	6,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50,255(a)	20	,000
Razón de verosimilitudes	49,160	20	,000
Asociación lineal por lineal	2,382	1	,123
N de casos válidos	2274		

a. 3 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,51.

Tabla de contingencia Area_Conoc * Estudio_smadre

			Estudio_smadre						Total
			Sin estudios	Primarios	EGB o FP 1er grado	Bachillerato o FP 2° grado	Diplomado o Ingeniero Técnico	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	
Area_Conoc	Artes y Humanidades	Recuento	12	107	136	128	26	38	447
		% de Area_Conoc	2,7%	23,9%	30,4%	28,6%	5,8%	8,5%	100,0%
		% de Estudio_smadre	9,4%	18,1%	17,4%	21,8%	26,3%	22,4%	19,0%
		% del total	,5%	4,5%	5,8%	5,4%	1,1%	1,6%	19,0%
Ciencias Jurídicas	Sociales y	Recuento	80	339	420	274	46	73	1232
		% de Area_Conoc	6,5%	27,5%	34,1%	22,2%	3,7%	5,9%	100,0%
		% de Estudio_smadre	62,5%	57,4%	53,8%	46,7%	46,5%	42,9%	52,3%
		% del total	3,4%	14,4%	17,8%	11,6%	2,0%	3,1%	52,3%
Ciencias		Recuento	10	43	77	56	11	21	218
		% de Area_Conoc	4,6%	19,7%	35,3%	25,7%	5,0%	9,6%	100,0%
		% de Estudio_smadre	7,8%	7,3%	9,9%	9,5%	11,1%	12,4%	9,3%
		% del total	,4%	1,8%	3,3%	2,4%	,5%	,9%	9,3%
Ciencias de la Salud		Recuento	22	91	136	118	14	34	415
		% de Area_Conoc	5,3%	21,9%	32,8%	28,4%	3,4%	8,2%	100,0%
		% de Estudio_smadre	17,2%	15,4%	17,4%	20,1%	14,1%	20,0%	17,6%
		% del total	,9%	3,9%	5,8%	5,0%	,6%	1,4%	17,6%

Total	Ingeniería y Arquitectura	Recuento	4	11	12	11	2	4	44
		% de Area_Conoc	9,1%	25,0%	27,3%	25,0%	4,5%	9,1%	100,0%
		% de Estudio_smadre	3,1%	1,9%	1,5%	1,9%	2,0%	2,4%	1,9%
		% del total	,2%	,5%	,5%	,5%	,1%	,2%	1,9%
		Recuento	128	591	781	587	99	170	2356
		% de Area_Conoc	5,4%	25,1%	33,1%	24,9%	4,2%	7,2%	100,0%
		% de Estudio_smadre	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	5,4%	25,1%	33,1%	24,9%	4,2%	7,2%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,557(a)	20	,008
Razón de verosimilitudes	39,512	20	,006
Asociación lineal por lineal	,176	1	,675
N de casos válidos	2356		

a 3 casillas (10,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,85.

ANEXO 3: Tablas de resultados (SPSS) análisis multivariante

3.1. ORIGEN SOCIAL Y RENDIMIENTO ACADEMICO

3.1.1. ORIGEN SOCIAL Y MEDIA ASIGNATURAS PRESENTADAS

ESTUDIOS DE LA MADRE

2011-12

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	128	6,918	1,0332	,0913	6,737	7,099	,0	9,0
2	591	6,906	,8433	,0347	6,838	6,974	,0	8,7
3	781	6,988	,8696	,0311	6,927	7,049	,0	9,3
4	587	6,856	,9034	,0373	6,782	6,929	,0	9,2
5	99	6,866	,8204	,0825	6,702	7,029	5,0	8,7
6	170	6,858	,8436	,0647	6,731	6,986	5,0	9,2
Total	2356	6,916	,8783	,0181	6,881	6,952	,0	9,3

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	7,098	5	1,420	1,844	,101
Dentro de grupos	1809,476	2350	,770		
Total	1816,574	2355			

2012-13

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	113	6,927	,8965	,0843	6,760	7,095	5,0	9,2
2	498	6,947	,8180	,0366	6,875	7,019	5,0	9,0
3	674	6,962	,8638	,0332	6,897	7,028	5,0	9,5
4	495	6,882	,8800	,0395	6,804	6,959	5,0	9,4
5	90	6,910	,9169	,0966	6,718	7,102	5,1	8,9
6	137	6,934	,8941	,0763	6,783	7,085	5,0	9,5
Total	2007	6,932	,8627	,0192	6,895	6,970	5,0	9,5

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2,040	5	,408	,547	,740
Dentro de grupos	1491,058	2001	,745		
Total	1493,098	2006			

2013-14

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	102	7,210	,9156	,0906	7,030	7,389	5,4	9,1
2	470	7,127	,8667	,0399	7,049	7,206	5,0	9,2
3	631	7,154	,9205	,0366	7,082	7,226	5,0	9,6
4	454	7,103	,9450	,0443	7,016	7,191	5,0	9,8

5	79	7,085	,9438	,1061	6,873	7,296	5,3	9,3
6	125	7,064	,9342	,0835	6,899	7,230	5,0	9,2
Total	1861	7,129	,9144	,0211	7,087	7,170	5,0	9,8

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2,026	5	,405	,484	,788
Dentro de grupos	1553,176	1855	,837		
Total	1555,202	1860			

2014-15

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	100	7,405	,9574	,0957	7,215	7,595	5,0	9,2
2	446	7,345	,8864	,0419	7,262	7,427	5,0	9,5
3	612	7,467	,8927	,0360	7,396	7,537	5,0	9,5
4	424	7,336	,9360	,0454	7,246	7,425	5,0	9,7
5	79	7,212	,9194	,1034	7,006	7,418	5,4	9,2
6	120	7,230	,8742	,0798	7,072	7,388	5,0	9,7
Total	1781	7,374	,9074	,0215	7,332	7,416	5,0	9,7

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	10,902	5	2,180	2,660	,021
Dentro de grupos	1454,982	1775	,820		
Total	1465,884	1780			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Media_asig_present

HSD de Tukey

(I) Estudio_smadre	(J) Estudio_smadre	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior
Sin estudios	Primarios	,059	,100	,991	-,22	,34
	EGB o FP 1er grado	-,061	,097	,988	-,34	,21
	Bachillerato o FP 2º grado	,069	,100	,984	-,21	,35
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,192	,136	,719	-,19	,58
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	,174	,122	,711	-,17	,52
Primarios	Sin estudios	-,059	,100	,991	-,34	,22
	EGB o FP 1er grado	-,121	,056	,259	-,28	,03
	Bachillerato o FP 2º grado	,009	,061	1,000	-,16	,18
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,133	,110	,835	-,18	,44
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	,115	,093	,819	-,15	,38
EGB o FP 1er grado	Sin estudios	,061	,097	,988	-,21	,34
	Primarios	,121	,056	,259	-,03	,28
	Bachillerato o FP 2º grado	,130	,057	,199	-,03	,29
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,254	,108	,174	-,05	,56
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	,236	,090	,093	-,02	,49
Bachillerato o FP 2º grado	Sin estudios	-,069	,100	,984	-,35	,21
	Primarios	-,009	,061	1,000	-,18	,16

	EGB o FP 1er grado	-,130	,057	,199	-,29	,03
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,123	,110	,876	-,19	,44
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	,105	,093	,869	-,16	,37
Diplomado o Ingeniero Técnico	Sin estudios	-,192	,136	,719	-,58	,19
	Primarios	-,133	,110	,835	-,44	,18
	EGB o FP 1er grado	-,254	,108	,174	-,56	,05
	Bachillerato o FP 2º grado	-,123	,110	,876	-,44	,19
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,017	,131	1,000	-,39	,35
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	Sin estudios	-,174	,122	,711	-,52	,17
	Primarios	-,115	,093	,819	-,38	,15
	EGB o FP 1er grado	-,236	,090	,093	-,49	,02
	Bachillerato o FP 2º grado	-,105	,093	,869	-,37	,16
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,017	,131	1,000	-,35	,39

Subconjuntos homogéneos

Media_asig_present

HSD de Tukey

Estudio_smadre	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Diplomado o Ingeniero Técnico	79	7,21
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	120	7,23
Bachillerato o FP 2º grado	424	7,33
Primarios	446	7,34
Sin estudios	100	7,40

EGB o FP 1er grado	612	7,46
Sig.		,118

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 161,177.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ESTUDIOS DEL PADRE

2011-12

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	136	6,887	,9951	,0853	6,719	7,056	,0	8,8
2	621	6,972	,8219	,0330	6,908	7,037	5,0	9,1
3	657	6,934	,9102	,0355	6,865	7,004	,0	9,3
4	569	6,919	,8791	,0369	6,847	6,992	,0	9,5
5	133	6,813	,8303	,0720	6,670	6,955	5,0	9,2
6	158	6,878	,8761	,0697	6,740	7,016	5,0	9,2
Total	2274	6,927	,8775	,0184	6,891	6,963	,0	9,5

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	3,682	5	,736	,956	,443
Dentro de grupos	1746,439	2268	,770		
Total	1750,120	2273			

2012-13

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	118	6,917	,8788	,0809	6,756	7,077	5,14	9,10
2	526	6,950	,8517	,0371	6,877	7,023	5,00	9,43
3	574	6,958	,8406	,0350	6,889	7,027	5,00	9,53
4	488	6,909	,8783	,0397	6,831	6,987	5,00	9,78
5	119	6,833	,9194	,0842	6,666	7,000	5,00	9,40
6	130	6,915	,8560	,0750	6,766	7,063	5,35	9,57
Total	1955	6,931	,8609	,0194	6,892	6,969	5,00	9,78

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2,053	5	,411	,553	,736
Dentro de grupos	1446,234	1949	,742		
Total	1448,287	1954			

2013-14

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	111	7,106	,9628	,0913	6,925	7,287	5,2	9,1
2	491	7,176	,8788	,0396	7,099	7,254	5,0	9,4
3	536	7,122	,9061	,0391	7,045	7,199	5,0	9,6
4	451	7,131	,9201	,0433	7,046	7,216	5,0	9,6
5	100	7,024	,9489	,0948	6,836	7,213	5,3	9,5
6	124	7,041	,9695	,0870	6,869	7,213	5,0	9,8
Total	1813	7,127	,9124	,0214	7,085	7,169	5,0	9,8

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	3,245	5	,649	,779	,565
Dentro de grupos	1505,522	1807	,833		
Total	1508,767	1812			

2014-15

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	107	7,340	,9433	,0912	7,159	7,521	5,0	9,3
2	469	7,429	,8920	,0411	7,348	7,510	5,2	9,6
3	524	7,393	,9088	,0397	7,315	7,471	5,0	9,4
4	426	7,355	,9060	,0438	7,269	7,441	5,0	9,7
5	97	7,243	,8919	,0905	7,063	7,422	5,3	9,2
6	118	7,328	,8688	,0799	7,170	7,487	5,3	9,2
Total	1741	7,377	,9021	,0216	7,335	7,420	5,0	9,7

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	3,791	5	,758	,932	,459
Dentro de grupos	1412,315	1735	,814		
Total	1416,106	1740			

OCUPACIÓN DE LA MADRE

2011-12

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	75	6,867	,7707	,0889	6,690	7,045	5,2	8,8
2	52	7,045	,8941	,1239	6,796	7,294	5,4	8,9
3	832	6,948	,8757	,0303	6,888	7,007	5,0	9,7
4	2	7,913	,3199	,2262	5,038	10,785	7,6	8,1
5	306	6,876	,8598	,0491	6,780	6,973	5,0	9,0
6	78	6,961	,8579	,0971	6,767	7,154	5,0	9,0
Total	1345	6,933	,8661	,0236	6,887	6,979	5,0	9,7

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	4,119	5	,824	1,098	,359
Dentro de grupos	1004,277	1339	,750		
Total	1008,396	1344			

2012-13

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	85	6,804	,8042	,0872	6,630	6,977	5,3	8,7
2	59	6,936	,8632	,1124	6,711	7,161	5,0	8,9
3	968	6,946	,8557	,0275	6,892	7,000	,0	9,5
4	2	7,600	,2828	,2000	5,059	10,141	7,4	7,8

5	361	6,904	,8113	,0427	6,820	6,988	5,0	9,0
6	91	6,915	1,0670	,1118	6,693	7,138	,0	8,5
Total	1566	6,927	,8564	,0216	6,885	6,970	,0	9,5

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2,750	5	,550	,749	,587
Dentro de grupos	1145,060	1560	,734		
Total	1147,810	1565			

2013-14

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	70	7,023	,9667	,1155	6,792	7,253	5,1	8,8
2	46	7,208	,9219	,1359	6,934	7,482	5,3	8,9
3	768	7,143	,9295	,0335	7,077	7,209	5,0	9,6
4	2	7,793	,6098	,4312	2,314	13,273	7,3	8,2
5	277	7,113	,8701	,0522	7,010	7,216	5,2	9,6
6	74	7,242	,7598	,0883	7,066	7,418	5,6	8,7
Total	1237	7,139	,9083	,0258	7,088	7,189	5,0	9,6

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	3,007	5	,601	,728	,602
Dentro de grupos	1016,900	1231	,826		
Total	1019,908	1236			

2014-15

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	67	7,387	,9116	,1113	7,165	7,610	5,3	9,2
2	45	7,320	,9049	,1348	7,048	7,592	5,0	9,2
3	732	7,383	,9056	,0334	7,317	7,448	5,0	9,5
4	2	7,437	,5480	,3875	2,513	12,361	7,0	7,8
5	268	7,322	,9355	,0571	7,209	7,434	5,0	9,7
6	73	7,417	,7971	,0932	7,231	7,603	5,3	9,3
Total	1187	7,369	,9049	,0262	7,317	7,421	5,0	9,7

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	1,043	5	,209	,254	,938
Dentro de grupos	970,218	1181	,822		
Total	971,262	1186			

OCUPACIÓN DEL PADRE

2011-12

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	147	6,820	,8681	,0716	6,679	6,962	5,0	8,7
2	69	6,914	,7437	,0895	6,736	7,093	5,0	8,4
3	1184	6,932	,8689	,0253	6,883	6,982	,0	9,5
4	14	6,479	,8798	,2351	5,971	6,987	5,5	8,6

5	184	6,933	,9580	,0706	6,794	7,072	,0	9,0
6	10	6,950	,8683	,2746	6,329	7,571	5,9	8,6
Total	1608	6,917	,8749	,0218	6,875	6,960	,0	9,5

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	4,391	5	,878	1,148	,333
Dentro de grupos	1225,621	1602	,765		
Total	1230,012	1607			

2012-13

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	122	6,840	,8686	,0786	6,684	6,995	5,00	8,8
2	61	6,868	,8150	,1043	6,659	7,077	5,1	8,6
3	1034	6,938	,8602	,0267	6,885	6,990	5,0	9,7
4	11	6,455	1,1407	,3439	5,689	7,222	5,0	8,5
5	150	6,951	,8323	,0679	6,817	7,085	5,0	8,9
6	7	6,898	1,0249	,3874	5,950	7,846	5,9	9,0
Total	1385	6,923	,8592	,0230	6,878	6,969	5,0	9,7

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	3,783	5	,757	1,025	,401
Dentro de grupos	1018,105	1379	,738		
Total	1021,888	1384			

2013-14

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	114	7,091	,8813	,0825	6,927	7,254	5,1	8,7
2	56	7,011	,8687	,1160	6,778	7,244	5,3	9,8
3	960	7,129	,9138	,0294	7,071	7,187	5,0	9,6
4	8	6,869	1,1296	,3994	5,925	7,813	5,4	8,4
5	132	7,188	,9030	,0785	7,032	7,343	5,0	9,1
6	7	7,507	,9994	,3777	6,582	8,431	6,2	8,8
Total	1277	7,127	,9092	,0254	7,077	7,177	5,0	9,8

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2,940	5	,588	,710	,616
Dentro de grupos	1051,870	1271	,828		
Total	1054,810	1276			

2014-15

Descriptivos

Media_asig_present

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	110	7,307	,9329	,0889	7,131	7,483	5,0	9,2
2	54	7,213	,7768	,1057	7,001	7,425	5,7	9,0
3	912	7,380	,8840	,0292	7,322	7,437	5,0	9,5
4	8	6,928	,9277	,3280	6,153	7,704	5,8	8,3
5	133	7,419	,9272	,0803	7,260	7,578	5,2	9,4

6	7	7,721	,8665	,3275	6,919	8,522	5,9	8,6
Total	1224	7,369	,8894	,0254	7,319	7,419	5,0	9,52

ANOVA

Media_asig_present

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	4,598	5	,920	1,163	,325
Dentro de grupos	962,888	1218	,791		
Total	967,486	1223			

3.1.2. ORIGEN SOCIAL Y NÚMERO MEDIO ASIGNATURAS MATRICULADAS PRESENTADAS APROBADAS

ESTUDIOS DE LA MADRE

2011-12

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	128	7,57	2,757	,244	7,09	8,05	1	13
2	591	7,50	2,601	,107	7,29	7,71	1	12
3	781	7,83	2,415	,086	7,66	8,00	1	13
4	587	7,53	2,663	,110	7,31	7,74	1	13
5	99	7,66	2,500	,251	7,16	8,16	1	12
6	170	7,64	2,747	,211	7,22	8,05	1	13
Total	2356	7,63	2,574	,053	7,53	7,74	1	13

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	47,133	5	9,427	1,424	,212
Dentro de grupos	1551,483	2350	6,618		

Total	15598,616	2355				
-------	-----------	------	--	--	--	--

2012-13

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	113	8,20	2,807	,264	7,68	8,73	1	12
2	498	8,46	2,288	,103	8,26	8,67	1	13
3	674	8,50	2,279	,088	8,33	8,68	1	13
4	495	8,16	2,465	,111	7,94	8,37	1	12
5	90	8,10	2,562	,270	7,56	8,64	1	12
6	137	8,62	2,324	,199	8,23	9,01	1	13
Total	2007	8,38	2,379	,053	8,28	8,49	1	13

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	57,368	5	11,474	2,032	,071
Dentro de grupos	11298,040	2001	5,646		
Total	11355,408	2006			

2013-14

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	102	8,17	2,482	,246	7,68	8,65	1	14
2	470	7,99	2,587	,119	7,75	8,22	1	13
3	631	8,10	2,420	,096	7,91	8,29	1	14

4	454	7,96	2,630	,123	7,72	8,21	1	16
5	79	8,22	2,205	,248	7,72	8,71	1	12
6	125	8,42	2,486	,222	7,98	8,86	1	13
Total	1861	8,07	2,514	,058	7,96	8,18	1	16

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	26,518	5	5,304	,839	,522
Dentro de grupos	11731,540	1855	6,324		
Total	11758,058	1860			

2014-15

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	100	7,70	2,928	,293	7,12	8,28	1	14
2	446	8,07	2,919	,138	7,80	8,34	1	16
3	612	8,52	2,777	,112	8,30	8,74	1	17
4	424	8,27	2,783	,135	8,00	8,53	1	14
5	79	7,96	2,686	,302	7,36	8,56	1	14
6	120	8,11	2,666	,243	7,63	8,59	1	13
Total	1781	8,25	2,818	,067	8,12	8,38	1	17

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	98,693	5	19,739	2,496	,029
Dentro de grupos	14039,109	1775	7,909		
Total	14137,802	1780			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Asig_Mat_Present_Aprob

HSD de Tukey

(I) Estudio_smadre	(J) Estudio_smadre	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Sin estudios	Primarios	-,367	,311	,846	-1,25	,52
	EGB o FP 1er grado	-,820	,303	,075	-1,68	,05
	Bachillerato o FP 2º grado	-,567	,313	,458	-1,46	,33
	Diplomado o Ingeniero Técnico	-,262	,423	,990	-1,47	,95
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,408	,381	,892	-1,49	,68
Primarios	Sin estudios	,367	,311	,846	-,52	1,25
	EGB o FP 1er grado	-,452	,175	,102	-,95	,05
	Bachillerato o FP 2º grado	-,199	,191	,903	-,74	,34
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,105	,343	1,000	-,87	1,08
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,041	,289	1,000	-,87	,78
EGB o FP 1er grado	Sin estudios	,820	,303	,075	-,05	1,68
	Primarios	,452	,175	,102	-,05	,95
	Bachillerato o FP 2º grado	,253	,178	,712	-,25	,76
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,558	,336	,560	-,40	1,52
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	,411	,281	,687	-,39	1,21
Bachillerato o FP 2º grado	Sin estudios	,567	,313	,458	-,33	1,46
	Primarios	,199	,191	,903	-,34	,74
	EGB o FP 1er grado	-,253	,178	,712	-,76	,25
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,304	,345	,951	-,68	1,29

	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	,158	,291	,994	-,67	,99
Diplomado o Ingeniero Técnico	Sin estudios	,262	,423	,990	-,95	1,47
	Primarios	-,105	,343	1,000	-1,08	,87
	EGB o FP 1er grado	-,558	,336	,560	-1,52	,40
	Bachillerato o FP 2º grado	-,304	,345	,951	-1,29	,68
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,146	,407	,999	-1,31	1,02
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	Sin estudios	,408	,381	,892	-,68	1,49
	Primarios	,041	,289	1,000	-,78	,87
	EGB o FP 1er grado	-,411	,281	,687	-1,21	,39
	Bachillerato o FP 2º grado	-,158	,291	,994	-,99	,67
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,146	,407	,999	-1,02	1,31

Subconjuntos homogéneos

Asig_Mat_Present_Aprob

HSD de Tukey

Estudio_smadre	N	Subconjunto para alfa = .05
		1
Sin estudios	100	7,70
Diplomado o Ingeniero Técnico	79	7,96
Primarios	446	8,07
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	120	8,11
Bachillerato o FP 2º grado	424	8,27
EGB o FP 1er grado	612	8,52
Sig.		,094

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 161,177.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

ESTUDIOS DEL PADRE

2011-12

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	136	7,65	2,537	,218	7,22	8,08	1	11
2	621	7,43	2,601	,104	7,23	7,64	1	12
3	657	8,00	2,362	,092	7,82	8,18	1	13
4	569	7,59	2,566	,108	7,38	7,80	1	13
5	133	7,75	2,518	,218	7,32	8,18	1	13
6	158	7,59	2,862	,228	7,14	8,04	1	13
Total	2274	7,68	2,543	,053	7,57	7,78	1	13

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	111,175	5	22,235	3,457	,004
Dentro de grupos	14587,194	2268	6,432		
Total	14698,369	2273			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Asig_Mat_Present_Aprob

HSD de Tukey

(I) Estudios_padre	(J) Estudios_padre	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Sin estudios	Primarios	,214	,240	,949	-,47	,90
	EGB o FP 1er grado	-,351	,239	,683	-1,03	,33
	Bachillerato o FP 2º grado	,057	,242	1,000	-,63	,75

	Diplomado o Ingeniero Técnico	-,105	,309	,999	-,99	,78
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	,058	,297	1,000	-,79	,90
Primarios	Sin estudios	-,214	,240	,949	-,90	,47
	EGB o FP 1er grado	-,565(*)	,142	,001	-,97	-,16
	Bachillerato o FP 2º grado	-,157	,147	,894	-,58	,26
	Diplomado o Ingeniero Técnico	-,319	,242	,777	-1,01	,37
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,155	,226	,983	-,80	,49
EGB o FP 1er grado	Sin estudios	,351	,239	,683	-,33	1,03
	Primarios	,565(*)	,142	,001	,16	,97
	Bachillerato o FP 2º grado	,408	,145	,056	-,01	,82
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,247	,241	,910	-,44	,93
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	,410	,225	,450	-,23	1,05
Bachillerato o FP 2º grado	Sin estudios	-,057	,242	1,000	-,75	,63
	Primarios	,157	,147	,894	-,26	,58
	EGB o FP 1er grado	-,408	,145	,056	-,82	,01
	Diplomado o Ingeniero Técnico	-,161	,244	,986	-,86	,54
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	,002	,228	1,000	-,65	,65
Diplomado o Ingeniero Técnico	Sin estudios	,105	,309	,999	-,78	,99
	Primarios	,319	,242	,777	-,37	1,01
	EGB o FP 1er grado	-,247	,241	,910	-,93	,44
	Bachillerato o FP 2º grado	,161	,244	,986	-,54	,86
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	,163	,298	,994	-,69	1,01
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	Sin estudios	-,058	,297	1,000	-,90	,79
	Primarios	,155	,226	,983	-,49	,80
	EGB o FP 1er grado	-,410	,225	,450	-1,05	,23
	Bachillerato o FP 2º grado	-,002	,228	1,000	-,65	,65

Diplomado o Ingeniero Técnico	-,163	,298	,994	-1,01	,69
-------------------------------	-------	------	------	-------	-----

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Subconjuntos homogéneos

Asig_Mat_Present_Aprob

HSD de Tukey

Estudios_padre	N	Subconjunto para alfa = .05
Primarios	621	7,43
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	158	7,59
Bachillerato o FP 2º grado	569	7,59
Sin estudios	136	7,65
Diplomado o Ingeniero Técnico	133	7,75
EGB o FP 1er grado	657	8,00
Sig.		,160

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 229,967.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

2012-13

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	118	8,36	2,424	,223	7,92	8,81	1	12
2	526	8,45	2,346	,102	8,25	8,65	1	13
3	574	8,54	2,267	,095	8,36	8,73	1	13
4	488	8,24	2,419	,110	8,03	8,46	1	13
5	119	7,87	2,729	,250	7,38	8,37	1	12
6	130	8,66	2,358	,207	8,25	9,07	1	13

Total	1955	8,40	2,376	,054	8,29	8,51	1	13
-------	------	------	-------	------	------	------	---	----

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	66,863	5	13,373	2,376	,037
Intra-grupos	10968,337	1949	5,628		
Total	11035,200	1954			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Asig_Mat_Present_Aprob

HSD de Tukey

(I) Estudios_padre	(J) Estudios_padre	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Sin estudios	Primarios	-,088	,242	,999	-,78	,60
	EGB o FP 1er grado	-,177	,240	,977	-,86	,51
	Bachillerato o FP 2º grado	,121	,243	,996	-,57	,81
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,490	,308	,604	-,39	1,37
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,297	,302	,923	-1,16	,56
Primarios	Sin estudios	,088	,242	,999	-,60	,78
	EGB o FP 1er grado	-,089	,143	,989	-,50	,32
	Bachillerato o FP 2º grado	,209	,149	,728	-,22	,63
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,579	,241	,156	-,11	1,27
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,209	,232	,947	-,87	,45
EGB o FP 1er grado	Sin estudios	,177	,240	,977	-,51	,86
	Primarios	,089	,143	,989	-,32	,50
	Bachillerato o FP 2º grado	,298	,146	,320	-,12	,71

	Diplomado o Ingeniero Técnico	,668	,239	,059	-,01	1,35
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,120	,230	,995	-,78	,54
Bachillerato o FP 2º grado	Sin estudios	-,121	,243	,996	-,81	,57
	Primarios	-,209	,149	,728	-,63	,22
	EGB o FP 1er grado	-,298	,146	,320	-,71	,12
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,370	,243	,648	-,32	1,06
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,418	,234	,476	-1,09	,25
Diplomado o Ingeniero Técnico	Sin estudios	-,490	,308	,604	-1,37	,39
	Primarios	-,579	,241	,156	-1,27	,11
	EGB o FP 1er grado	-,668	,239	,059	-1,35	,01
	Bachillerato o FP 2º grado	-,370	,243	,648	-1,06	,32
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,788	,301	,094	-1,65	,07
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	Sin estudios	,297	,302	,923	-,56	1,16
	Primarios	,209	,232	,947	-,45	,87
	EGB o FP 1er grado	,120	,230	,995	-,54	,78
	Bachillerato o FP 2º grado	,418	,234	,476	-,25	1,09
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,788	,301	,094	-,07	1,65

Subconjuntos homogéneos

Asig_Mat_Present_Aprob

HSD de Tukey

Estudios_padre	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
Diplomado o Ingeniero Técnico	119	7,87	
Bachillerato o FP 2º grado	488	8,24	8,24
Sin estudios	118	8,36	8,36
Primarios	526	8,45	8,45
EGB o FP 1er grado	574	8,54	8,54

Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	130		8,66
Sig.		,057	,497

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 198,264.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

2013-14

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	111	8,09	2,503	,238	7,62	8,56	1	14
2	491	8,04	2,515	,114	7,82	8,26	1	16
3	536	8,22	2,361	,102	8,02	8,42	1	14
4	451	7,90	2,570	,121	7,66	8,14	1	14
5	100	7,95	2,664	,266	7,42	8,48	1	13
6	124	8,70	2,569	,231	8,24	9,16	1	13
Total	1813	8,10	2,501	,059	7,99	8,22	1	16

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	75,606	5	15,121	2,427	,033
Dentro de grupos	11256,516	1807	6,229		
Total	11332,122	1812			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Asig_Mat_Present_Aprob

HSD de Tukey

(I) Estudios_padre	(J) Estudios_padre	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%

		Diferencia de medias (I-J)			Límite superior	Límite inferior
Sin estudios	Primarios	,051	,262	1,000	-,70	,80
	EGB o FP 1er grado	-,134	,260	,996	-,88	,61
	Bachillerato o FP 2º grado	,192	,264	,979	-,56	,95
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,140	,344	,999	-,84	1,12
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,612	,326	,418	-1,54	,32
Primarios	Sin estudios	-,051	,262	1,000	-,80	,70
	EGB o FP 1er grado	-,185	,156	,843	-,63	,26
	Bachillerato o FP 2º grado	,141	,163	,955	-,32	,61
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,089	,274	1,000	-,69	,87
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,663	,251	,088	-1,38	,05
EGB o FP 1er grado	Sin estudios	,134	,260	,996	-,61	,88
	Primarios	,185	,156	,843	-,26	,63
	Bachillerato o FP 2º grado	,326	,159	,318	-,13	,78
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,274	,272	,916	-,50	1,05
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,478	,249	,390	-1,19	,23
Bachillerato o FP 2º grado	Sin estudios	-,192	,264	,979	-,95	,56
	Primarios	-,141	,163	,955	-,61	,32
	EGB o FP 1er grado	-,326	,159	,318	-,78	,13
	Diplomado o Ingeniero Técnico	-,052	,276	1,000	-,84	,74
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,804(*)	,253	,019	-1,53	-,08
Diplomado o Ingeniero Técnico	Sin estudios	-,140	,344	,999	-1,12	,84
	Primarios	-,089	,274	1,000	-,87	,69
	EGB o FP 1er grado	-,274	,272	,916	-1,05	,50
	Bachillerato o FP 2º grado	,052	,276	1,000	-,74	,84

	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,752	,335	,220	-1,71	,21
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	Sin estudios	,612	,326	,418	-,32	1,54
	Primarios	,663	,251	,088	-,05	1,38
	EGB o FP 1er grado	,478	,249	,390	-,23	1,19
	Bachillerato o FP 2º grado	,804(*)	,253	,019	,08	1,53
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,752	,335	,220	-,21	1,71

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Subconjuntos homogéneos

Asig_Mat_Present_Aprob

HSD de Tukey

Estudios_padre	N	Subconjunto para alfa = .05	
		2	1
Bachillerato o FP 2º grado	451	7,90	
Diplomado o Ingeniero Técnico	100	7,95	
Primarios	491	8,04	8,04
Sin estudios	111	8,09	8,09
EGB o FP 1er grado	536	8,22	8,22
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	124		8,70
Sig.		,816	,117

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 180,760.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

2014-15

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	107	7,43	3,130	,303	6,83	8,03	1	17

2	469	8,12	2,828	,131	7,86	8,38	1	16
3	524	8,54	2,711	,118	8,31	8,77	1	15
4	426	8,39	2,850	,138	8,12	8,66	1	14
5	97	7,61	2,564	,260	7,09	8,13	1	14
6	118	8,48	2,630	,242	8,00	8,96	1	14
Total	1741	8,27	2,806	,067	8,13	8,40	1	17

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	178,294	5	35,659	4,576	,000
Dentro de grupos	13520,044	1735	7,793		
Total	13698,338	1740			

Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: Asig_Mat_Present_Aprob

HSD de Tukey

(I) Estudios_padre	(J) Estudios_padre	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Sin estudios	Primarios	-,692	,299	,189	-1,54	,16
	EGB o FP 1er grado	-1,112(*)	,296	,002	-1,96	-,27
	Bachillerato o FP 2º grado	-,957(*)	,302	,019	-1,82	-,10
	Diplomado o Ingeniero Técnico	-,178	,391	,998	-1,29	,94
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-1,053	,373	,054	-2,12	,01
Primarios	Sin estudios	,692	,299	,189	-,16	1,54
	EGB o FP 1er grado	-,420	,177	,168	-,93	,09
	Bachillerato o FP 2º grado	-,266	,187	,713	-,80	,27
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,513	,311	,566	-,38	1,40

	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,362	,287	,808	-1,18	,46
EGB o FP 1er grado	Sin estudios	1,112(*)	,296	,002	,27	1,96
	Primarios	,420	,177	,168	-,09	,93
	Bachillerato o FP 2º grado	,155	,182	,958	-,36	,67
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,934(*)	,309	,030	,05	1,81
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	,059	,284	1,000	-,75	,87
Bachillerato o FP 2º grado	Sin estudios	,957(*)	,302	,019	,10	1,82
	Primarios	,266	,187	,713	-,27	,80
	EGB o FP 1er grado	-,155	,182	,958	-,67	,36
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,779	,314	,130	-,12	1,68
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,096	,290	,999	-,92	,73
Diplomado o Ingeniero Técnico	Sin estudios	,178	,391	,998	-,94	1,29
	Primarios	-,513	,311	,566	-1,40	,38
	EGB o FP 1er grado	-,934(*)	,309	,030	-1,81	-,05
	Bachillerato o FP 2º grado	-,779	,314	,130	-1,68	,12
	Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	-,875	,383	,200	-1,97	,22
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	Sin estudios	1,053	,373	,054	-,01	2,12
	Primarios	,362	,287	,808	-,46	1,18
	EGB o FP 1er grado	-,059	,284	1,000	-,87	,75
	Bachillerato o FP 2º grado	,096	,290	,999	-,73	,92
	Diplomado o Ingeniero Técnico	,875	,383	,200	-,22	1,97

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Subconjuntos homogéneos

Asig_Mat_Present_Aprob

HSD de Tukey

Estudios_padre	N	Subconjunto para alfa = .05		
		2	3	1

Sin estudios	107	7,43		
Diplomado o Ingeniero Técnico	97	7,61	7,61	
Primarios	469	8,12	8,12	8,12
Bachillerato o FP 2º grado	426		8,39	8,39
Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto	118			8,48
EGB o FP 1er grado	524			8,54
Sig.		,191	,097	,725

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 173,824.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

OCUPACIÓN DE LA MADRE

2011-12

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	85	7,82	2,871	,311	7,20	8,44	1	13
2	59	7,71	2,810	,366	6,98	8,44	1	13
3	968	7,71	2,511	,081	7,56	7,87	1	13
4	2	8,50	2,121	1,500	-10,56	27,56	7	10
5	361	7,66	2,620	,138	7,39	7,93	1	13
6	91	7,68	2,564	,269	7,15	8,22	1	10
Total	1566	7,71	2,568	,065	7,58	7,83	1	13

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	3,436	5	,687	,104	,991
Dentro de grupos	10315,855	1560	6,613		

Total	10319,291	1565				
-------	-----------	------	--	--	--	--

2012-13

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	75	8,43	2,510	,290	7,85	9,00	1	12
2	52	8,60	2,260	,313	7,97	9,23	1	12
3	832	8,41	2,404	,083	8,25	8,57	1	13
4	2	6,50	2,121	1,500	-12,56	25,56	5	8
5	306	8,44	2,396	,137	8,17	8,71	1	13
6	78	8,44	2,447	,277	7,88	8,99	1	12
Total	1345	8,42	2,402	,066	8,29	8,55	1	13

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	9,208	5	1,842	,318	,902
Dentro de grupos	7746,923	1339	5,786		
Total	7756,131	1344			

2013-14

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	70	8,41	2,435	,291	7,83	8,99	1	12
2	46	8,41	2,166	,319	7,77	9,06	3	12

3	768	8,17	2,487	,090	7,99	8,34	1	16
4	2	6,00	2,828	2,000	-19,41	31,41	4	8
5	277	8,25	2,523	,152	7,95	8,55	1	13
6	74	8,38	2,286	,266	7,85	8,91	2	12
Total	1237	8,22	2,468	,070	8,08	8,36	1	16

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	18,444	5	3,689	,605	,696
Dentro de grupos	7509,186	1231	6,100		
Total	7527,630	1236			

2014-15

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	67	8,66	3,315	,405	7,85	9,47	1	14
2	45	8,58	3,064	,457	7,66	9,50	1	14
3	732	8,30	2,745	,101	8,10	8,50	1	17
4	2	8,00	5,657	4,000	-42,82	58,82	4	12
5	268	8,25	2,940	,180	7,90	8,60	1	16
6	73	8,42	2,748	,322	7,78	9,07	3	14
Total	1187	8,33	2,837	,082	8,17	8,49	1	17

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	13,125	5	2,625	,325	,898
Dentro de grupos	9532,048	1181	8,071		
Total	9545,173	1186			

OCUPACIÓN DEL PADRE

2011-12

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	147	7,74	2,750	,227	7,29	8,19	1	13
2	69	7,94	2,895	,348	7,25	8,64	1	13
3	1184	7,74	2,501	,073	7,60	7,89	1	13
4	14	5,93	2,786	,745	4,32	7,54	2	10
5	184	7,56	2,665	,196	7,17	7,95	1	12
6	10	7,00	2,667	,843	5,09	8,91	2	10
Total	1608	7,71	2,568	,064	7,58	7,84	1	13

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	58,791	5	11,758	1,787	,112
Dentro de grupos	10538,162	1602	6,578		
Total	10596,953	1607			

2012-13

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	122	8,44	2,374	,215	8,02	8,87	1	12
2	61	8,41	2,376	,304	7,80	9,02	1	12
3	1034	8,42	2,353	,073	8,28	8,57	1	13
4	11	7,00	3,098	,934	4,92	9,08	2	11

5	150	8,67	2,494	,204	8,27	9,08	1	12
6	7	9,00	2,449	,926	6,73	11,27	4	11
Total	1385	8,44	2,379	,064	8,32	8,57	1	13

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	33,491	5	6,698	1,184	,314
Dentro de grupos	7798,310	1379	5,655		
Total	7831,801	1384			

2013-14

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	114	8,33	2,213	,207	7,92	8,74	3	12
2	56	8,70	2,471	,330	8,03	9,36	1	12
3	960	8,12	2,526	,082	7,96	8,28	1	14
4	8	6,88	2,850	1,008	4,49	9,26	3	10
5	132	8,50	2,095	,182	8,14	8,86	1	13
6	7	7,43	2,573	,972	5,05	9,81	3	10
Total	1277	8,19	2,461	,069	8,06	8,33	1	14

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	51,579	5	10,316	1,708	,130
Dentro de grupos	7678,258	1271	6,041		
Total	7729,837	1276			

2014-15

Descriptivos

Asig_Mat_Present_Aprob

	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1	110	8,37	2,756	,263	7,85	8,89	1	14
2	54	8,61	2,750	,374	7,86	9,36	1	14
3	912	8,45	2,782	,092	8,27	8,63	1	15
4	8	7,38	1,923	,680	5,77	8,98	5	11
5	133	8,01	3,024	,262	7,49	8,53	1	16
6	7	9,00	5,066	1,915	4,31	13,69	4	17
Total	1224	8,40	2,816	,080	8,24	8,55	1	17

ANOVA

Asig_Mat_Present_Aprob

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	35,828	5	7,166	,903	,478
Dentro de grupos	9664,786	1218	7,935		
Total	9700,614	1223			