



Diversidad entre estudiantes universitarios y diferencias en la intensidad de dedicación a los estudios

Amelia Díaz
Ernest Pons

Cómo citar este documento:

Díaz, A., & Pons, E. (2023). Diversidad entre estudiantes universitarios y diferencias en la intensidad de dedicación a los estudios. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (26), 1–26.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15933>

Índice

1. Introducción
2. Objetivos
3. Metodología
4. Resultados
5. Conclusiones

Referencias bibliográficas

1. Introducción

El Comunicado de Roma de finales de 2020 es muy explícito en la importancia de garantizar la equidad de oportunidades en el sistema universitario, tanto a nivel de acceso, progreso académico como de inserción laboral. Esto requiere conocer, no sólo las condiciones de vida de los estudiantes a nivel económico y social, sino identificar los cambios que se producen a nivel de los procesos de aprendizaje.

En este sentido, la pandemia de Covid-19 impactó de forma importante en las metodologías de enseñanza, pero también en los hábitos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Por eso era importante disponer de alguna fuente de información que permitiera evaluar este impacto.

En España, por desgracia, no se ha dispuesto de resultados de la encuesta EUROSTUDENT durante 12 años, o sea las últimas 3 ediciones (la 5a, la 6a y la 7a). Pero la Red Vives de Universidades, durante estos años, ha mantenido vivo un proyecto similar para el ámbito de las universidades que forman parte de esta red, el llamado proyecto Vía Universitaria: <https://www.vives.org/programes/estudiants/viauniversitaria-2/>.

En este trabajo se pretende avanzar concretamente en el análisis del rendimiento de los estudiantes; es decir, analizar en qué medida los estudiantes se dedican con mayor intensidad a los estudios universitarios. Para ello, vamos a definir una variable que mida este rendimiento. Consideramos que en el actual contexto resulta clave detectar, tanto por razones de eficacia como de eficiencia, en qué medida los estudiantes se dedican con la intensidad prevista a sus estudios. No olvidemos que la organización de las universidades y la planificación de las carreras universitarias se basa en la premisa de una dedicación a tiempo completo. En el sistema universitario español, esto implica una dedicación a tiempo completo durante cuatro cursos.

Sin embargo, se han detectado claros indicios de una creciente diversificación en las estrategias de los estudiantes, en cuanto a matriculación, dedicación y rendimiento. Y, naturalmente, de ser cierto esto, debería ser tenido en cuenta en el momento de planificar los recursos necesarios. Pero no se dispone, hasta donde sabemos, de información fiable para confirmar si esta hipótesis es cierta y, en todo caso, cómo están cambiando estas estrategias de los estudiantes.

2. Objetivos

En el marco de este proyecto, surgió una excelente oportunidad de evaluar estos cambios a nivel de enseñanza y aprendizaje. Porque en la segunda edición (encuesta pasada en 2018) se habían incorporado una serie de preguntas que tenían precisamente como objetivo caracterizar el proceso de enseñanza y aprendizaje vivido por los estudiantes. Se trata de un tema complejo y sobre el que no hay demasiadas evidencias. Por eso resulta muy interesante contar con la opinión directa de una muestra muy representativa de estudiantes universitarios. En este caso, más de 13 mil estudiantes de grado de las universidades de la Red contestaron a una serie de preguntas relacionadas con:

- El carácter más tradicional o innovador de las asignaturas de las que se habían matriculado.
- La valoración que realizan los estudiantes de diferentes metodologías docentes.
- La visión de los estudiantes sobre los distintos sistemas de evaluación utilizados por el profesorado.
- El impacto de estas metodologías docentes y de evaluación sobre las distintas actividades de estudio.

En la edición anterior de la encuesta en el 2018, la principal conclusión fue que era mayoritario en las universidades analizadas el recurso a metodologías que podríamos considerar tradicionales. Pero, como se comentaba, lo interesante es que en la tercera edición del proyecto Vía Universitaria (2021) se pudo encuestar a un amplio número de estudiantes, en un momento todavía bajo el impacto de la pandemia. Y, por tanto, en un escenario de docencia que ha sido calificado de emergencia y sin prácticamente actividad presencial.

El mantenimiento de las mismas preguntas referidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se habían incluido en la encuesta en 2018 permite realizar una comparación directa de las respuestas. Y, por tanto, permite evaluar cuál ha sido el impacto. Esto ha permitido comparar 2021 con 2018 y monitorizar el impacto de la pandemia, no sólo sobre las actividades realizadas, sino también sobre la valoración que realizan los estudiantes.

Además, en la encuesta de 2021 también se ha preguntado a los estudiantes sobre cuáles han sido las dificultades y beneficios que les ha generado esta situación excepcional de aprendizaje a distancia durante la pandemia.

Cabe decir que, para facilitar la interpretación y valoración de las respuestas, en este capítulo se han considerado sólo las respuestas de estudiantes de enseñanzas de grado presenciales (o sea, “transformadas” en no presenciales por la pandemia). Teniendo en cuenta, al igual que en la edición anterior, que sólo se ha preguntado sobre aspectos metodológicos a

aquellos estudiantes que tenían un mínimo de 120 créditos ECTS superados al empezar el curso.

Han participado en la encuesta de 2021 hasta veinte universidades de la Red Vives, y han contestado estudiantes de más de 1500 titulaciones, de grado y máster universitario. En el caso de los grados, la población total es de 303 215 estudiantes, de los que han contestado un total de 43 046. Esto implica un grado de respuesta del 14,2% (y un error asociado a nivel global del 0,4%).

Además, el gran número de respuestas obtenidas en la encuesta, y su alta representatividad, permite sacar también conclusiones comparando según diferentes características (ámbito disciplinar, edad, dedicación laboral, sexo, entorno socioeconómico familiar, etc.). Esto permite extraer conclusiones de tres tipos:

- confirmar, o no, las tendencias detectadas en la anterior edición en relación con estos tres ejes mencionados: diversidad, equidad y calidad;
- identificar impactos coyunturales de la pandemia; y
- anticipar posibles cambios en las tendencias previas, derivados de la pandemia.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, esta investigación plantea los siguientes objetivos concretos:

- Calcular un indicador de rendimiento, que vamos a definir como créditos superados por curso.
- Analizar si se puede confirmar o no la mayor diversidad entre estudiantes en cuanto al rendimiento.
- Analizar posibles factores que ayuden a entender estas diferencias.

3. Metodología

Una vez fijados los objetivos, vamos a aprovechar los resultados de una encuesta reciente, la Encuesta Vía Universitaria, que incluye preguntas específicas sobre aspectos metodológicos. En este caso, vamos a centrarnos en analizar los resultados de la edición del 2021.

Tabla 1. Ficha técnica encuesta Vía Universitaria

Tres ediciones (2015, 2018, 2021).

Población: Estudiantes matriculados en el curso 2020/2021. Grados y másteres. Centros propios.

Referencia temporal: primer semestre de 2021 (recuperación presencialidad). Respuesta: 49291 (13,7%).

Más información: <https://www.vives.org/programes/estudiants/viauniversitaria-2/>

Vía Universitaria es un estudio que tiene como objetivo conocer el perfil del estudiantado universitario, las condiciones de estudio y la satisfacción que tiene con la universidad y la docencia. Este estudio tiene la ambición de convertirse en un instrumento útil a los diferentes niveles de gobernanza universitaria para establecer políticas de equidad y calidad en el sistema universitario. El objetivo final es promover actuaciones que aseguren que todos los estudiantes, con diferentes condiciones sociales, puedan acceder a los estudios de educación superior, aprovechar su experiencia educativa, finalizarlos y tener una buena inserción laboral con independencia de factores como el origen social o el sexo.

La “Xarxa Vives” agrupa 20 universidades y más de 1500 titulaciones. Sin duda, la característica más prominente del proyecto es el carácter colaborativo.

Tabla 2. Encuesta Vía Universitaria

UNIVERSIDAD	POBLACIÓN	MUESTRA	% ERROR	
Andorra	543	94	17,3%	9,20%
Universitat d'Andorra	543	94	17,3%	9,20%
Catalunya	219615	29806	13,6%	0,53%
Universitat de Barcelona	44591	6341	14,2%	1,14%
Universitat Autònoma de Barcelona	29953	2777	9,3%	1,77%
Universitat Politècnica de Catalunya	25324	4301	17,0%	1,36%
Universitat Pompeu Fabra	11544	2050	17,8%	1,96%
Universitat de Girona	11396	2432	21,3%	1,76%
Universitat de Lleida	9129	1766	19,3%	2,09%
Universitat Rovira i Virgili	13636	1493	10,9%	2,39%
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya	7454	824	11,1%	3,22%
Universitat Ramon Llull	663	121	18,3%	8,06%
Universitat Oberta de Catalunya	59839	6284	10,5%	1,17%
Universitat Internacional de Catalunya	4507	1169	25,9%	2,47%
Universitat Abat Oliba CEU	1579	248	15,7%	5,71%
Illes Balears	12485	2280	18,3%	1,86%
UIB	12485	2280	18,3%	2,46%
País Valencià	126558	17111	13,5%	0,70%
Universitat de València	43409	5547	12,8%	1,23%
Universitat Politècnica de València	24763	4801	19,4%	1,27%
Universitat d'Alacant	24726	2737	11,1%	1,77%
Universitat Jaume I de Castelló	12922	2063	16,0%	1,98%
Universidad Miguel Hernández de Elche	12365	941	7,6%	3,07%
Universidad Cardenal Herrera - CEU	8373	1022	12,2%	2,87%
Total	359201	49291	13,7%	0,41%

En este proyecto los estudiantes aportan la información a través de la encuesta, el personal investigador los analiza, la red de universidades y los organismos implicados hacen posible su estudio y organizan su difusión externa, y los responsables políticos, juntamente con las universidades, a través de las unidades técnicas de calidad, se hacen responsables del análisis en clave interna de los datos para el diseño de los procesos de mejora.

4. Resultados

El análisis realizado se ha basado en una muestra muy amplia, de casi 50 000 respuestas, distribuidas de acuerdo con la información recogida en la Tabla 2.

Este amplio muestreo para cada una de las áreas de conocimiento tiene una consecuencia importante para esta investigación, en la medida en que permite realizar comparaciones de rendimiento entre áreas de conocimiento (Tabla 3).

Tabla 3. Vía Universitaria. Muestreo por ámbitos de conocimiento

		Población	Muestra	% respuesta	% error
Humanidades		31173	4170	13,4%	1,4%
101	Filosofía e Historia	11107	1237	11,2%	2,6%
102	Lenguas y Literaturas	10844	1685	15,5%	2,2%
103	Artes y Diseño	6798	957	14,1%	2,9%
110	Titulaciones mixtas (Humanidades)	2424	291	12,0%	5,4%
Ciencias Sociales y Jurídicas		126473	15954	12,6%	0,7%
201	Economía, Empresa y Turismo	35568	4573	12,9%	1,4%
202	Derecho, Laboral y Políticas	37242	4204	11,3%	1,4%
203	Comunicación y Documentación	13258	1941	14,6%	2,1%
204	Educación	20251	2356	11,6%	1,9%
205	Intervención Social	10563	1354	12,8%	2,5%
210	Titulaciones mixtas (Sociales)	9618	1526	15,9%	2,3%
Ciencias Sociales y Jurídicas		22322	3911	17,5%	1,4%
301	Ciencias Biológicas y de la Tierra	11275	1901	16,9%	2,0%
302	Ciencias Experimentales y Matemáticas	9907	1750	17,7%	2,1%
310	Titulaciones mixtas (Ciencias)	1140	260	22,8%	5,3%
Salud		58604	8686	14,8%	1,0%
401	Enfermería y Salud	20228	2935	14,5%	1,7%
402	Psicología y Terapia	18558	2489	13,4%	1,8%
403	Medicina y Ciencias Biomédicas	19124	3126	16,3%	1,6%
410	Titulaciones mixtas (Salud)	694	136	19,6%	7,5%
Ingenierías		62826	9921	15,8%	0,9%
501	Arquitectura, Construcción y Civil	9158	1488	16,2%	2,3%

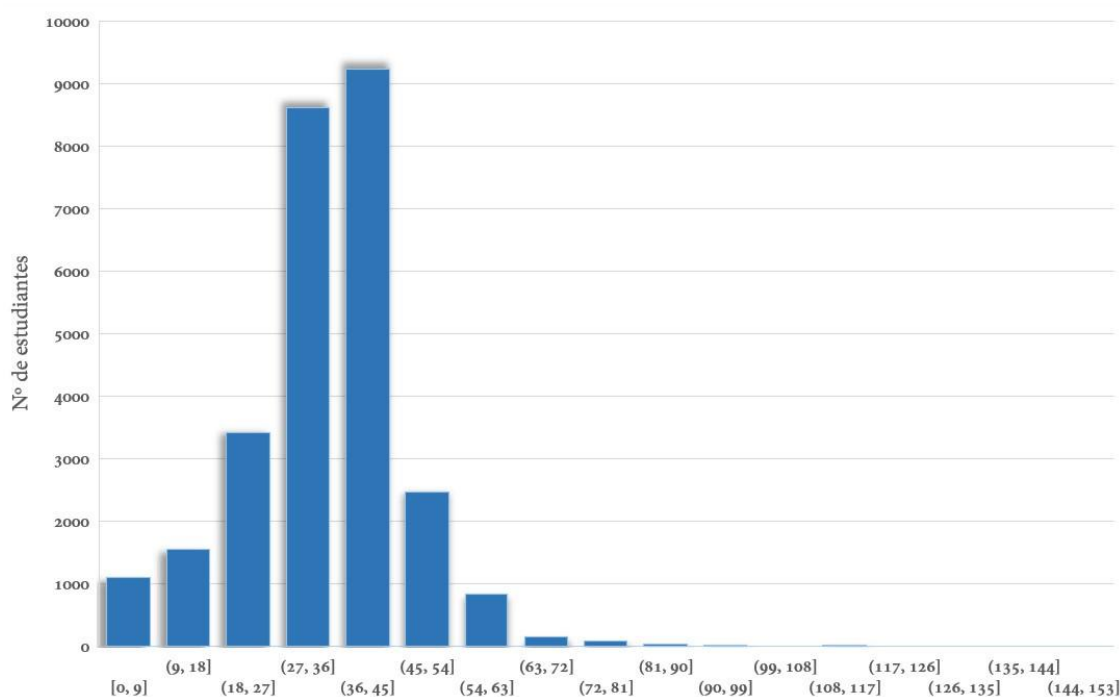
Para intentar medir, de manera simple, la intensidad de dedicación a la universidad, vamos a utilizar una medida de rendimiento, definida como el cociente entre el número de créditos superados y el número de cursos. Esta no es la única forma de intentar medir de manera empírica el concepto de rendimiento, pero es una de las utilizadas habitualmente (ver, entre otros, Esteban et al., 2016, Orio-Granado et al., 2017, O'Shea, 2013 o Santos y Vallelado, 2013).

Para evitar posibles sesgos, el análisis que aquí se presenta se limita a utilizar datos de estudiantes que han completado uno, dos o tres cursos. Es decir, estudiantes de pregrado que se encontraban durante el curso 20-21 en su segundo, tercero o cuarto año de estudios universitarios.

El Gráfico 1 muestra una primera aproximación a los datos de los estudiantes que cumplen las condiciones apuntadas, concretamente 27501 estudiantes. En este gráfico se presenta la distribución de estos valores, es decir en qué rango de valores se mueve este rendimiento, y qué valores son más o menos frecuentes.

El valor medio de esta distribución es de un rendimiento de 34,5 créditos por curso. Este es un resultado muy relevante, en la medida en que la planificación de los grados se base en una dedicación a tiempo completo de 60 créditos por curso. Pero la otra gran conclusión de esta distribución es la enorme diversidad de valores. Es decir, que hay una gran proporción de estudiantes con rendimientos inferiores a 25 créditos por curso y otra gran proporción con rendimientos superiores a 45 créditos por curso.

Gráfico 1. Distribución de la variable rendimiento (créditos superados/cursos)



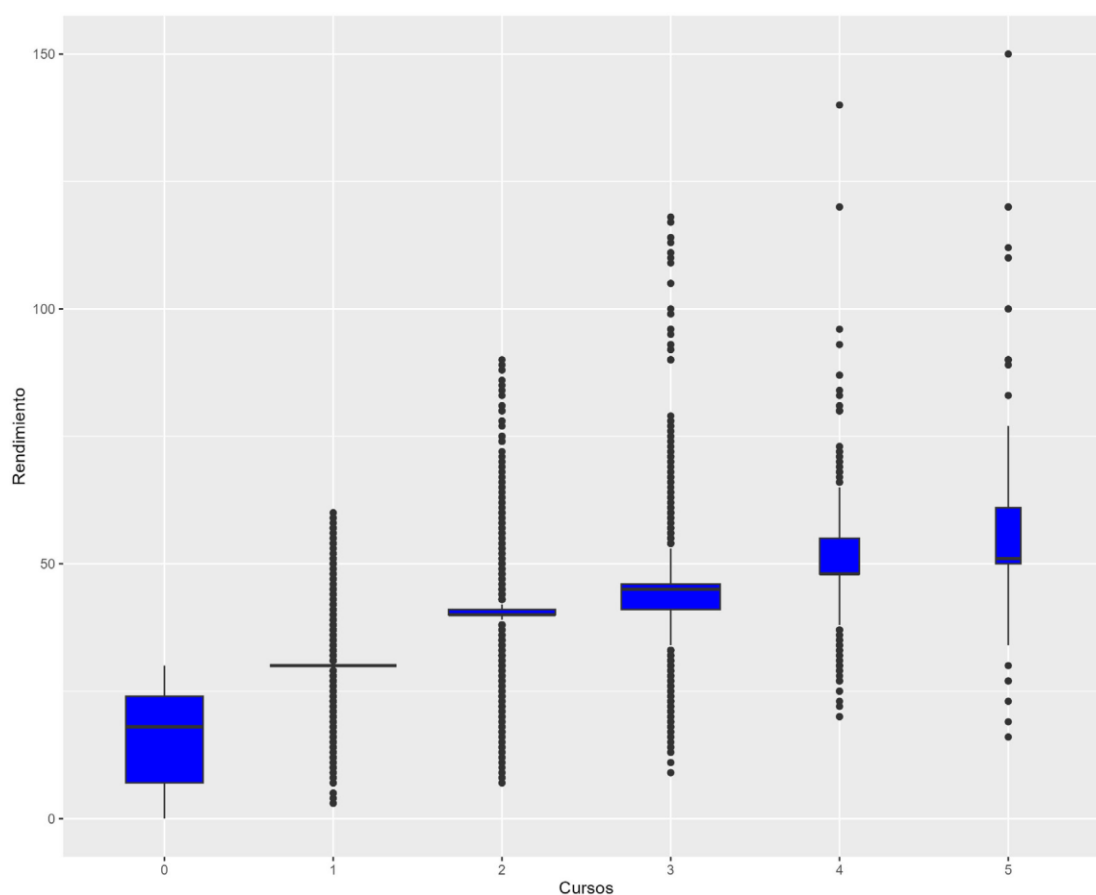
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

La interpretación de este gráfico requiere un comentario adicional, en la medida en que algunos valores son claramente superiores a 60 créditos por curso. Pero debe tenerse en cuenta que algunos estudiantes ingresan en estudios de grado con reconocimiento de créditos por estudios previos, y este es el motivo de estos valores atípicos en la distribución. Desgraciadamente, el cuestionario utilizado en Vía Universitaria no permite discriminar estos casos.

Otro aspecto relevante para entender esta media de 34,5 créditos/curso consiste en analizar las posibles diferencias en función del curso. En este sentido, el Gráfico 2 permite comprobar que la dispersión es especialmente importante en el primer curso, donde realmente referirse a un valor medio es poco representativo.

Por otra parte, también es significativo que la media de créditos por curso sea creciente, es decir, a medida que el estudiante va pasando cursos, este rendimiento aumenta. Probablemente esto sea debido a que los estudiantes van mejorando su rendimiento por una mayor adaptación a los requerimientos de la carrera que están cursando. Aunque también puede ser debido, al menos en parte, por un efecto composición, es decir, que algunos de los estudiantes que en la encuesta responden estando en su segundo curso, acaban abandonando los estudios y, por tanto, ya no responderían la encuesta en cursos posteriores.

Gráfico 2. Diferencias en la variable rendimiento en función del número de cursos



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

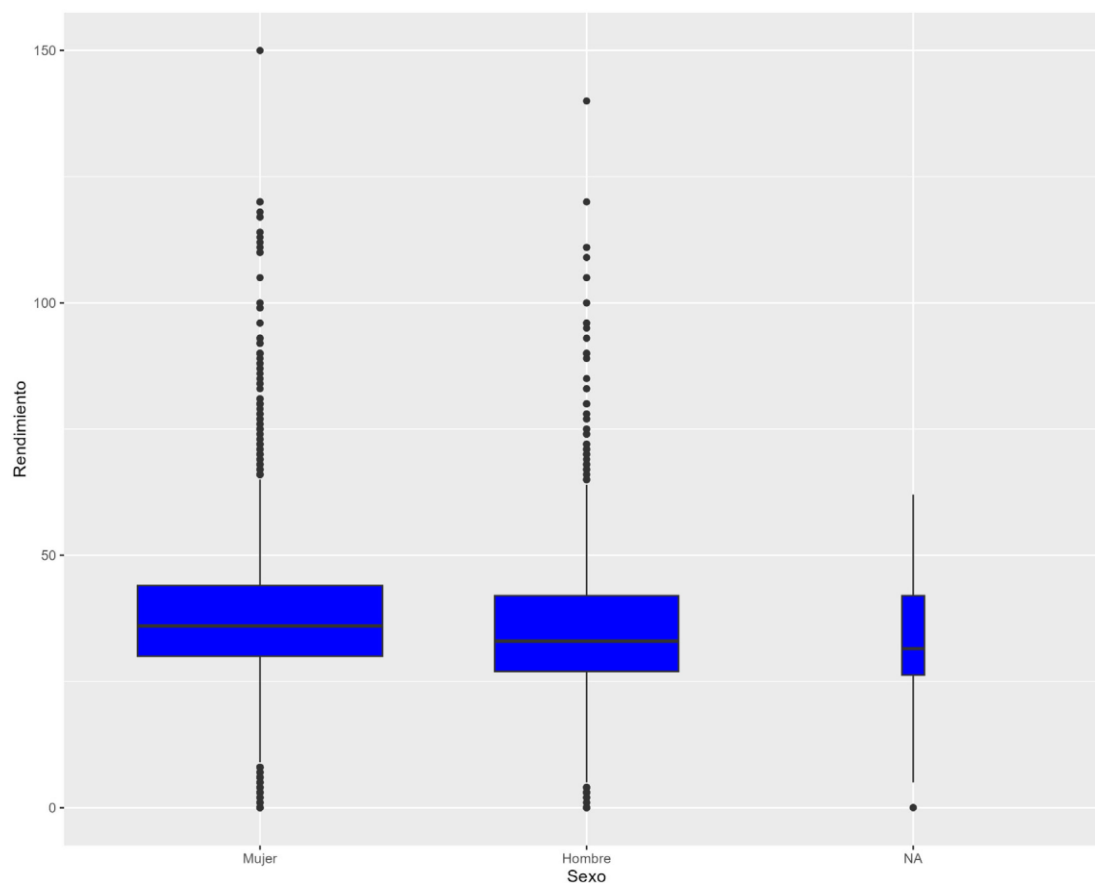
La correcta interpretación de estos valores del rendimiento requiere entender el contexto en que se mueven estos estudiantes. En este sentido, el seguimiento de las tres encuestas Vía Universitaria permite destacar como una de las principales tendencias confirmar que el perfil general de los estudiantes en las universidades presenciales responde a lo que podemos calificar de un “perfil tradicional”.

Los datos de la tercera edición nos han permitido separar la universidad virtual y la presencial de forma que se puede afinar más el análisis en relación con el perfil de las personas que acceden a la universidad. Mientras que la universidad presencial se mantiene, e incluso aumenta, como polo de atracción de un perfil de universitario tradicional, joven y que accede directamente desde los centros de enseñanza secundaria. En cambio, en la universidad virtual aumenta el mayor perfil de estudiantes con otras vías de acceso y con responsabilidades laborales y familiares. Así, la distribución es desigual en función de la modalidad de universidad. En paralelo, el fenómeno de la segregación horizontal no sólo se da en la elección de los estudios, sino que ahora se refleja también entre universidades.

El crecimiento del sistema universitario, con una considerable ampliación de oferta privada y virtual, ha supuesto cambios en la composición social del alumnado universitario. Se observa que, así como la universidad virtual actúa como dispositivo de segunda oportunidad para perfiles con trayectorias más complejas y de menor origen social, la distribución por género en las diferentes enseñanzas muestra diferencias más elevadas que en la presencial.

En este contexto, y en relación con todo lo anterior, el análisis de los datos no detecta diferencias significativas entre hombres y mujeres. Esta es una conclusión importante en la medida en que sí que existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la selección de carrera. Pero, a pesar de ello, no existen diferencias en relación con todo aquello que tiene que ver con las actividades académicas, al margen de lo anterior.

En este contexto resulta especialmente relevante el Gráfico 3, donde se puede comprobar como tampoco hay diferencias en cuanto al rendimiento (créditos por curso) entre hombres y mujeres.

Gráfico 3. Diferencias en la variable rendimiento en función del sexo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria.

Más sorprendente es que no se observen diferencias significativas en el rendimiento en función de la mayor o menor dedicación laboral (Tablas 4, 5 y 6).

Tabla 4. Diferencias en la variable rendimiento en función de la dedicación laboral

	No	Interm.	Parcial	Completo	Total
1 curso	30,0	29,6	29,1	26,3	29,7
2 cursos	40,0	39,7	38,7	35,0	39,5
3 cursos	44,8	44,7	43,6	38,5	44,0
Total	34,6	34,6	35,0	30,6	34,5

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

La Tabla 4 muestra que, si la dedicación laboral es más intensa, el rendimiento disminuye. Más concretamente, entre aquellos que no trabajan o trabajan de manera intermitente (menos de 15 horas a la semana), o a tiempo parcial, el rendimiento es, en promedio, de 35 créditos por curso. En cambio, entre aquellos que trabajan a tiempo completo este rendimiento disminuye a 30 créditos por curso. Ahora bien, esta diferencia es poco importante si la comparamos, por ejemplo, con la diferencia derivada del curso en que se encuentra el estudiante. Las Tablas 4, 5 y 6 permiten realizar esta doble comparación.

Tabla 5. Diferencias en la variable rendimiento en función de la dedicación laboral. Mujeres

Mujeres					
1 curso	29,9	29,6	29,2	26,6	29,6
2 cursos	40,1	40,0	39,4	35,5	39,8
3 cursos	45,3	44,9	44,7	40,1	44,7
Total	35,1	35,1	35,4	31,2	35,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

Tabla 6. Diferencias en la variable rendimiento en función de la dedicación laboral. Hombres.

Hombres					
1 curso	30,2	29,6	29,1	25,9	29,7
2 cursos	39,8	39,1	37,2	34,3	39,0
3 cursos	44,0	44,3	41,8	36,7	42,7
Total	33,8	33,6	34,2	29,8	33,6

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

Estas comparaciones pueden extenderse a muchos otros factores que la encuesta permite controlar, como por ejemplo la edad. Pero no se incluyen todas las comparaciones porque el resultado, con todos los factores demográficos, sociales, económicos y familiares es el mismo.

Tabla 7. Modelo explicativo de la variable rendimiento (1)

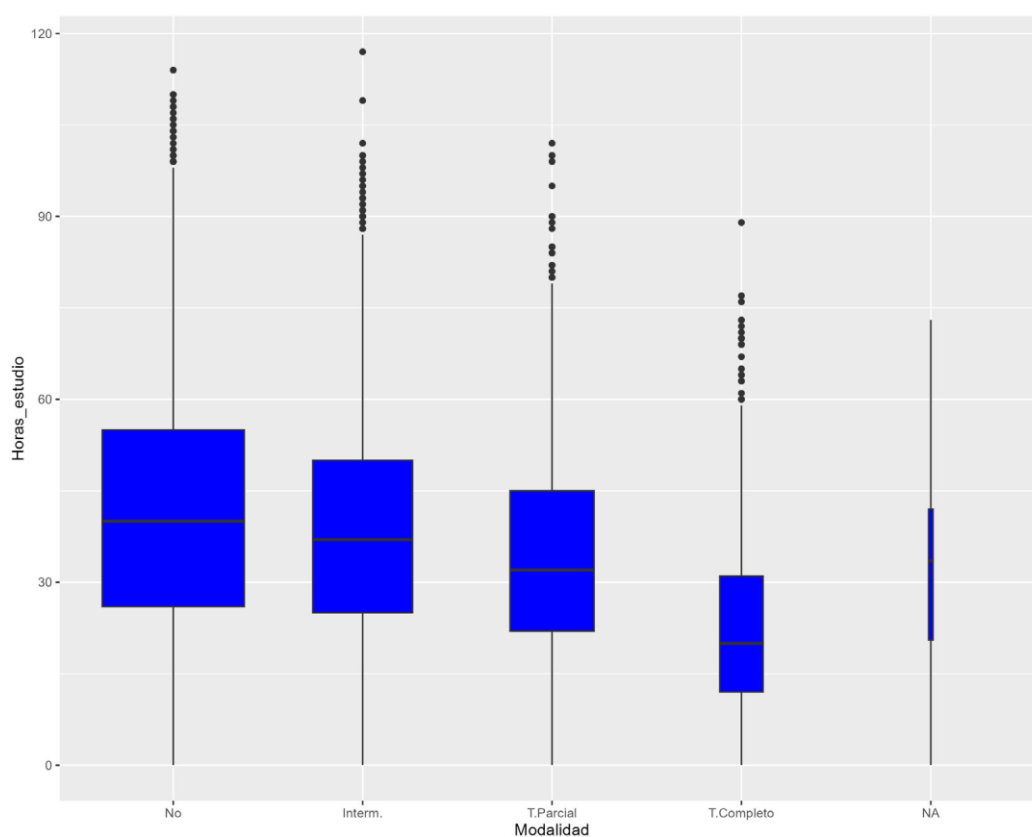
```

Call:
lm(formula = REND ~ SEXO + MOD.T + CURSOS + EDAD + H.TOTAL.ESTUDIO + H.TOTAL.TRABAJO)

Coefficients:
              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)   28.388391   0.320464   88.585 < 2e-16 ***
SEXOHombre    -0.630608   0.104933   -6.010 1.88e-09 ***
MOD.TInterm.   -0.015753   0.125397   -0.126 0.900029
MOD.TT.Parcial -0.241262   0.182718   -1.320 0.186711
MOD.TT.Completo -1.585834   0.358415   -4.425 9.70e-06 ***
CURSOS         8.669108   0.045091  192.258 < 2e-16 ***
EDAD          -0.400816   0.012917  -31.029 < 2e-16 ***
H.TOTAL.ESTUDIO 0.025442   0.002721    9.350 < 2e-16 ***
H.TOTAL.TRABAJO -0.027428   0.007914   -3.466 0.000529 ***
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 8.213 on 26884 degrees of freedom
(608 observations deleted due to missingness)
Multiple R-squared:  0.583,    Adjusted R-squared:  0.5829
F-statistic: 4698 on 8 and 26884 DF,  p-value: < 2.2e-16

```

Gráfico 4. Horas totales dedicadas al estudio (semana)

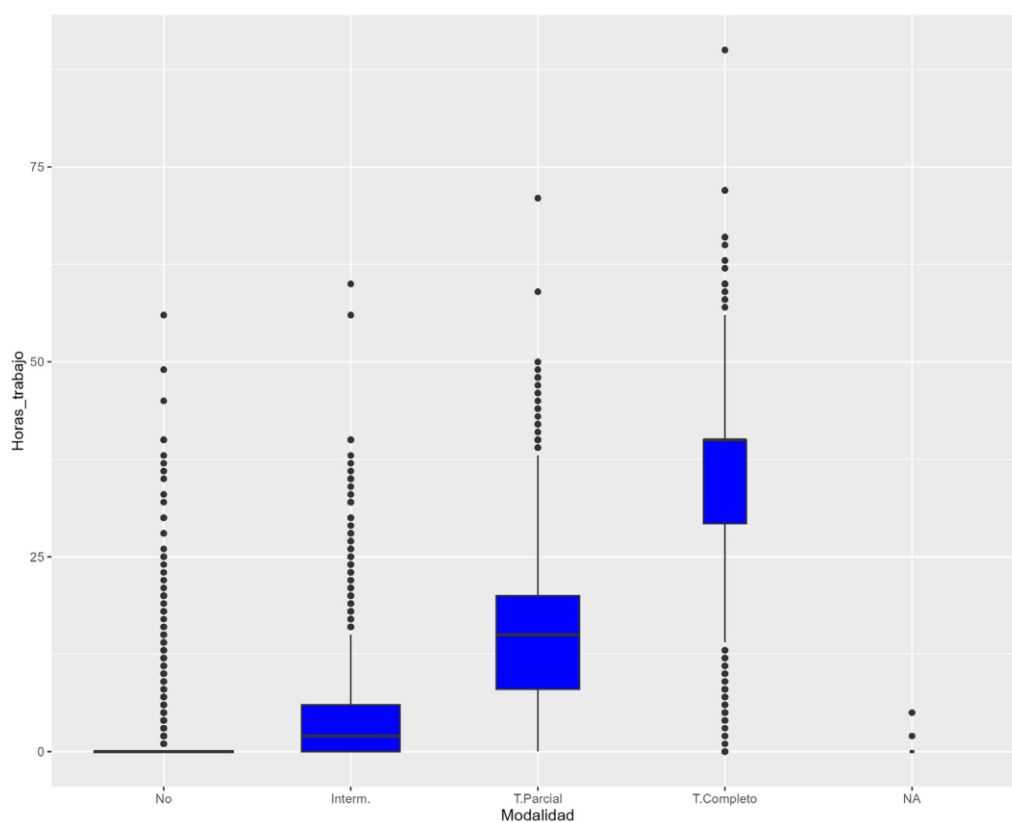
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

A partir de aquí, un análisis exploratorio conduce a la conclusión de que el rendimiento depende, sobre todo, del volumen de horas dedicado al estudio y, por otra parte, de aspectos específicos de la carrera que estudian, ya sean vinculados con la planificación del proceso formativo (plan de estudios, horarios, etc.) o con aspectos relacionados con la metodología docente y de aprendizaje.

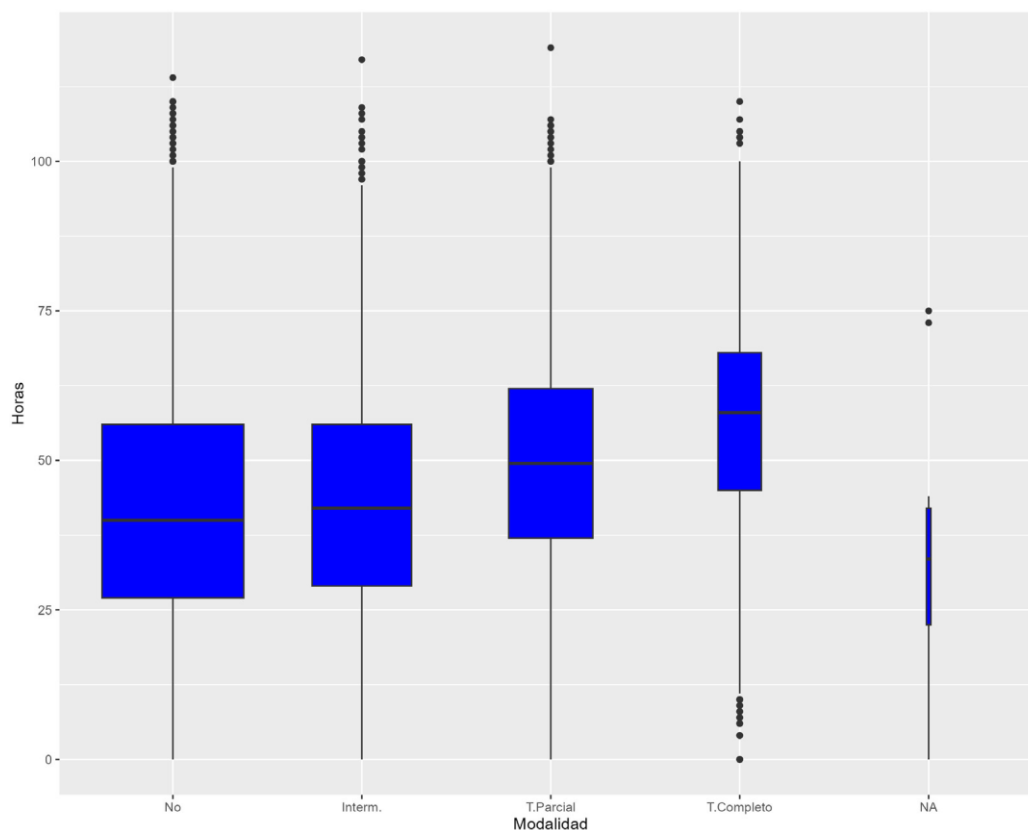
Para resumir este análisis de una manera simple, la Tabla 7 recoge el resultado de plantear un modelo de regresión con el que se intenta explicar las diferencias de rendimiento en función de un conjunto de variables. Además de las variables citadas, en el modelo se han incluido las horas dedicadas al estudio y las horas dedicadas a trabajar.

Lo más relevante de esta Tabla 7 es constatar, sobre todo, la importancia de las horas de dedicación. Pero el otro aspecto destacable es que, a pesar de incluir todas estas variables, el porcentaje de variación explicado no alcanza ni el 60%. Es decir, que las diferencias de rendimiento entre unos y otros estudiantes están vinculadas con otras variables no incluidas en el modelo de la Tabla 7.

Gráfico 5. Horas totales de dedicación laboral (semana)



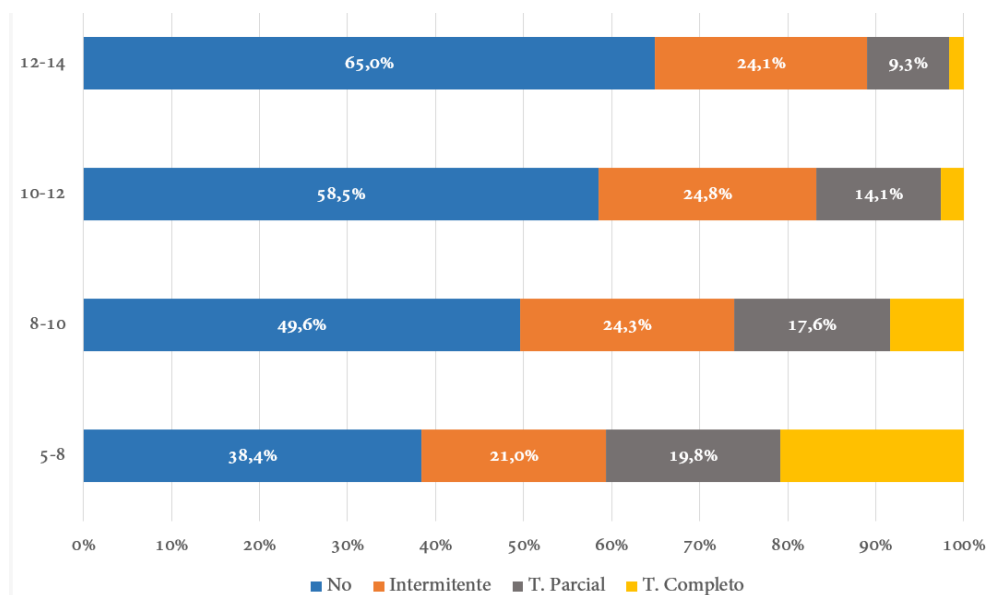
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

Gráfico 6. Horas totales de dedicación laboral + estudio (semana)

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

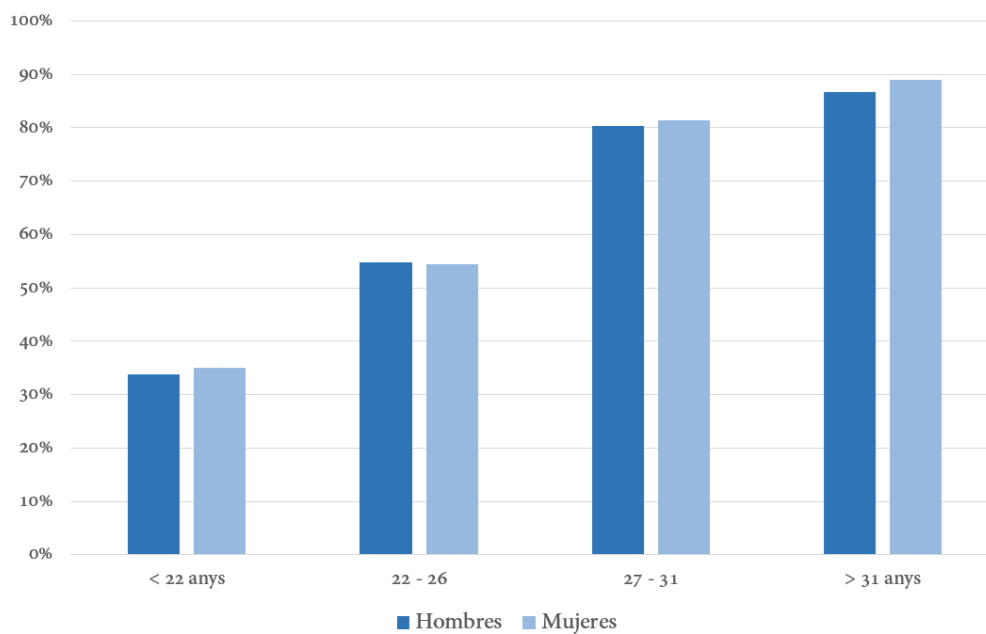
A partir de estos resultados, parece importante fijar la atención en la dedicación horaria de los estudiantes, tanto al estudio como a actividades laborales. Los Gráficos 5 y 6 confirman que esta dedicación está directamente relacionada con la variable que recoge el carácter de dedicación: a) estudiante a tiempo completo, b) trabajo intermitente, c) trabajo a tiempo parcial, o d) trabajo a tiempo completo.

Y el Gráfico 7 confirma que esta clasificación está vinculada directamente con el rendimiento previo al acceso a la Universidad, que en este Gráfico se ha representado utilizando la nota de acceso.

Gráfico 7. Dedicación laboral en función de la nota de acceso a la Universidad

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

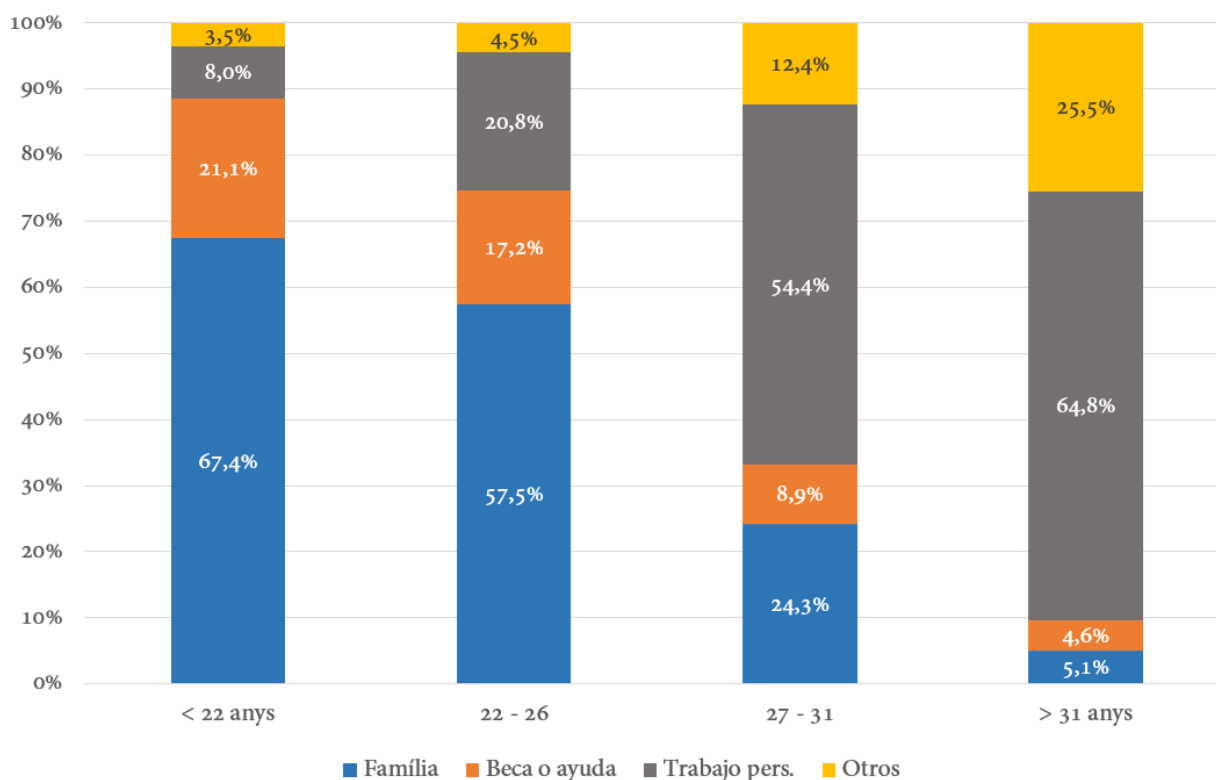
Por otra parte, el Gráfico 8 confirma que este régimen de dedicación está muy vinculado con la edad pero que no presenta diferencias entre hombre y mujeres.

Gráfico 8. Proporción de estudiantes con alguna dedicación laboral

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

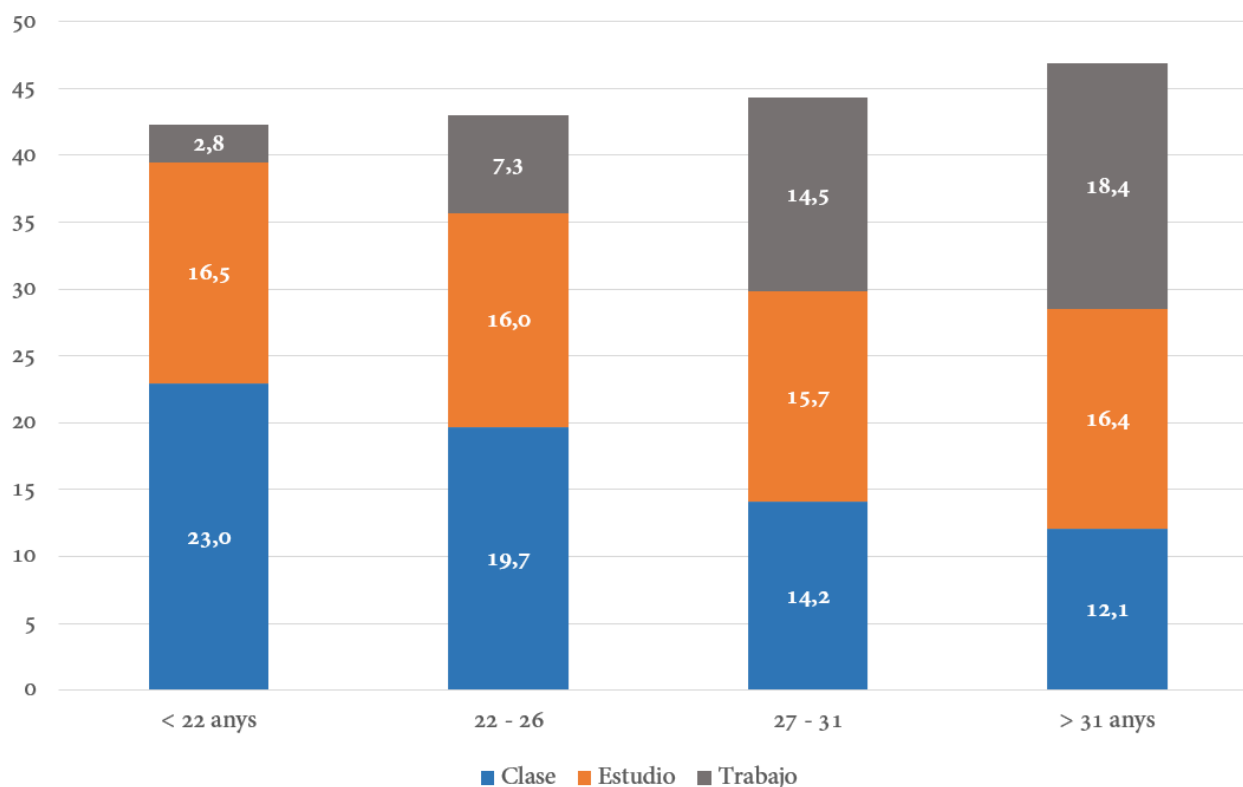
Y los Gráficos 9 y 10 confirman, como podía suponerse, que este régimen de dedicación tiene que ver directamente con aspectos económicos. Es decir, que si se quiere incidir de alguna manera en el rendimiento de los estudiantes a través de la intensidad de dedicación (horas de dedicación al estudio) deben abordarse los aspectos económicos relacionados con la financiación de los estudios universitarios.

Gráfico 9. Origen de los ingresos



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

En este sentido, un análisis pormenorizado de los datos de la encuesta permite extraer conclusiones claras. La última encuesta aporta en este sentido resultados muy similares a la anterior. Y confirma que el principal soporte para la financiación de los estudios universitarios son las economías familiares. Ésta es una conclusión importante a efectos de política universitaria. Porque demuestra que las barreras económicas no tienen que ver solos con los precios de las matrículas, sino sobre todo con el coste de oportunidad que supone decantarse por los estudios universitarios.

Gráfico 10. Distribución del tiempo semanal. Estudiantes que residen con su familia

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

Esta realidad tiene mucho que ver con el sistema de subvención actual de las matrículas y un sistema de becas que resulta débil. En cualquier caso, la progresiva diversificación de perfiles antes mencionada se traduce también en un incremento de las fuentes alternativas de financiación que resultan en todo caso complementarias sobre todo para los estudiantes que pertenecen a grupos menos favorecidos. Además de las becas, cabe destacar el recurso al trabajo durante el curso o trabajo durante las vacaciones.

Y, una vez más, el recurso a los préstamos resulta más frecuente entre los estudiantes con familias con mayor capacidad de endeudamiento. Todo esto nos recuerda la necesidad de mejorar el acceso de los grupos sociales menos favorecidos a todas las fuentes de financiación, promoviendo alternativas a la economía familiar.

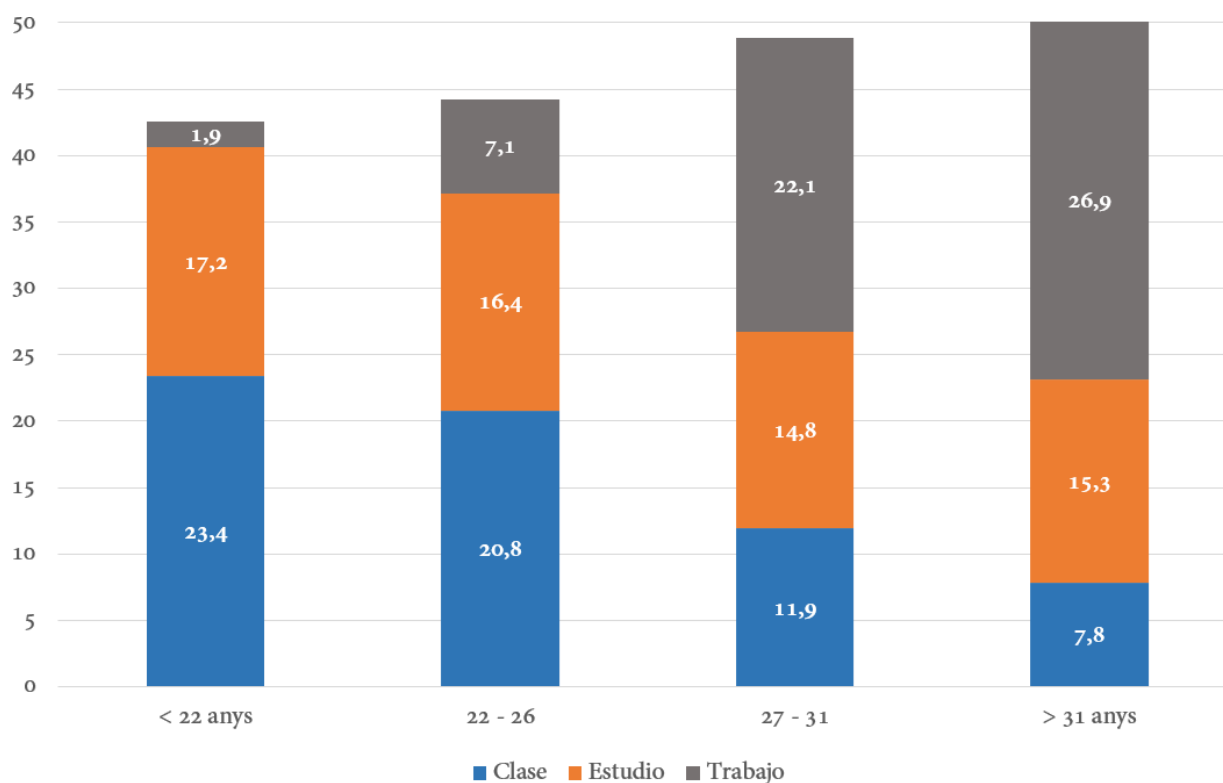
Como complemento del análisis anterior, resulta natural añadir el otro aspecto que el análisis exploratorio revelaba como relevante para explicar las diferencias de rendimiento: los factores relacionados con la carrera y con el centro.

En la Tabla 8 se presentan los resultados del mismo modelo de la Tabla 7, pero añadiendo ahora todas las otras variables disponibles referidas al estudiante. Dejando fuera sólo la variable carrera /centro.

Y se puede comprobar cómo el porcentaje de explicación sólo aumenta hasta poco más del 63%. Es decir, que el resto de las diferencias se deben a dos factores:

- Aspectos personales. Naturalmente, este es un elemento fundamental en este caso.
- Aspectos derivados de la carrera / centro.

Gráfico 11. Distribución del tiempo semanal. Estudiantes que NO residen con su familia



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

Por desgracia, no resulta fácil introducir en estos modelos la carrera / centro, debido a la diversidad de situaciones. Por tanto, queda pendiente para futuras investigaciones la diferenciación cuantitativa de la importancia de cada uno de estos dos aspectos.

Tabla 8. Modelo explicativo de la variable rendimiento (2)

```

Call:
lm(formula = REND ~ SEXO + MOD.T + CURSOS + EDAD + H.TOTAL.ESTUDIO + H.TOTAL.TRABAJO + .....,
    data = datos)

Coefficients:
            Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)  28.388391   0.320464  88.585 < 2e-16 ***
SEXOHombre   -0.630608   0.104933  -6.010 1.88e-09 ***
MOD.TInterm.  -0.015753   0.125397  -0.126 0.900029
MOD.TT.Parcial -0.241262   0.182718  -1.320 0.186711
MOD.TT.Completo -1.585834   0.358415  -4.425 9.70e-06 ***
CURSOS        8.669108   0.045091 192.258 < 2e-16 ***
EDAD         -0.400816   0.012917 -31.029 < 2e-16 ***
H.TOTAL.ESTUDIO 0.025442   0.002721   9.350 < 2e-16 ***
H.TOTAL.TRABAJO -0.027428   0.007914  -3.466 0.000529 ***
.....

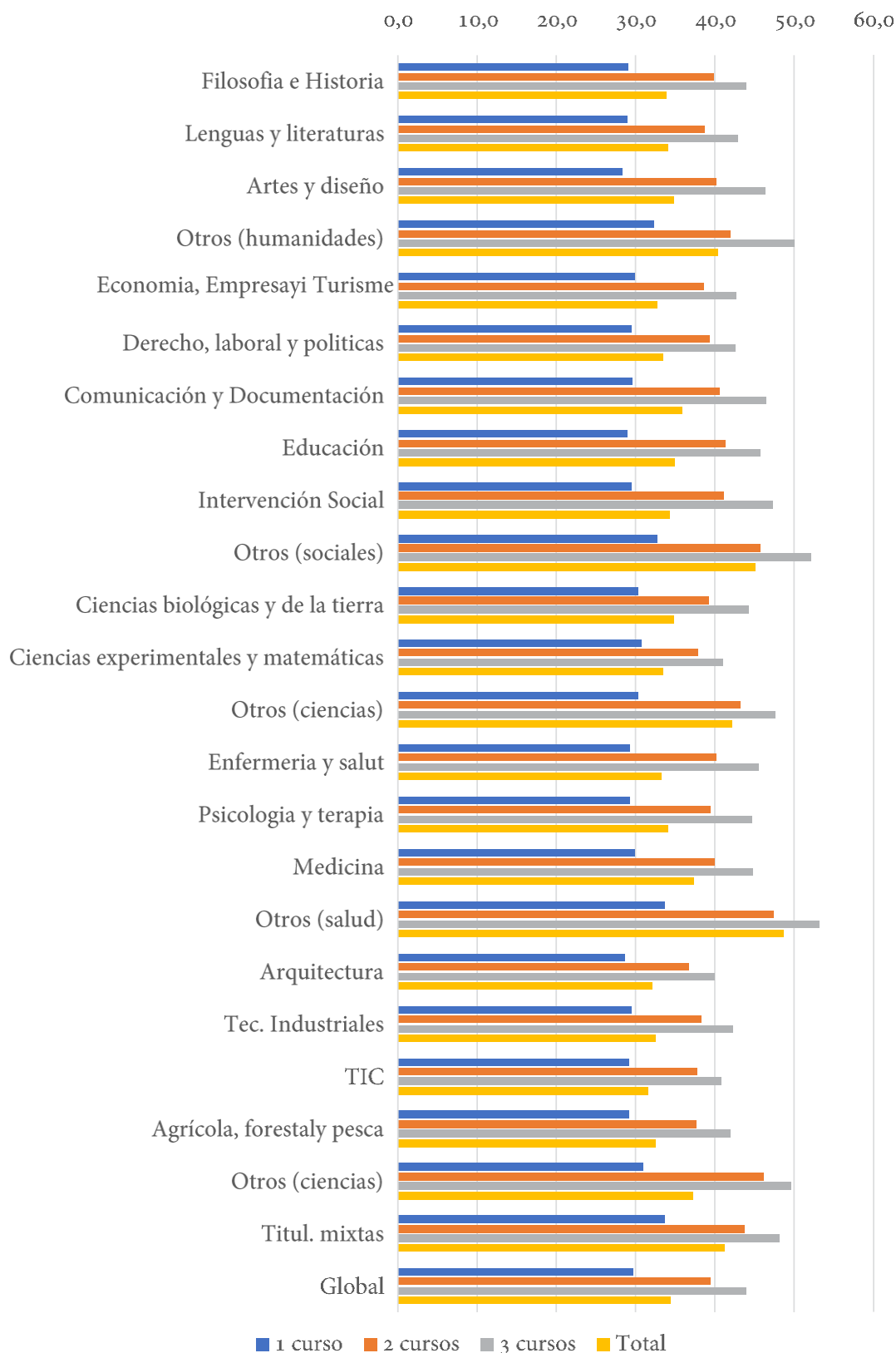
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 8.213 on 26884 degrees of freedom
(608 observations deleted due to missingness)
Multiple R-squared:  0.635,    Adjusted R-squared:  0.615
F-statistic: 4698 on 8 and 26884 DF,  p-value: < 2.2e-16

```

En esta línea, y para finalizar, el Gráfico 12 ilustra estas diferencias de rendimiento en función del área disciplinar, que permite confirmar que este es un elemento importante para entender que unos estudiantes tengan un rendimiento mayor que otros. Pero, como se comentó, no es posible cuantificar este impacto a partir de la información disponible.

Gráfico 12. Estimación del rendimiento en función del ámbito de titulación



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Vía Universitaria

6. Conclusiones

Esta investigación se planteaba abordar de manera cuantitativa, y a partir de evidencia empírica, qué podemos decir sobre el rendimiento actual de los estudiantes y su posible relación con diversos factores explicativos.

A partir del análisis realizado queda claro que, en general, los estudiantes tienen una elevada dedicación a los estudios, con una media global de 35 horas a la semana. Se constata también un elevado grado de asistencia a clase de la gran mayoría de los estudiantes.

Una mayoría de estudiantes, el 68%, manifiestan que asisten a más del 75% de las clases, y sólo una cifra marginal lo hace a menos del 25% de las clases. Y, como ocurría hace tres años, el principal motivo declarado para no asistir a clase resulta ser la consideración por parte de los estudiantes de que pueden aprovechar más el tiempo trabajando por su cuenta o porque no les gusta la manera de impartir clases.

También destaca el elevado porcentaje de estudiantes con dedicación a tiempo completo, conectado con el hecho de que la mayoría de los estudiantes aún responden a un perfil tradicional. Así, un 51% de estudiantes tienen dedicación exclusiva al estudio y sólo el 26% compaginan el trabajo con los estudios de forma continuada. Naturalmente, estos datos varían mucho en función de la edad y del tipo de estudios: en Sociales son más frecuentes los estudiantes que tratan de compaginar trabajo y estudio que en Ciencias experimentales. También en función de la clase social: los estudiantes de clase social alta tienen un porcentaje de dedicación completa a los estudios más alto y un porcentaje de compaginación de los estudios con un trabajo de alta dedicación más bajo.

El rendimiento estimado es de unos 35 créditos por curso. Muy inferior a los 60 créditos por curso que se toman como referente en estudiantes a tiempo completo. Sin diferencias en función del género, edad, origen u otras variables demográficas y sociales.

Este rendimiento es poco dependiente del régimen de dedicación a los estudios, o sea de la posible dedicación laboral. Y, en cualquier caso, esta relación se vehicula a través de las horas de dedicación (al estudio o al trabajo).

Pero, la conclusión más importante, es que el rendimiento parece ser muy dependiente de los factores específicos de cada área de conocimiento. Y, aún más importante, del carácter que imprime cada centro. Aunque, por desgracia, el peso real de estos factores no puede ser medido con la información actualmente disponible.

Referencias bibliográficas

- Esteban, M., Bernardo, A.B., y Rodríguez-Muñoz, L.J. (2016). Permanencia en la universidad. La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- García-Montalvo, J. (2018). *The Impact of Progressive Tuition Fees on Drooping Out of Higher Education: A Regression Discontinuity Design*. Barcelona GSE Working Paper: 1017.
- Garritzmán, Harry (2016). *The political economy of higher education finance: The politics of tuition fees and subsidies in OECD countries, 1945–2015*. Palgrave Macmillan.
- Izquierdo, M. (2009). Assimilation of immigrants in Spain: A longitudinal analysis. *Labour Economics*, 16(6), 669-678.
- Jackson, M. (2007) Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica* 50(3), 211-229.
- Lucas, Samuel R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Orio-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C., y Molina-López, V. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Aula Abierta*, 22(1), 1-83. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6).
- O'Shea, S. (2013). Transitions and turning points: exploring how first-in-family female students story their transition to university and student identity formation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 135-158. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.771226>.
- Santos, M.V., y Vallelado, E. (2013). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *Universitas Psychologica*, 12(3), 739-752. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.adrr>.
- Triventi, M. (2017). Do Individuals with High Social Background Graduate from More Rewarding Fields of Study? *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 51, 28-40.
- Van der Werfhorst, H. (2003). Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29(1), 41-62.