

Via Università:

Accés, condicions d'aprenentatge,
expectatives i retorns dels estudis
universitaris (2023-2025)



Direcció

Antonio Ariño Villaroya

Ramon Llopis Goig

Miquel Martínez Martín

Ernest Pons Fanals

Anna Prades Nebot

Via Università:

Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives
i retorns dels estudis universitaris (2023-2025)

Radiografia de l'estudiantat universitari

Direcció

Antonio Ariño Villaroya

Ramon Llopis Goig

Miquel Martínez Martín

Ernest Pons Fanals

Anna Prades Nebot

Via Universitària:
Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives
i retorns dels estudis universitaris (2023-2025)

Edita:

Xarxa Vives d'Universitats · Universitat Jaume I
Edifici de Rectorat, planta 0
Av. Vicent Sos Baynat, s/n, 12006, Castelló de la Plana
www.vives.org
xarxa@vives.org

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

ISBN: 978-84-09-69081-7

Aquesta obra està subjecta a la llicència
Creative Commons BY-NC-SA



Autoria

Direcció

Antonio Ariño Villarroja

Ramon Llopis Goig

Miquel Martínez Martín

Ernest Pons Fanals

Anna Prades Nebot

Equip de recerca

Montserrat Casalprim Ramonet

Josep Fortó Areny

Ingrid Noguera Fructuoso

Helena Troiano i Gomà

Albert Sánchez-Gelabert

Marina Elías Andreu

Lidia Daza Pérez

Mercedes Torrado Fonseca

Pilar Figuera Gazo

Robert G. Valls Figuera

Fidel Molina Luque

Míriam Arenas Conejo

Iolanda García González

Brígida Cristina Maestres Useche

Luis Ortiz Gervasi

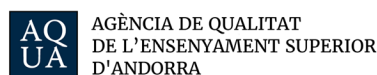
Inés Soler Julve



Direcció tècnica:



Amb el suport de:



Índex

Pròleg	6
01 Què és Via Universitària?	7
02 Accés a la universitat i trajectòries	10
Com són i què estudien els estudiants de graus/bàtxelors presencials	10
La trajectòria prèvia i dins la universitat	15
Motius d'elecció dels estudis de grau/bàtxelor	17
Condicionants del retard	19
Conclusions	23
Propostes	24
Referències	25
03 Condicions de vida	27
Finançament: visió de conjunt	28
Importància de diferents fonts de finançament	30
Habitatge	36
Conclusions	39
Propostes	39
Referències	41
04 Condicions d'estudi	42
Pràctiques d'estudi i dedicació	42
Compaginació	49
Conclusions	52
Propostes	54
Referències	54
05 Condicions d'aprenentatge i docència	56
Metodologies docents	56
Valoració de les diverses activitats d'aprenentatge	60
Valoració de les diverses activitats d'avaluació	63
Conclusions	66
Propostes	67
Referències	67

06 Vinculació amb la universitat	69
Satisfacció amb la universitat	69
Participació estudiantil	72
Mobilitat internacional	73
Expectatives inicials i futures	75
Benestar emocional i salut mental	79
Conclusions	82
Propostes	83
07 Perspectiva de gènere	84
El nivell de feminització de les titulacions	85
Caracterització de la mostra	86
Els itineraris de transició als estudis universitaris	88
Dedicació a l'estudi	92
Satisfacció amb l'experiència universitària	94
Altres aspectes	96
Conclusions	97
Propostes	97
Referències	98
08 Els estudiants de màster	99
Què i on estudien?	100
Quines són les característiques dels estudiants de màster?	100
Com és la trajectòria acadèmica de l'alumnat matriculat als màsters?	101
Quines han estat les motivacions d'accés al màster?	103
Com ha estat l'experiència acadèmica i social al màster?	105
Expectatives de futur i satisfacció dels estudiants de màster	108
Conclusions	110
Propostes	111
09 Els estudiants no presencials	112
Com és l'estudiantat en línia (no presencial)?	113
Com aprèn l'estudiantat en línia?	119
Conclusions	126
Propostes	126
Referències	127
10 Conclusions	129
Equip de treball	137

Pròleg



Em plau compartir-vos els resultats de la quarta edició del programa Via Universitària, estudi en què han participat 45,000 estudiants de més de 1,700 titulacions de 20 universitats de la Xarxa Vives. Aquesta nova edició reafirma el valor del projecte com a eina rigorosa i indispensable per comprendre el perfil, les trajectòries i les condicions de vida i d'estudi dels i les estudiants que transiten avui pel sistema universitari.

Des de la seva posada en marxa l'any 2014, l'onada 2023-2025 ha assolit una de les participacions més destacades de la sèrie, que dota l'informe d'una solidesa i una representativitat excepcionals. Els resultats que es presenten a continuació en aquest document reflecteixen una realitat complexa i en transformació, marcada per la diversitat de perfils i experiències, per la convivència entre la presencialitat i la virtualitat, per la centralitat de les condicions socioeconòmiques i per la rellevància del benestar emocional com a factors clau en l'experiència educativa.

Via Universitària s'alinea amb les prioritats de l'espai europeu d'educació superior (EEES), recollides en documents i tractats internacionals, com els comunicats de Roma (2020) i de Tirana (2024), on es posa l'accent en la dimensió social de la universitat: la necessitat de garantir l'equitat en l'accés, el progrés i la transició al món laboral, així com aprofundir en la internacionalització de l'ensenyament universitari i adoptar un paper actiu en el procés d'aprenentatge. En aquest sentit, l'informe ens ofereix una diagnosi fonamentada que pot contribuir a orientar les polítiques universitàries des d'un enfocament basat en l'evidència, en el reconeixement de la diversitat i en el compromís amb la igualtat d'oportunitats.

Aquesta edició, a més, confirma Via Universitària com un exemple reeixit de col·laboració institucional, impulsat per la Xarxa Vives en el marc del seu programa d'Estudiants. Com en onades anteriors, el projecte ha comptat amb la direcció tècnica de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) i amb la col·laboració de l'Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP), l'Agència de Qualitat de l'Ensenyament Superior d'Andorra (AQUA) i el Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya.

Vull expressar el meu agraïment sincer a totes les persones que han fet possible aquest ambiciós projecte: a la direcció científica, la direcció tècnica i l'executiva, als equips de recerca, al consell assessor i als professionals de les unitats de qualitat universitàries que hi han participat. El seu treball rigorós i compromès al llarg de tot el procés és la millor garantia de la qualitat d'aquest informe.

Per descomptat, vull agrair profundament la participació dels estudiants i les estudiantants que han respost el qüestionari. La seva mirada, les seves vivències i la seva confiança són el fonament d'aquesta diagnosi col·lectiva, i ens ofereixen una oportunitat única per comprendre millor les necessitats i expectatives de qui és al centre del sistema universitari.

En un moment de grans transformacions socials, digitals i educatives, en què les universitats afronten reptes cada vegada més complexos, disposar d'informació de qualitat és més necessari que mai. Per això, aquest informe vol ser una eina útil per a la presa de decisions, per al disseny de polítiques que situïn l'estudiantat al centre i per avançar conjuntament cap a una universitat més inclusiva, equitativa i compromesa amb el futur.

Joan Guàrdia Olmos

*President de la Xarxa Vives d'Universitats
Rector de la Universitat de Barcelona*

01 Què és Via Universitària?

Anna Prades Nebot

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

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

D'on ve?

Via Universitària és l'hereu del projecte ECoVIPEU, realitzat al 2011 per la Universitat de València, amb l'objectiu d'impulsar un observatori de la vida i la participació dels estudiants universitaris a nivell estatal. La primera edició de Via Universitària sorgeix al 2015 de la necessitat d'alinear-se amb la majoria de sistemes universitaris europeus que participen al projecte Eurostudent, un projecte que recull i analitza dades comparables sobre la dimensió social de l'educació arreu d'Europa. Actualment, amb la participació de l'estat espanyol a la 8ena edició d'aquesta macro enquesta europea, el programa Via Universitària pren rellevància com una mirada en profunditat a la realitat de les societats de parla catalana.

El projecte és impulsat per la Xarxa Vives d'Universitats, amb la direcció tècnica de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya).

Taula 1. Resultats del treball de camp de Via Universitària en les diferents edicions

(*) Dades de població aproximades.

	Població	Mostra	Resposta	Error
1a edició (2014-2016)*	350,136	20,510	5.8%	0.7%
2a edició (2017-2019)	344,851	41,502	12.0%	0.5%
3a edició (2020-2022)	358,258	49,291	13.8%	0.4%
4a edició (2023-2025)	383,513	45,572	11.9%	0.4%

Edició rere edició, el projecte Via Universitària ha anat evolucionant tècnicament i ampliant el seu impacte. Així, des de la 2a edició, utilitza el catàleg de titulacions

d'AQU Catalunya que possibilita la comparació entre titulacions i l'agrupació disciplinar en quatre nivells de detall. A més, aquesta és la tercera edició de l'estudi sota una mateixa direcció tècnica amb una clara voluntat de consolidació i comparabilitat temporal. Aquests tipus d'estudis proporcionen una informació molt valuosa pels diferents agents d'interès, però aquest valor és multiplica si a més possibilita metodològica i analíticament una anàlisi evolutiva de les realitats socials.

Pel què fa al [qüestionari](#), la inclusió d'una secció sobre el l'èxperiència de l'estudiantat en el procés d'ensenyament-aprenentatge, també des de la 2a edició, ha potenciat la utilitat de l'estudi per als diferents agents implicats en l'assegurament de la qualitat de les universitats. Aquest agents són clau per a l'objectiu del projecte, doncs disposen d'eines i processos per transformar el coneixement obtingut en aquest estudi, en accions i propostes de millora.

La darrera edició, 3a edició (2020-2022), va estar fortament marcada per l'emergència sanitària derivada de la COVID-19. El conjunt d'impactes que aquest context va tenir en nombrosos àmbits de la societat, també en la universitat, es va aconseguir copsar a l'enquesta amb la inclusió de diferents qüestions al respecte (adaptacions de matrícula i mobilitat, aprenentatge en línia, salut mental, etc.).

Més enllà del context de cada edició i dels canvis tècnics que ha pogut tenir, però, hi ha una característica que sens dubte defineix aquest projecte i és el seu caràcter col·laboratiu, amb la implicació de múltiples i diversos agents. L'estudiantat aporta les dades, el personal investigador de diferents universitats les analitza, la xarxa d'universitats i els organismes implicats en fan possible l'estudi i la seva difusió, i els responsables polítics, conjuntament amb les universitats, a través de les unitats tècniques de qualitat, es fan responsables de l'anàlisi en clau interna de les dades per al disseny dels processos de millora.

Via Universitària 2023-2025

En aquesta quarta edició, fins a 20 universitats de la Xarxa Vives i més de 1,700 titulacions han participat a l'estudi, convertint-se en un projecte d'abast considerable que no seria possible sense la implicació de l'estudiantat que hi participa i el compromís de les universitats.

Les fases del projecte han estat les següents:

Figura 2. Fases del programa Via Universitària (2023-2025)



Sobre aquesta quarta edició hi ha un element que la fa única i que cal tenir present en la lectura dels resultats que s'inclouen en aquest informe: és l'edició en la qual sortim finalment del context d'emergència sanitària i on podem avaluar la situació de les universitats en aquesta nova realitat, així com fins a quin punt els canvis intuïts en la 3a edició s'han acabat consolidant. Entre aquests canvis, l'impuls en l'educació i l'aprenentatge en línia ha estat, sens dubte, central.

De fet, derivat o no de l'emergència sanitària del 2020, el volum d'estudiantat matriculat en la universitat virtual ha passat de representar 1 de cada 10 persones en la 1a edició, a representar-ne 2 de cada 10.

Partint d'aquest context, doncs, el qüestionari incorpora algunes novetats interessants:

- Inclou de forma més clara l'encaix amb perfils d'estudiants no tradicionals, com l'estudiantat que cursa els estudis en línia o l'estudiantat d'edat avançada (formació al llarg de la vida).

- S'introdueixen ítems sobre els recursos digitals de la universitat i els mitjans disponibles per l'estudiantat per poder fer-ne ús.
- Es recupera el bloc de preguntes sobre experiències de mobilitat durant els estudis.
- S'inclou, en l'apartat de participació universitària, l'àmbit de l'esport.

Fitxa tècnica **Taula 2. Fitxa tècnica de Via Universitària (2023-2025)**

Coordinació	Xarxa Vives d'Universitats
Col·laboració i suport	Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) Agència de Qualitat de l'Ensenyament Superior d'Andorra (AQUA) Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP) Generalitat de Catalunya
Direcció científica i tècnica	Antonio Ariño (UV), Miquel Martínez (UB), Ramon Llopis (UV), Ernest Pons (UB) i Anna Prades (direcció tècnica, AQU Catalunya)
Universitats participants	UAO, UA, UdA, UAB, UB, UCH, UdG, UIB, UIC, UJI, UdL, UMH, UOC, UPC, UPV, UPF, URL, URV, UV i UVic-UCC
Univers	Persones matriculades al curs 2023/2024 en els estudis oficials de grau/bàtxelor o màster universitari de qualsevol curs i centres propis de les universitat (excepte títols d'inici gener/febrer)
Dates del treball de camp	Febrer – març de 2024 (el marc temporal de referència en el qüestionari és el 1r semestre del curs 2023/2024)
Metodologia	Enquesta en línia, no estratificada, encarregada a ESAM Tecnologia SL
Anàlisi de resultats	L'anàlisi dels resultats ha anat a càrrec de set grups de recerca, amb la implicació de personal acadèmic de diferents disciplines i universitats. Hi ha treballat personal docent i investigador de set de les universitats participants (UdA, UAB, UB, UdL, UOC, UPF i UV)

Taula 3. Resultats del treball de camp de Via Universitària (2023-2025)

	Població	Mostra	Resposta	Error
Graus/bàtxelors	318,540	39,920	12.5%	0.5%
Màsters universitaris	64,973	5,652	8.7%	1.2%
Total	383,513	45,572	11.9%	0.4%

02

Accés a la universitat i trajectòries

Lidia Daza Pérez

Investigadora postdoctoral del Departament de Sociologia i membre del Consell Assessor de l'Observatori de l'Estudiant de la Universitat de Barcelona

Marina Elías Andreu

Professora agregada del Departament de Sociologia de la Universitat de Barcelona i membre del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat de Autònoma Barcelona

Albert Sánchez-Gelabert

Sociòleg i investigador del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona

Helena Troiano i Gomà

Professora agregada del Departament de Sociologia i membre del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona

LA MAJORIA D'ESTUDIANTS ENQUESTATS EN AQUESTA QUARTA EDICIÓ DE VIA UNIVERSITÀRIA HAN EXPERIMENTAT ELS GRANS CANVIS EN LES PRÀCTIQUES D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE QUE ES VAN PRODUIR DURANT L'EMERGÈNCIA COVID-19, BÉ EN UN MOMENT MOLT PRIMERENC DEL SEU ACCÉS A LA UNIVERSITAT O BÉ ABANS D'ACCEDIR-HI, MENTRE CURSAVEN ESTUDIS SECUNDARIS. ENTRE D'ALTRES COSES, AIXÒ ENS FA PREGUNTAR-NOS SI AQUESTES PROMOCIONS D'ESTUDIANTS S'HAN VIST AFECTADES DE TAL MANERA QUE HAGIN TRIAT ESTUDIS, SEGUIT UN RITME, RETARDAT EL PROGRÉS O CANVIAT LES MOTIVACIONS DE FORMA DIFERENT A COM HO VAN FER LES PROMOCIONS QUE LES VAN PRECEDIR.

Els objectius d'aquest capítol són recollir característiques que informin sobre la diversitat de l'estudiantat universitari i sobre les trajectòries que segueixen, en el marc de l'anàlisi de la desigualtat d'oportunitats educatives, però també introduir elements comparatius amb resultats anteriors de Via Universitària per procurar copsar aquesta diferència entre promocions diverses d'estudiants.

En aquesta quarta edició s'ha introduït un capítol específic per a l'educació universitària a distància, i és per aquest motiu que no s'ofereix en el present apartat la comparació entre les dues modalitats d'ensenyament universitari, presencial i a distància. El que sí es fa és mantenir la descripció socioeconòmica i acadèmica de la població enquestada, i posar èmfasi particular en la comparació entre àrees d'estudi.

El primer subapartat descriu com és el perfil dels estudiants que formen part de la mostra i què estudien. A continuació, el segon subapartat presenta una sèrie d'indicadors relacionats amb la trajectòria i el progrés dels estudis a la universitat. En el tercer es parla de les motivacions principals que mostren els i les estudiants universitaris. Finalment, s'analitzaran els factors que condicionen el retard en els estudis i s'aprofundirà en el cas específic del retard en funció de la via d'accés i de l'àrea d'estudis.

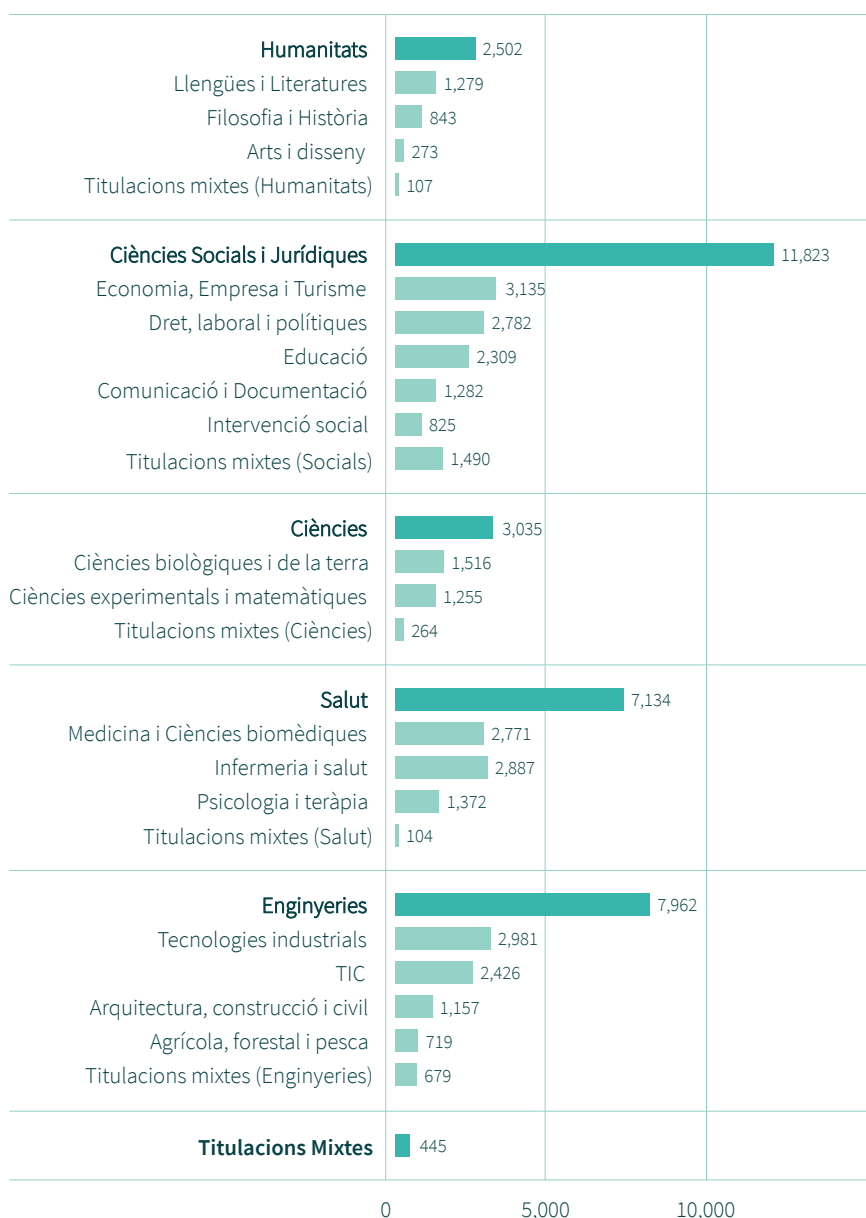
2.1 Com són i què estudien els estudiants de graus/bàtxelors presencials

La mostra de la present edició de Via Universitària ha baixat una mica els efectius en comparació amb els qui van respondre en l'anterior edició. Malgrat aquesta diferència, la distribució interna entre àrees i subàrees segueix el mateix patró que ja s'havia

trobat en edicions anteriors i que, al seu torn, reflecteix correctament la proporció d'estudiants efectivament matriculats en els diferents tipus de graus/bàtxelors.

En la figura 1 s'observa com l'àrea de ciències socials i jurídiques és la que aplega, amb molta diferència, un major volum d'estudiants; a més, internament és la que té més proporció relativa en titulacions mixtes. La segueixen les àrees d'enginyeria i arquitectura, i la de salut. Per últim, els graus/bàtxelors que corresponen a les àrees de ciències i d'humanitats són els que menys estudiants cursen.

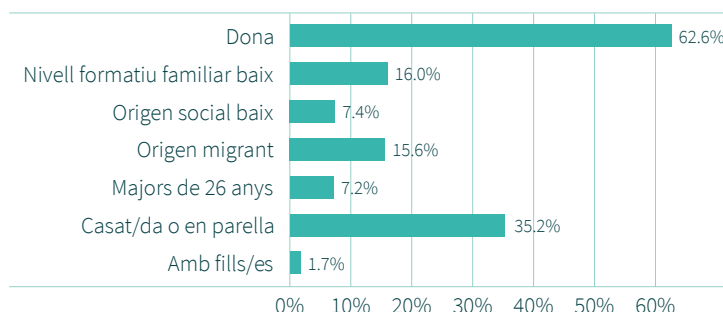
Figura 1. Àrees i subàrees en què s'inscriuen els estudiants de graus/bàtxelors presencials. Valors absoluts



Més enllà de considerar el pes de les diverses àrees i subàrees en l'enquesta, és important tenir en compte el perfil sociodemogràfic general de l'estudiantat de grau/bàtxelor i, especialment, la distribució d'estudiants amb diferent perfil en les àrees que es contemplen.

En primer lloc, s'ofereix en la figura 2 un resum dels atributs sociodemogràfics principals del conjunt d'estudiants.

Figura 2. Perfil social de l'estudiant de graus presencials. Percentatges

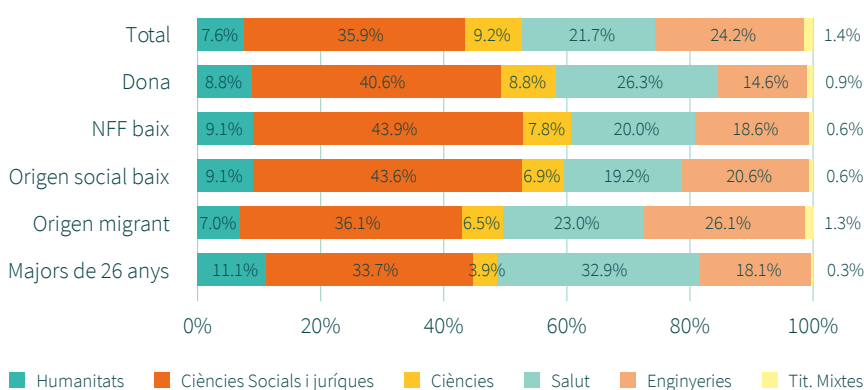


El perfil sociodemogràfic no varia molt respecte del que ja s'ha observat en edicions anteriors de Via Universitària. Les dones dominen amb escreix el conjunt de l'estudiantat universitari des de ja fa anys. La proporció d'estudiants amb nivell formatiu familiar baix és escassa, i encara es presenta una menor proporció dels qui són d'origen social baix. D'altra banda, creix la proporció d'estudiants d'origen migrant, és a dir, d'estudiants que han nascut, o els seus progenitors, a l'estranger. Cal contextualitzar aquestes dades en aquest estudi específic. Evidentment, la quantitat d'estudiants que responen a l'enquesta està relacionada amb la quantitat d'aquests estudiants que són a la universitat i, per tant, amb els que hi van entrar en el seu moment. Però cal recordar que formen part de la mostra el conjunt d'estudiants que estan matriculats a graus/bàtxelors universitaris, sigui al curs que sigui, amb la qual cosa es recull tant el biaix de resposta, com el d'accés, com el de persistència a la universitat, de manera que no es pot, amb aquestes dades, tenir una idea exacta de l'evolució d'accés de col·lectius diversos a la universitat.

Tot i que es compta amb estudiants de tots els cursos, la representació d'estudiants majors de 26 anys és petita, de manera que, en consonància, només sobre un 5 % es troba es situació d'emancipació.

Malgrat aquest sigui el perfil general del conjunt d'estudiants que ha respost l'enquesta, és prou conegut que hi ha especificitats molt clares en funció dels estudis (Troiano, Torrents, Sánchez-Gelabert & Daza, 2017). És per això que resulta molt aclaridor observar, primer, la figura 3 per veure com es distribueix l'estudiantat entre les diverses àrees segons els seus atributs sociodemogràfics i, segon, la figura 4 per observar-ne la composició social resultant dins de cada àrea.

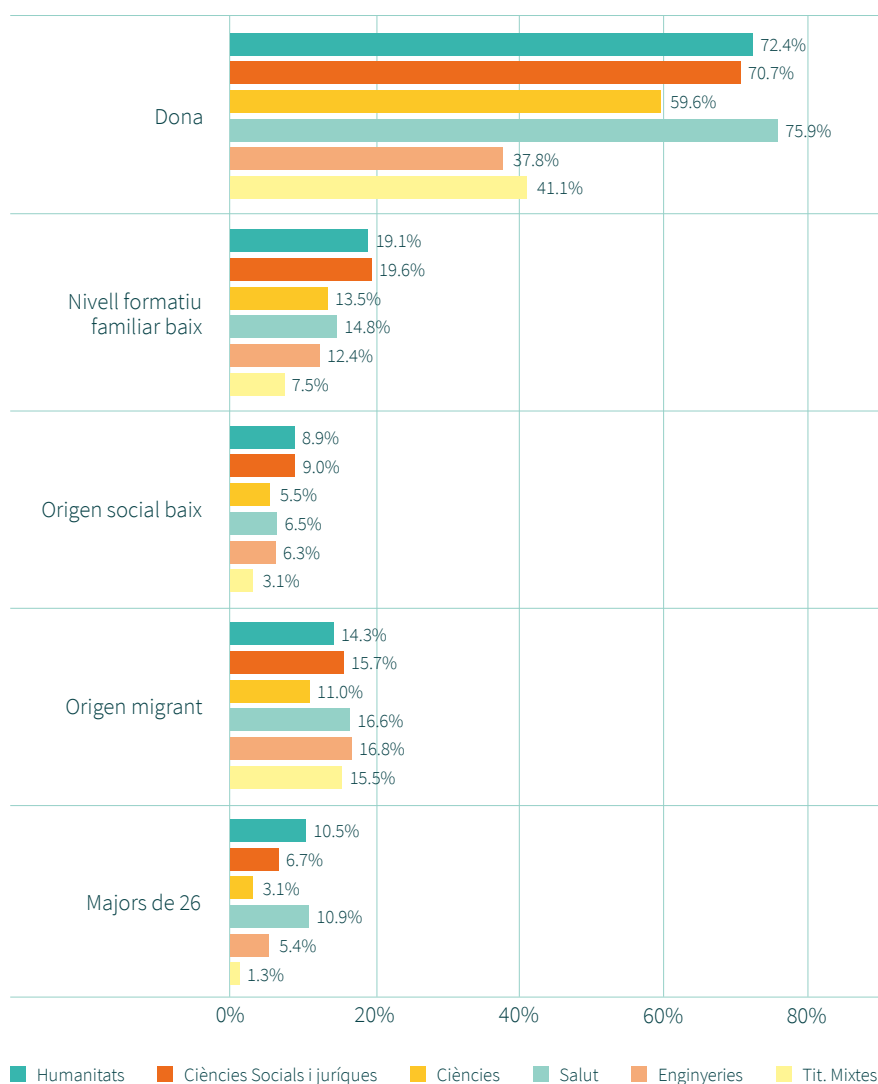
Figura 3. Àrees en què s'inscriuen els estudiants dels graus presencials segons diversos atributs sociodemogràfics. Percentatges



La figura 3 ens permet veure la tendència de les dones a estudiar, per sobre del global, en les àrees de socials i salut. L'estudiantat de nivell formatiu familiar i origen social baixos presenta una petita sobrerrepresentació en l'àrea d'humanitats, que es veu més clara a l'àrea de socials. En canvi, l'estudiantat d'origen migrant concentra el biaix de la seva tria cap a enginyeries i lleugerament també cap a l'àrea de salut. L'estudiant de major edat mostra una preferència clara per sobre del conjunt pels graus/bàtxelors de l'àrea de salut i, en molt menor mesura, pels d'humanitats.

El resultat de la presència d'estudiants a la universitat amb aquests diversos atributs, junt amb les preferències que mostren per les diverses àrees, s'observa en la composició per perfil sociodemogràfic que queda finalment en cada àrea. És a dir, si primer s'examina cap a quina àrea van els que hi ha, ara es tracta de veure quants n'hi ha en cada àrea. Això es pot observar en la figura 4.

Figura 4. Composició sociodemogràfica de les àrees d'estudi. Percentatge



El primer conjunt de dades de la figura 4 mostra com les estudiants dones dominen clarament les àrees de salut, humanitats i socials, com també ho fan, encara que sense tanta contundència, en l'àrea de ciències. En canvi, i aquesta ja és una vella informació coneguda en aquest tipus de treballs, són molt minoritàries en l'àrea

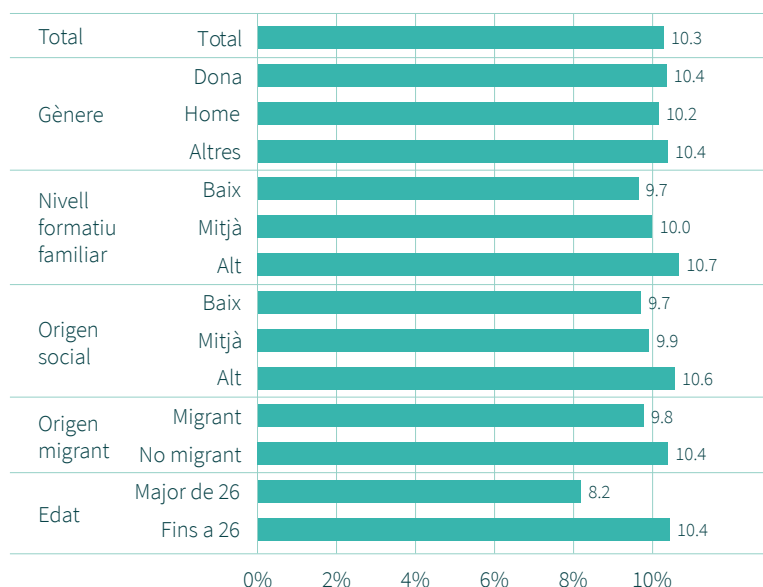
d'enginyeria i ho són en menor mesura en el nou grup de graus/bàtxelors altament competitiu com són les titulacions mixtes.

El segon i el tercer conjunt, que es refereixen a l'origen educatiu i social, posa de manifest la major presència d'estudiants d'origen baix en les àrees d'humanitats i socials. En canvi, és en les àrees de salut i enginyeria que l'origen migrant és una mica més habitual. En tots tres casos, l'àrea de ciències queda molt enrere. Com també ho queda per al cas de l'estudiantat major de 26 anys, que és en les àrees d'humanitats i salut on es troba en una proporció una mica més alta que en la resta.

En relació a les diferències de perfil que hi ha entre el perfil d'estudiants d'universitats públiques i privades, es reproduïxen les mateixes distàncies que ja s'observaven en l'edició de Via Universitària III. Així, la presència femenina a la universitat privada és encara més habitual (73 %) que en el conjunt del sistema i amb estudiants amb un nivell formatiu més alt (61 %). Igualment, hi trobem estudiants de més edat i una major proporció que en el conjunt d'estudiants d'origen migrant (23 %) i procedents de CFGS (17 %) i d'altres vies (11 %).

La nota d'accés als estudis universitaris serveix com a indicador del perfil acadèmic de l'estudiant de grau/bàtxelor. En primer lloc, cal considerar que el perfil social i l'acadèmic estan relacionats, perquè el rendiment al llarg dels estudis, sobretot en etapes anteriors a la universitat, no és neutre quan es para atenció a les variables de caràcter sociodemogràfic. Això és el que es pot observar en la figura 5, en la qual es mostren mitjanes de notes d'accés i es posa de relleu que les dones accedeixen en conjunt amb una mitjana més alta, igual que més alta és la mitjana com més alt és el nivell d'estudis o l'origen social dels progenitors de l'estudiant. Les mitjanes més baixes es concentren en el perfil d'estudiant madur, alhora que també és més baixa la nota d'accés d'estudiants d'origen migrant.

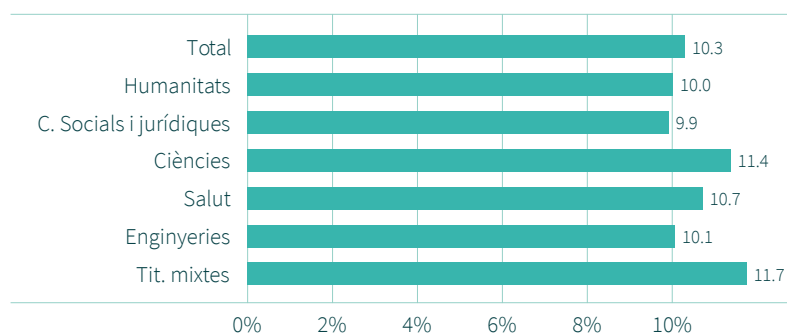
Figura 5. Mitjana de nota d'accés (sobre 14 punts) segons variables sociodemogràfiques



En segon lloc, la distribució d'estudiants amb diferents notes d'accés entre les diferents institucions i branques acaba caracteritzant els diferents «barris» universitaris. Així, com ja vam observar que passava a Via Universitària III, la mitjana de nota d'accés a la universitat privada (9.15) és en conjunt més baixa que a la universitat pública (10.4), i la mitjana corresponent a cada branca d'estudi es pot observar en la figura 6. En aquest gràfic es torna a posar de manifest que, en la relació entre demanda i oferta de places, les notes resultants més altes es concentren en els graus/bàtxelors

de caràcter mixt, seguit dels de ciències i ciències de la salut. Això sí, el rang en el que es mouen les diferències entre les mitjanes és de dos punts i, com es pot esperar, la dispersió dins de cada àrea és considerable.

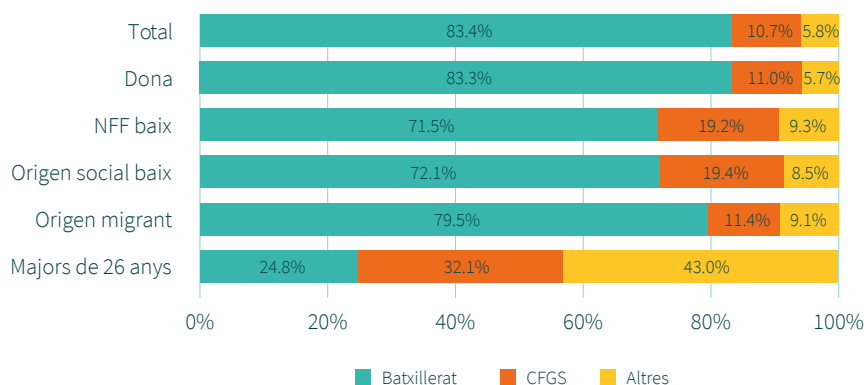
Figura 6. Mitjana de nota d'accés (sobre 14 punts) segons àrea d'estudi



2.2 La trajectòria prèvia i dins la universitat

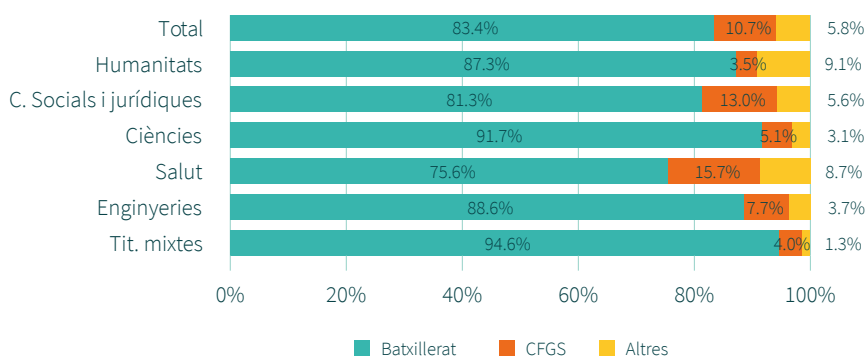
En aquest apartat se subministren dades que permeten una certa aproximació a les trajectòries de l'estudiantat, perquè remetien a situacions acadèmiques abans de l'accés, durant la transició i un cop ja estudien a la universitat. Les primeres gràfiques es refereixen a la via d'accés.

Figura 7. Principals vies d'accés segons variables sociodemogràfiques. Percentatges

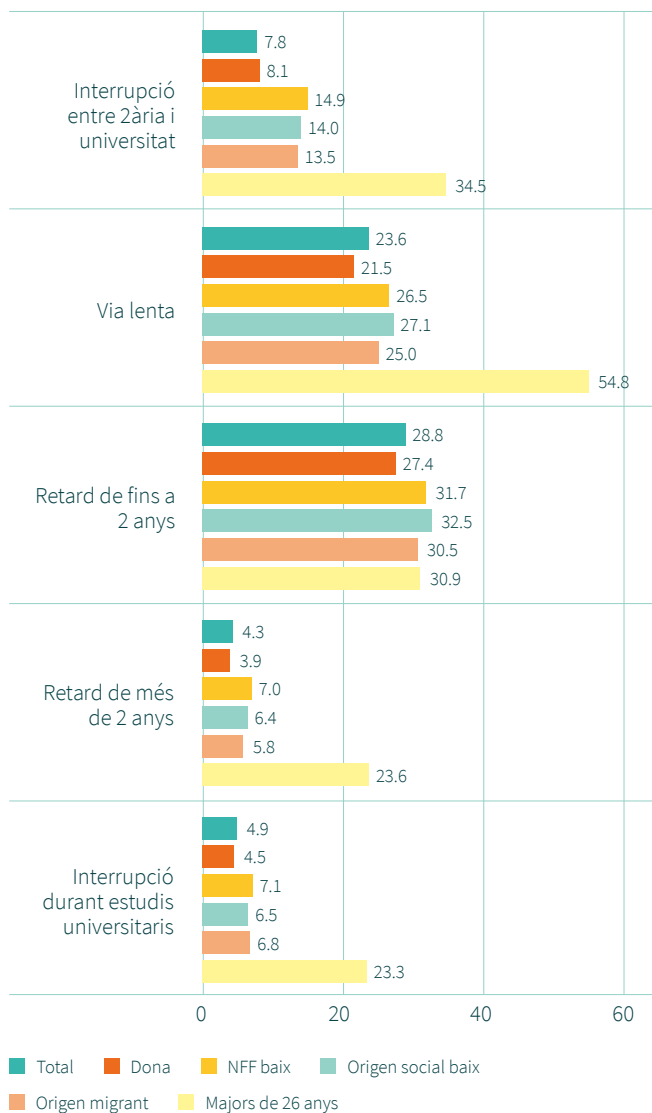


En la figura 7 es representen les principals vies d'accés a través de les quals han entrat a la universitat diferents perfils d'estudiants. Per a tots els perfils, excepte per al de majors de 26 anys, la via majoritària és la de batxillerat, a molta distància de la resta. El cas dels estudiants més madurs es deu a que una gran part accedeixen via proves específiques per a majors de certa edat, o bé provenen d'estudis de grau/bàtxelor ja acabats. Resulta interessant fer notar que, igual que en l'edició de Via Universitària III, una cinquena part d'estudiants d'origen social o educatiu baix accedeixen a la universitat via CFGS.

Si atenem a les àrees, en la figura 8 el dibuix continua sent el d'un gran predomini d'accés mitjançant batxillerat i examen PAU, però val la pena notar que l'àrea de salut és la que té un accés més alt per via de CFGS i també un percentatge elevat d'accés per altres vies. De nou, la dispersió interna és molt gran i s'hi troben algunes subàrees amb una afluència molt important, per exemple l'accés des de CFGS a Teràpia i Rehabilitació, o a la subàrea de Treball i Educació Social, que se situa al voltant del 40 %.

Figura 8. Principals vies d'accés segons àrees d'estudi. Percentatges

La resta de variables de trajectòria queden recollides en la figura 8. La interrupció en la transició cap a la universitat presenta un patró evident per als i les estudiants més grans, entre els quals una tercera part ha viscut aquesta interrupció. Per a la resta els percentatges són baixos, però es fa evident una certa sobrerrepresentació d'aquesta aturada per a estudiants d'origen social i educatiu baix, i d'origen migrant.

Figura 9. Indicadors de trajectòria complexa segons variables sociodemogràfiques

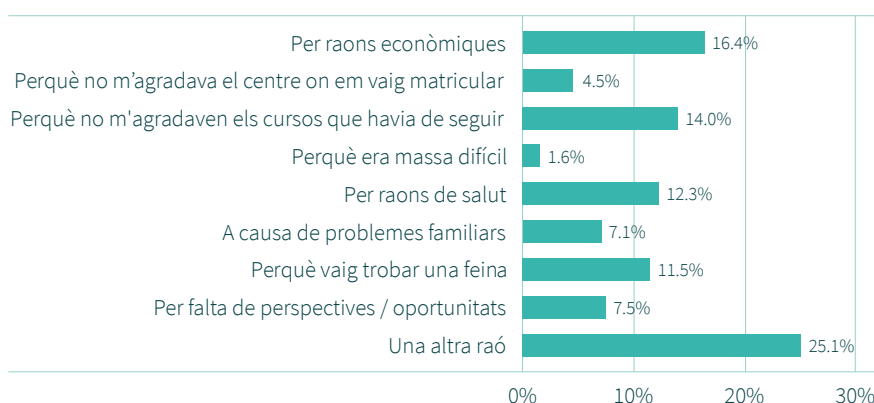
Els qui a la pràctica segueixen una via lenta en funció de la quantitat de crèdits a què es matriculen són una proporció considerable d'estudiants, que s'acosta cap a la quarta part. Les diferències segons el perfil de l'estudiant no són molt destacades, excepte per al cas dels estudiants més grans.

Al voltant del 30 % són el conjunt d'estudiants que presenten un retard lleuger, de fins a dos anys, respecte del ritme que programa la institució. El percentatge de dones, amb millor rendiment acadèmic, queda per sota del conjunt. La resta presenten diferències lleugeres que sí que s'accentuen quan passem a considerar el retard de més de dos anys, especialment per a estudiants majors de 26 anys.

La interrupció dels estudis universitaris és en conjunt poc freqüent, tot i que gairebé una quarta part dels estudiants grans l'han experimentada. Un cop més, el conjunt d'estudiants d'origen social o educatiu baix i els d'origen migrant presenten percentatges lleugerament superiors als del conjunt d'estudiants.

Les interrupcions que realitzen els i les estudiants representen sempre un risc de no retorn i, per tant, d'abandonament. En èpoques d'expansió econòmica i requeriment de qualificació per part de les empreses es parla de l'abandonament per efecte *pull*, és a dir, estudiants que no acaben perquè s'han inserit satisfactòriament en el mercat laboral sense haver-se graduat. Però la figura 10 no dona a aquesta (potser feliç) raó més que un 11.5 %, mentre que la resta de raons són força preocupants (tot i la incògnita de quines són les «altres raons») i algunes són susceptibles de ser abordades des de diferents tipus de polítiques universitàries o d'orientació en etapes anteriors.

Figura 10. Raons per a la interrupció de la trajectòria



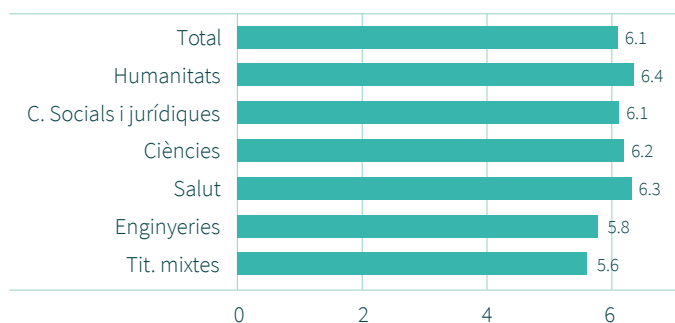
2.3 Motius d'elecció dels estudis de grau/bàtxelor

El procés d'elecció d'estudis que fa l'estudiant s'emmarca, per una banda, en el conjunt de possibilitats que se li ofereixen, però d'altra banda la seva tria queda enormement definida per com s'hi aproxima, és a dir, com coneix les diverses alternatives, què li agrada del que imagina que hi estudiarà, què pensa que n'obtindrà, etc. És per aquesta raó que aquí analitzem el grau/bàtxelor de coneixement previ sobre els estudis triats i els diferents tipus de motivació que han portat a triar-los.

En la figura 11 es mostren les mitjanes del nivell de coneixement que l'estudiantat assenyala que tenia quan va triar el grau/bàtxelor que està cursant. Les dades són molt semblants a les que es van obtenir en l'enquesta de Via Universitària III, de manera que els graus/bàtxelors de l'àrea d'humanitats són els que presenten un major

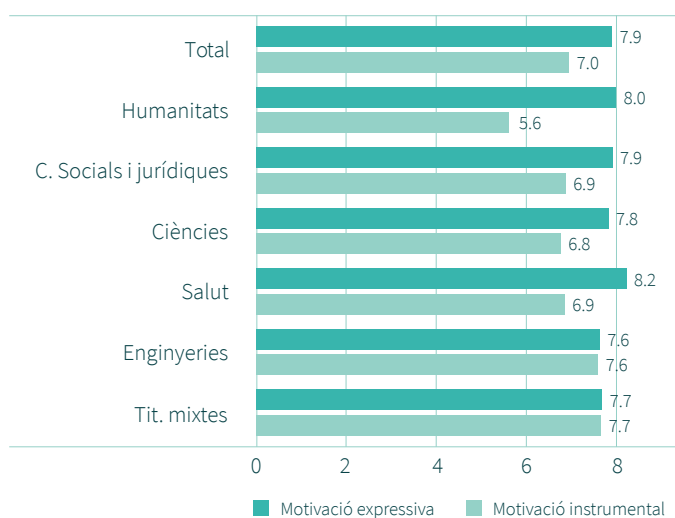
coneixement, seguit de prop pels de l'àrea de salut. En la banda baixa destaquen les titulacions mixtes, que s'han anat creant durant els últims anys, i les d'enginyeria. Tot i que es puguin fer aquestes jerarquitzacions i que es mantinguin al llarg del temps, val a dir que la distància entre els extrems és petita, no arriba ni a un punt de diferència.

Figura 11. Mitjana del nivell de coneixement dels estudis en triar la titulació actual segons àrees de coneixement (escala 0-10)



A més de caracteritzar les àrees d'estudis en funció del coneixement que se'n té, resulta particularment interessant examinar les motivacions de l'estudiantat que hi està matriculat. En la figura 12 es recullen les mitjanes de puntuació en motivacions expressives i instrumentals per àrea. La construcció d'aquests dos tipus de motivacions es fa, com en totes les edicions anteriors de Via Universitària, agrupant ítems que es constitueixen en factors quan s'hi aplica una anàlisi factorial. Formen part de la motivació expressiva els ítems que tenen a veure amb l'apreciació del contingut formatiu, de les pròpies aptituds, del gust per la professió i per aquest tipus de carrera. Mentre que constitueixen la motivació instrumental els ítems que es refereixen a l'aspiració pel sou, el prestigi, l'avantatge que tinguin moltes sortides professionals, o la constatació de la necessitat d'un grau/bàtxelor universitari per tenir una bona feina.

Figura 12. Mitjana de motivació expressiva i motivació instrumental segons àrea d'estudi

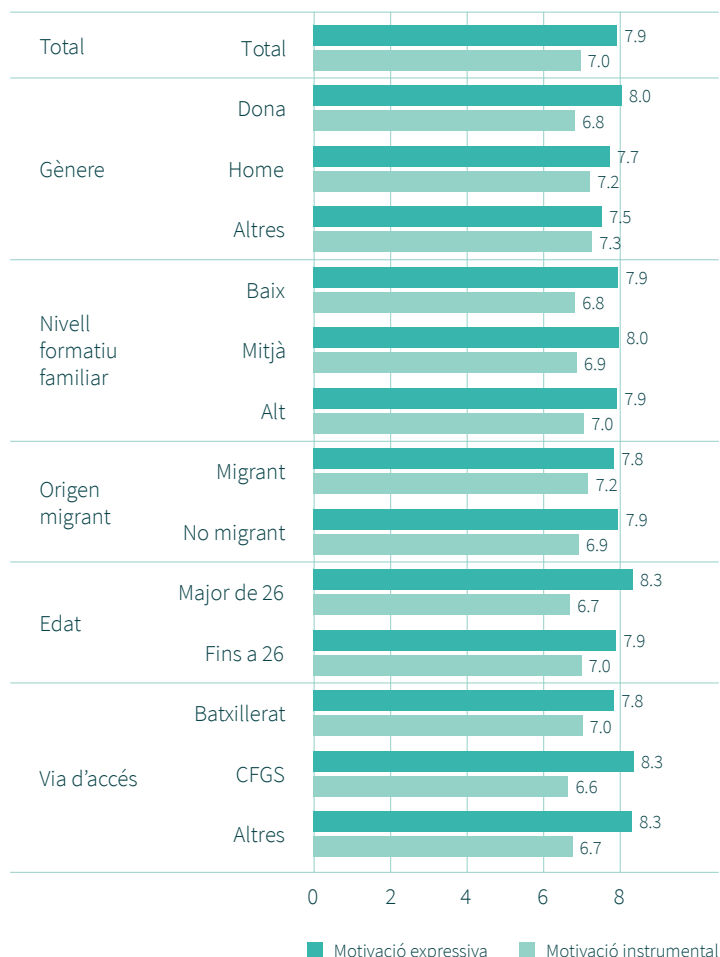


En el gràfic sobre motivacions per àrea (figura 12) s'hi torna a observar un patró que reconeixem en les edicions anteriors del Via Universitària, encara que una mica menys acusat: la motivació expressiva en totes les àrees és superior a la motivació instrumental. Ara bé, les distàncies entre una i l'altra defineixen molt el perfil de cada

àrea; així, en les titulacions mixtes i en l'àrea d'enginyeria i arquitectura els dos nivells de motivació es troben molt pròxims (més del que ho feien en l'última edició), degut a que són les que presenten una menor mitjana d'expressiva i una major d'instrumental, mentre que la distància més gran la trobem a humanitats (per una baixa puntuació en el nivell instrumental) i a salut (per un alt nivell de motivació expressiva).

Encara que mantenint-nos en diferències petites, d'entorn un o dos punts, resulta igualment interessant observar les pautes de motivació en funció del perfil sociodemogràfic dels estudiants. Els homes es presenten com a més instrumentals i menys expressius que les dones. Tot i que les motivacions expressives no varien en funció del nivell formatiu familiar, sí que ho fan una mica les instrumentals, de manera que ho són més els fills i filles de progenitors amb nivell d'estudis alt. L'estudiantat d'origen migrant és més instrumental i lleugerament menys expressiu. Mentre que tant els estudiants de major edat, com els qui han entrat per la via de CFGS, tenen motivacions més expressives i menys instrumentals.

Figura 13. Mitjana de motivació expressiva i motivació instrumental segons variables sociodemogràfiques i acadèmiques



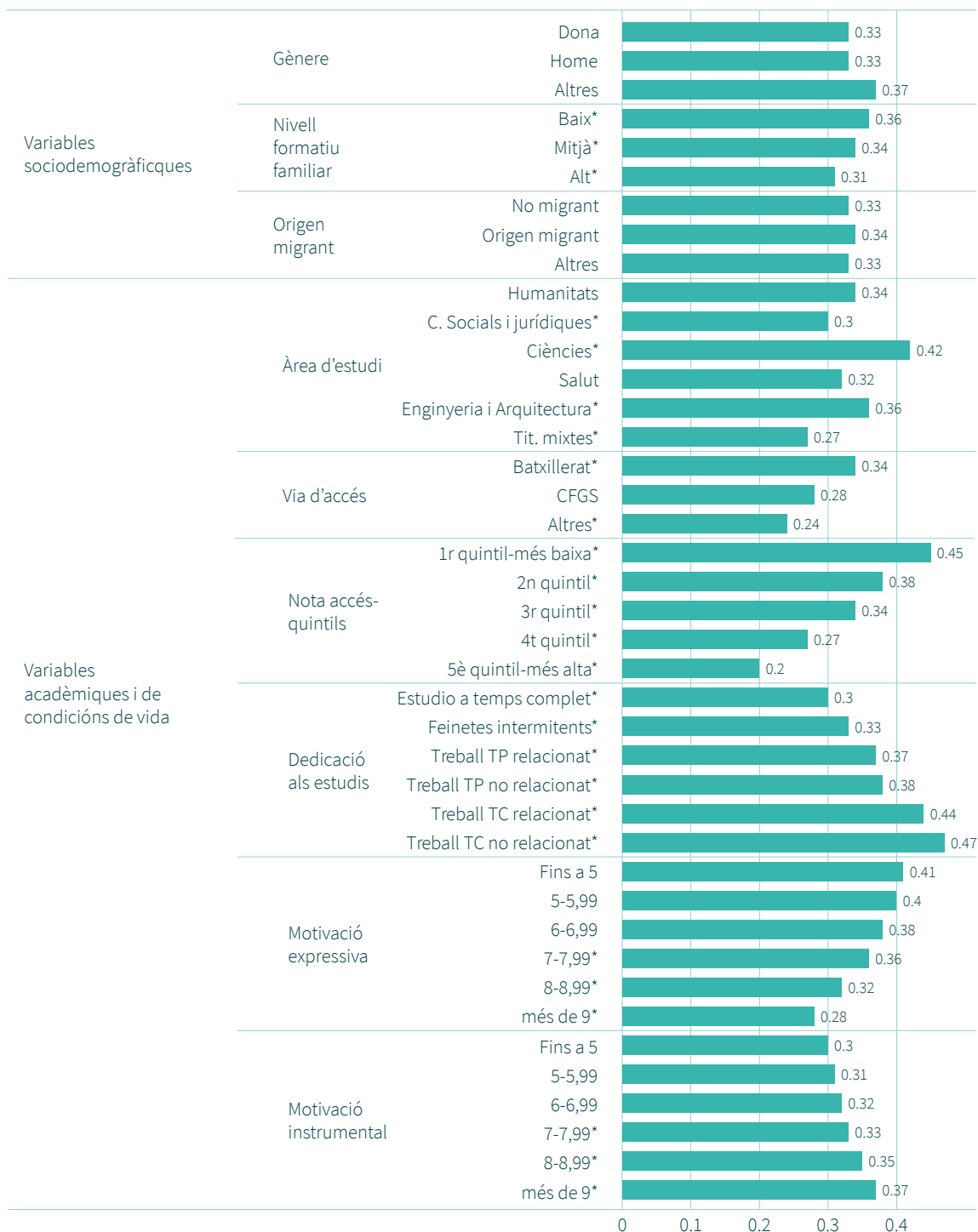
2.4 Condicionants del retard

L'últim apartat de dades d'aquest capítol se centra en l'anàlisi d'una característica central de la trajectòria dels estudiants, el retard. Com en edicions anteriors de Via Universitària, s'exploren els seus condicionants mitjançant l'aplicació d'una regressió

logística, una tècnica d'anàlisi multivariada que permet controlar variables que indirectament poden estar influïnt en el resultat.

La gran diferència respecte d'edicions anteriors és que ara comptem només amb estudiants de la modalitat presencial, i que hem exclòs del model variables acadèmiques tautològiques, com ara haver interromput els estudis. Els resultats permeten així buscar explicacions externes més clares, però a canvi es perd capacitat explicativa del model.

Figura 14. Probabilitat estimada de retard per diverses variables sociodemogràfiques i acadèmiques



Nota: l'asterisc marca les categories per a les quals les diferències resulten estadísticament significatives.

S'observa en la figura 14 que les variables acadèmiques que s'han mantingut en el model són les que més expliquen el retard i marquen les diferències de probabilitat de retardar que tenen els diferents tipus d'estudiants. Entre aquestes, la diferència més notable es localitza en la nota d'accés, ja que el grup d'estudiants que van entrar amb notes més altes presenten una probabilitat de retard de 0.20, mentre que per als qui ho van fer amb notes més baixes és del 0.45.

A continuació, en un rang de diferències molt semblants, hi trobem les àrees d'estudi, les motivacions expressives i la dedicació a l'estudi. Pel que fa a les àrees, es fa evident com hi destaca l'àrea de ciències, la qual cosa es desvela com una sorpresa, perquè els resultats acadèmics a enginyeria acostumen a ser consistentment pitjors que a ciències. L'explicació rau en el fet que, precisament, aquí s'està fent l'anàlisi introduint el control d'altres variables (notes d'accés, motivacions, dedicació, etc.), les quals fan que la composició de l'estudiantat de ciències sigui més favorable al rendiment que no pas el d'enginyeria; així, quan apliquem una anàlisi multivariada, amb control d'aquestes variables, resulta que la probabilitat de retard a ciències passa a ser més alta.

Comptar amb una bona motivació expressiva també es relaciona amb la menor probabilitat de retardar en els estudis. I diferències semblants es troben en les probabilitats que es presenten segons la dedicació als estudis en combinació amb el treball; en concret, la dedicació completa als estudis dona una probabilitat de retard del 0.30, mentre que treballar a temps complet en una feina no relacionada amb els estudis fa augmentar la probabilitat de retard fins a un 0.47, la qual cosa assenyalava que les condicions de vida amb les que s'afronten els estudis té una repercussió important en com s'aconsegueix progressar-hi.

La següent variable que presenta diferències significatives és la de via d'accés, també una variable de caràcter acadèmic. Com abans s'assenyalava respecte del cas de l'àrea de ciències en relació a la d'enginyeria, en aquesta ocasió torna a sorgir la sorpresa que la probabilitat de retard per a estudiants que han entrat via batxillerat és més alta que per als qui han entrat via CFGS. El cas és prou interessant com perquè l'analitzem desagregat per àrees més endavant, en aquest mateix apartat.

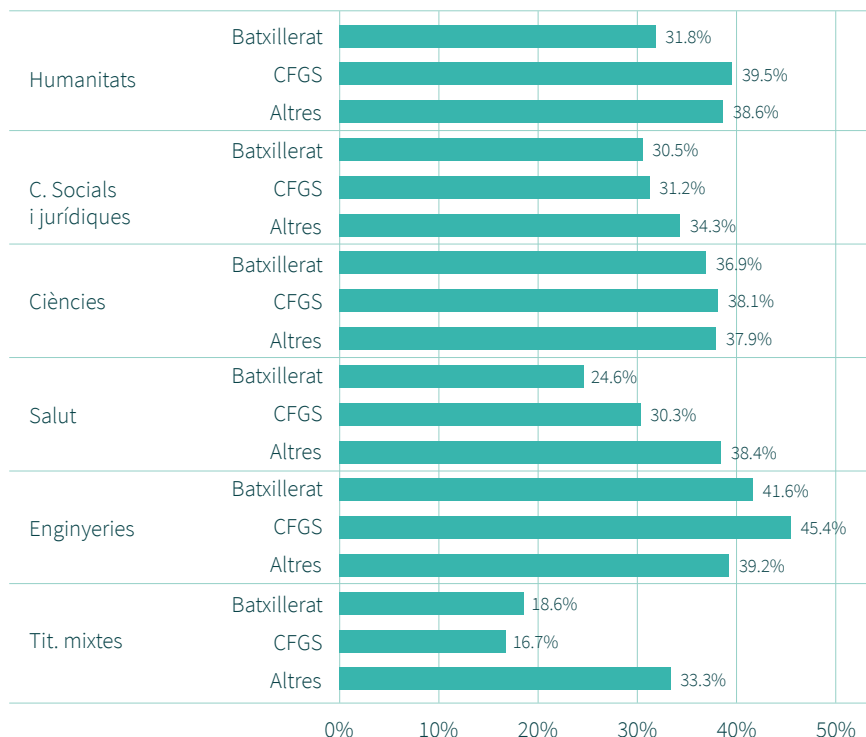
La motivació instrumental també s'erigeix com una variable que es relaciona amb la probabilitat de retard, però ho fa seguint la direcció contrària a la que seguia la motivació expressiva, és a dir, a més motivació instrumental, major probabilitat de retard en els estudis.

La primera variable estrictament sociodemogràfica que ens explica les diferències en la probabilitat de retard és el nivell formatiu familiar, i ho fa de manera poc intensa, amb poques diferències en funció de la categoria on se situï l'estudiant. Les altres dues variables sociodemogràfiques introduïdes en el model, el gènere i l'origen migrant, no mostren diferències.

Passem ara a examinar amb major deteniment la qüestió de la influència que la via d'accés en les diferents àrees té sobre la probabilitat de retard. En la figura 15 es mostren els resultats simples descriptius del percentatge de retard que efectivament es pot trobar en la mostra estudiada, en funció de l'àrea que l'estudiant cursa i la via per la qual va accedir a la universitat. En totes les àrees, excepte en les titulacions mixtes, s'observa que el percentatge de retard entre estudiants procedents de CFGS és més alt que entre els qui han entrat via batxillerat i PAU. Les distàncies són més grans a l'àrea d'enginyeria i arquitectura i, particularment, a les d'humanitats i de ciències de la salut.

No obstant això, ara toca anar més enllà d'aquesta simple descripció que mostra la figura 15, perquè sabem que el perfil dels estudiants que accedeixen per una via o altra tenen d'altres característiques acadèmiques i socials que tendeixen a anar associades amb el fet que hagin seguit una o altra trajectòria d'accés. En l'anàlisi mostrat en la figura 14 hem vist quines d'aquestes característiques tenen importància

Figura 15. Percentatge de retard segons àrea d'estudi i via d'accés



a l'hora de predir el retard en els estudis i, d'altra banda, sabem que algunes d'elles són particularment adverses per al cas dels estudiants procedents dels CFGS. Així doncs, en la figura 16 es pot veure quines probabilitats de retard ens mostren els conjunts d'estudiants de les diferents àrees, en funció de la via d'accés, aplicant control sobre la resta de variables acadèmiques i sociodemogràfiques.

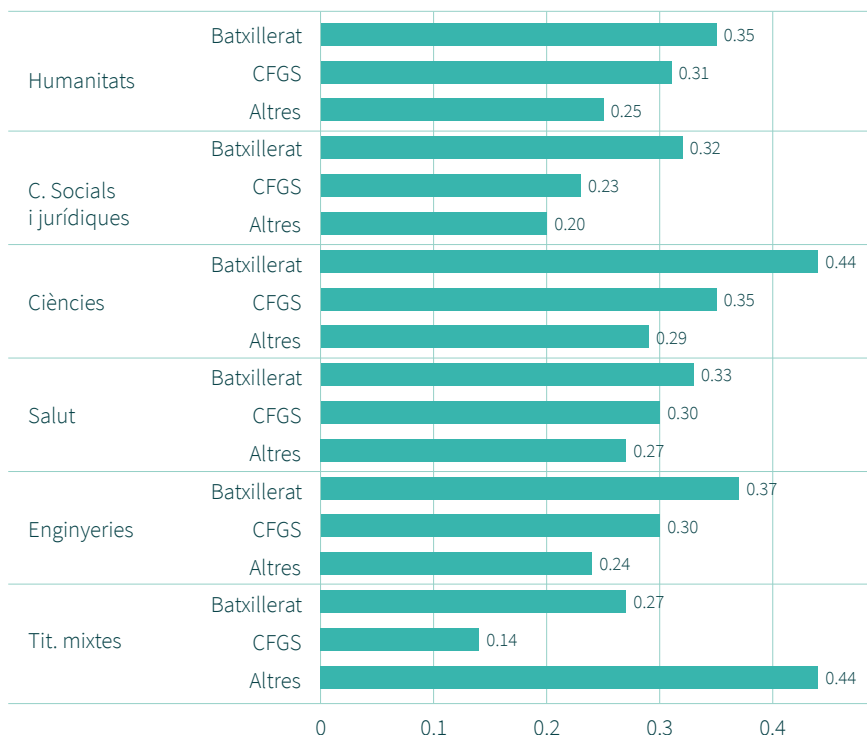
La primera observació és òbviament el fet que en totes les àrees la probabilitat de retard per a estudiants de la via de batxillerat+PAU és més alta que per als de la via CFGS, girant així la tendència observada en l'anàlisi en què no s'hi aplicava cap mena de control. Pel que fa a les àrees on aquesta tendència és més acusada, com ja es podia esperar, trobem la major distància en l'àrea de titulacions mixtes, però també és alta en les àrees de ciències, de socials i, una mica per darrera, d'enginyeria i arquitectura. Val la pena tenir en compte doncs, que potser la major proporció d'estudiants procedents de CFGS que observàvem anteriorment que retardaven més que els de batxillerat, no ho fan perquè aquesta hagi estat la seva via d'accés, sinó que són altres característiques acadèmiques i condicions de vida les que estan causant un cert desavantatge en les trajectòries de l'estudiantat procedent de CFGS.

En aquest sentit és especialment rellevant pensar que una variable cabdal és la compaginació d'estudis i treball. Tal com hem comprovat, quan analitzem el retard per via d'accés i àrea comparant entre estudiants de via batxillerat+PAU i de via CFGS, però tenint en compte quina és la seva dedicació als estudis, les proporcions s'equiparen força entre les persones que estudien a temps complet, i són clarament millors entre les qui venen de CFGS i fan una feina a temps complet relacionada amb els estudis en les àrees de salut, enginyeria i socials.

Per tant, un i altre conjunt d'estudiants no difereixen tant en les seves trajectòries quan experimenten les mateixes condicions de vida. Ara bé, en conjunt els resultats són divergents, afavorint la via de batxillerat, perquè l'estudiantat que ve de formació professional tendeix a compaginar més sovint els estudis amb treball remunerat. Amb aquest efecte és interessant fer notar que només un terç d'estudiants CFGS són estudiants a temps complet, enfront la meitat dels d'accés per batxillerat; o que el

40 % dels de la via CFGS treballen a temps parcial o més, mentre que només ho fan el 20 % dels qui han entrat via batxillerat. En definitiva, cal posar de relleu les diferents condicions de vida sota les que aquest conjunt d'estudiants transita per la universitat.

Figura 16. Probabilitat estimada de retard segons via d'accés en interacció amb àrea d'estudi



2.5 Conclusions

Domini clar de dones i joves

En aquest apartat hem pogut veure com la mostra de la present edició de Via Universitària, la quarta, es compon de menys efectius que l'edició anterior. El perfil que aquest conjunt d'estudiants presenta és el mateix que en les altres mostres, això és, **hi ha un domini clar de dones i de joves, mentre que s'apleguen proporcions petites d'estudiants de nivell formatiu familiar i origen social baix, alhora que continua creixent la proporció d'estudiants d'origen migrant** —en concret, 9.7 % en l'edició de 2018, 14.9 % en la de 2021, i 15.6 % en l'actual de 2024.

Com també mostren altres recerques (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2024), així com **es detecta una major tendència que en el conjunt a cursar graus/bàtxelors de l'àrea de socials i d'humanitats per part dels estudiants d'origen social baix**, aquest biaix en la tendència es produeix cap a les àrees d'enginyeria i de salut per als estudiants d'origen migrant.

Trajectòries complexes

En el subapartat dedicat a la qüestió del progrés en els estudis es corroboren de nou resultats que s'obtenen en altres investigacions (Sánchez-Gelabert i Elias, 2023; Villar-Aguilés i Muñoz-Rodríguez, 2024; Troiano, Brennan i Giret, 2024). Així, **hem pogut veure com les trajectòries més complexes són les que més han seguit els estudiants més grans**, però el conjunt d'estudiants d'origen social baix i d'origen migrant també presenta una tendència superior a la resta a interrompre estudis, seguir vies lentes o retardar.

Compaginació d'estudis i treball

El retard és molt habitual entre aquests estudiants, que van viure la pandèmia durant la secundària o els primers cursos universitaris; un terç en presenta, encara que això potser queda compensat pel fet que observem una baixada de les interrupcions dels estudis respecte a Via Universitària III. Això sí, **les interrupcions que s'observen estan altament relacionades amb entrebancs que els estudiants van trobant.**

Les motivacions pels estudis que es cursen continuen mostrant un patró molt clar d'**alta motivació expressiva i més baixa motivació instrumental.** La primera afecta la trajectòria posterior, en el sentit que es presenta com una bona prevenció del retard, la interrupció i, probablement, l'abandonament. És per aquest motiu que sembla important tenir-la en compte també des de les institucions.

En darrer terme, l'anàlisi detallada dels factors que afecten el retard en els estudis ens ha mostrat la importància de les variables acadèmiques, les de motivació i les de condicions de vida. Aquestes últimes, en particular **la compaginació d'estudis i treball, s'erigeix com un factor important a l'hora d'intentar entendre com es produeixen diferències entre la freqüència del retard en estudiants procedents de CFGS i els qui procedeixen de batxillerat+PAU.** Ja que, quan examinem aquestes diferències a igualtat de condicions, ens trobem amb la sorpresa que la probabilitat de retard es capgira i els de CFGS se situen en una posició de millor rendiment en la trajectòria.

2.6 Propostes

Tot i la diversitat creixent del perfil de l'alumnat que accedeix a la universitat especialment en termes procedència i de condicions socials, **és de destacar que els estudiants amb origen social i formatiu baix són encara poc presents a la universitat. Una de les prioritats en termes de polítiques d'educació superior és, per tant, la introducció de mesures per afavorir un accés i participació equitativa dels estudiants independentment de les seves condicions socials i de vida o la seva procedència.** Aquest objectiu requereix incorporar mesures no només per afavorir un augment i una diversitat d'estudiants en el moment d'accedir a la universitat, sinó també per ser capaços d'identificar factors de vulnerabilitat (*red flags*) i establir sistemes de prevenció i correctius que permetin evitar situacions de desvinculació i abandonament posterior, donant així resposta a trajectòries complexes o no convencionals.

A partir dels resultats obtinguts proposem algunes recomanacions entorn a quatre blocs temàtics: 1. accés universitari equitatiu i inclusiu, 2. tria d'estudis i motivacions, 3. complexitat en les trajectòries acadèmiques i, per últim, 4. suport, orientació i seguiment de l'alumnat.

Accés universitari equitatiu i inclusiu

Els resultats mostren, una vegada més, la necessitat d'introduir ajudes, beques i programes de suport per augmentar la presència a la universitat d'estudiants provinents de famílies amb nivell formatiu baix i de baix nivell socioeconòmic. De la mateixa manera, l'increment en els darrers anys de la presència d'estudiants d'origen migrant posa de manifest **la necessitat d'introduir mesures específiques per a col·lectius migrants**, per a afavorir-ne la inclusió tenint en compte les necessitats específiques d'aquest col·lectiu (ex.: suport d'orientació acadèmica o serveis de tutorització).

També cal fer una diagnosi inicial i reconèixer les diferents vies d'accés a la universitat més enllà de la via acadèmica. Atès que els estudiants que accedeixen per vies d'accés per CFGS i la resta de vies d'accés no tradicionals solen procedir d'entorns socials menys privilegiats, com també d'entorns amb diferents metodologies d'aprenentatge i disposicions a l'estudi, es fa necessari establir mesures de suport ajustades a aquesta heterogeneïtat social i educativa. És per tant de gran importància que la política d'educació superior abordi eficaçment i reconegui la diversitat i importància de les diverses vies d'accés.

Tria d'estudis i motivacions

S'observa que la presència d'estudiants a certes àrees de coneixement varia si tenim en compte algunes característiques sociodemogràfiques com el sexe, l'edat, l'origen social o la procedència. És necessari conèixer les lògiques d'accés dels estudiants per triar una o altra especialitat i aprofundir en els motius d'aquesta presència desigual. Si bé el nivell de coneixement sobre els estudis en la tria també és rellevant i diferenciada, caldrà pensar així mateix en com aproximar les diferents opcions d'estudis als joves abans del moment de la tria. **El que apunta la importància de treballar per una orientació educativa i professional des de l'educació secundària, entesa des del marc de l'orientació per al desenvolupament de la carrera.**

És igualment necessari aprofundir en les motivacions dels estudiants i l'efecte en el rendiment i les trajectòries acadèmiques. Els resultats mostren una relació entre les motivacions de l'estudiant i les interrupcions i el retard en les trajectòries acadèmiques. En aquest sentit, fomentar les motivacions expressives entre els estudiants, com l'apreciació pel contingut formatiu, l'interès per la professió o el vincle dels estudis amb la professió, pot esdevenir una mesura eficaç per incrementar la retenció.

Complexitat en les trajectòries acadèmiques

L'increment de la diversitat en el perfil dels estudiants i les seves vies d'accés també ha comportat un augment en l'heterogeneïtat de les formes en com progressen els estudiants i que cristal·litza en una presència rellevant de les trajectòries més complexes. De nou, certes característiques sociodemogràfiques dels estudiants i condicions socials i de vida es relacionen amb una major tendència a interrompre els estudis, retardar-los o seguir vies lentes. Amb l'objectiu d'incrementar l'equitat en el progrés acadèmic, **és necessari proporcionar suport i recursos per als estudiants que compaginen els estudis amb responsabilitats externes a la universitat, ja sigui treball o responsabilitats familiars.**

Al mateix temps, **és cabdal conèixer i respondre de manera efectiva als obstacles que es troben els estudiants d'origen social baix i migrant i que comporta que hagin de retardar els estudis amb major freqüència.** En aquest sentit, cal aprofundir en l'efecte d'introduir mesures de flexibilitat en el currículum en certs col·lectius d'estudiants.

Suport, orientació i seguiment de l'alumnat

El conjunt de mesures proposades fins al moment requereixen d'un sistema de seguiment continu de l'estudiant que permeti identificar situacions de risc, per tal de pensar i dissenyar intervencions i mesures de suport personalitzat de manera ràpida i efectiva, en un sentit correctiu però també preventiu. En el context d'increment de complexitat de les trajectòries i diversitat de l'estudiantat **és necessari conèixer les diferents necessitats i obstacles que poden trobar els estudiants un cop accedeixen a la universitat. En aquest sentit, seria efectiu implementar programes d'orientació, acollida i mentoratge** durant diferents moments de les trajectòries acadèmiques dels estudiants, així com intervencions preventives i serveis de suport psicològic i acadèmic personalitzat.

2.7 Referències

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024). *El perfil socioeconómico del estudiantado universitario en España*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Sáinz, Milagros (coord.) (2017). *Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas ¿Por qué no hay más mujeres STEM?* Ariel.

Sánchez-Gelabert, Albert; Elias, Marina (2023). Going online? Does transferring to on-line university increase the likelihood of graduation among students from lower social background? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1–17. <https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-023-00407-4>

Troiano, Helena; Brennan, John; Giret, Jean-François (2024). From the main track to the winding path: considering the diversity of trajectories at university. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(7). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00441-w>

Troiano, Helena; Torrents, Dani; Sánchez-Gelabert, Albert; Daza, Lúdia (2017). Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Catalunya. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 281–303. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56775>

Villar Aguilés, Alícia; Muñoz Rodríguez, David (2024). Complex trajectories in Higher education students: online and face-to-face universities. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 13(4), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s44322-023-00006-1>

03

Condicions de vida

Luis Ortiz Gervasi

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

AQUEST CAPÍTOL S'OCUPA DE LA IMPORTÀNCIA RELATIVA DE LES DIFERENTS FONTS D'INGRESSOS DELS ESTUDIANTS UNIVERSITARIS, I DE L'HABITATGE, QUE POT ARRIBAR A CONSTITUIR UNA DE LES SEVES PRINCIPALS DESPESES AL LLARG DE LA TRAJECTÒRIA ACADÈMICA. PER CADASCUN D'AQUESTS TEMES, FINANÇAMENT I HABITATGE, ES CONSIDERARAN DIFERENTS EIXOS D'EQUITAT: ORIGEN DE L'ESTUDIANT (IMMIGRANT O NATIU), MÀXIM NIVELL OCUPACIONAL DELS PARES, CLASSE SOCIAL I EDUCACIÓ DEL PARE I LA MARE. EL GÈNERE REP UNA ATENCIÓ ESPECÍFICA EN UN ALTRE DE CAPÍTOL DE L'INFORME I SERÀ DEIXAT FORA DE L'ANÀLISI D'AQUEST CAPÍTOL. D'ALTRA BANDA, I APROFITANT LES ANÀLISIS PRECEDENTS DE VIA UNIVERSITÀRIA, TAMBÉ S'EXPLORARAN LES DIFERÈNCIES AL LLARG DEL TEMPS.

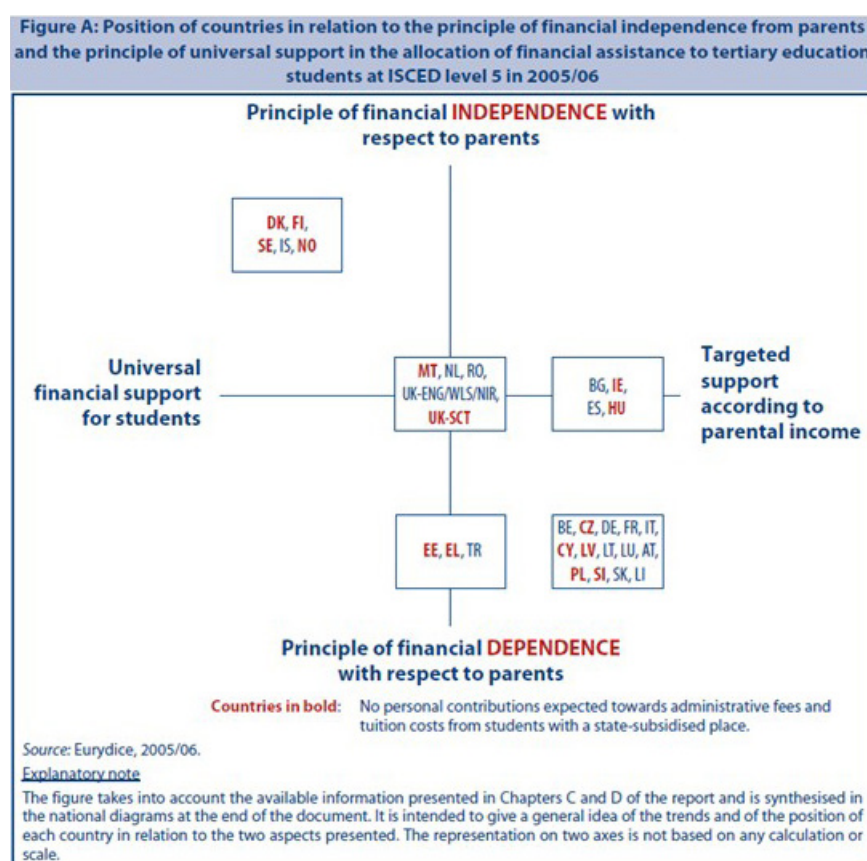
De la mateixa manera que en les edicions II i III, als participants de Via Universitària IV se'ls va preguntar «en quina mesura contribueixen» un seguit de fonts d'ingressos a pagar les seves despeses «mentre estudies a la universitat». Les fonts possibles d'ingressos en la resposta eren les següents: «ingressos dels pares», «ingressos de la meva parella», «una beca», «un préstec bancari», «un treball durant el curs», «un treball durant vacances» i «altres fonts d'ingressos». Se'ls va demanar una estimació de la seva distribució percentual, relativa al total d'ingressos. Tal com està plantejada la pregunta al qüestionari, les despeses cobertes per aquestes fonts d'ingressos inclouen implícitament tant les taxes universitàries i altres despeses directes, com les despeses indirectes (allotjament, manutenció, etc.)

Pel que respecta a l'habitatge, Via Universitària IV va tornar a demanar als participants que diguessin on van viure durant el curs acadèmic (dies lectius), amb les següents opcions: «Visc amb els pares/en un habitatge dels pares», «En l'habitatge d'un altre membre de la família», «En una residència universitària o col·legi major», «En un habitatge llogat amb diverses persones», «En un habitatge llogat sol», «En un habitatge de la meva propietat» o en «Altres» opcions d'habitatge no esmentades abans. A més de poc informativa, aquesta última opció es molt marginal a la mostra (només un 2.8 % de la mostra efectiva va triar-la), raó per la qual serà deixada fora de l'anàlisi. La segona resposta («habitatge d'un altre membre de la família») es infreqüent però informativa de l'origen socioeconòmic de l'estudiant, en un sentit semblant a l'habitatge «amb els pares», raó per la qual aquestes dues categories han sigut fusionades en una. La resta de categories han sigut respectades tal com sortien al qüestionari, donat que corresponen a opcions que comporten una major despesa que l'habitatge amb un familiar, sigui progenitor o no.

3.1 Finançament: visió de conjunt

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

Figura 1



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

Al quadrant inferior dret apareixen països on s'assumeix que els estudiants probablement viuen encara amb els progenitors, el que estalvia costos d'allotjament. En aquests casos, el suport financer de l'estat arriba bé en forma d'ajudes a la llar paterna

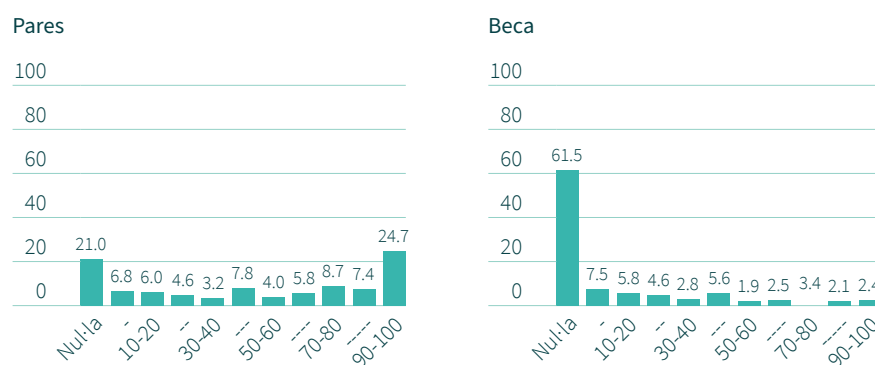
(deduccions fiscals, per exemple) o de beques, que no són, però, tan generoses com al model nòrdic; es concentren entre estudiants d'origen social menys afavorit (no són universals) i no arriben a cobrir costos d'allotjament.

L'anàlisi de les dades de Via Universitària IV (figura 2) dona una imatge general que encaixa bé amb el model de finançament del quadrant inferior dret de la figura 2. Repeteix el patró deduït de l'anàlisi de les dades de Via Universitària III i II. Hi ha un percentatge molt alt d'estudiants que declaren nuls els ingressos procedents de beques, préstecs o treball durant el curs o vacances; és a dir, de fonts d'ingressos que facilitarien l'emancipació de l'estudiant. En sentit contrari, hi ha un percentatge no menyspreable d'estudiants (24.7 %) pels quals els pares o familiars són l'única font d'ingressos. Tot i així, és precisament aquesta font la que té una importància més variable en relació a la resta de fonts d'ingressos. Això està possiblement relacionat amb el seu paper *complementari*, i apunta al caràcter fonamental dels progenitors o familiars com a pilar fonamental del sosteniment econòmic de la trajectòria de l'estudiant.

Hi ha altres dues fonts d'ingressos, la importància relativa de les quals és considerable i força variable: beques i treball durant el curs. Són les dues fonts d'ingressos on, deixant de banda els ingressos procedents dels progenitors, el percentatge d'estudiants que declara *nul·la* la seva importància es menor.^[1] Tot i la importància de les beques, però, cal prestar atenció al fet de que el 61.5 % de les persones entrevistades declara no rebre cap ingrés per beca. La importància de les beques resulta, com la dels ingressos per treball durant el curs, molt variable entre les persones entrevistades per les quals no és nul·la.

La figura 3 permet visualitzar algunes tendències interessants en la importància relativa d'aquestes fonts d'ingressos de Via II a Via IV. Malgrat la seva preeminència, el percentatge mitjà que suposen els ingressos dels progenitors es redueix lleugerament. En sentit contrari, s'observa un fort creixement percentual dels ingressos per treball durant el curs i, en mesura més reduïda, dels ingressos per treball durant vacances. En resum, s'observa una importància creixent dels ingressos procedents del mercat de treball. Això té clares implicacions per l'organització dels estudis universitaris, en el sentit d'acomodar millor les necessitats dels estudiants que compatibilitzen treball i estudis. El que no s'ha mogut és la importància relativa de les beques. Dit d'altra manera, l'esforç públic de suport financer dels estudis universitaris no sembla haver tingut un impacte notable en el percentatge mitjà que les beques suposen per la cobertura de despeses, tal com es percebuda pels estudiants.

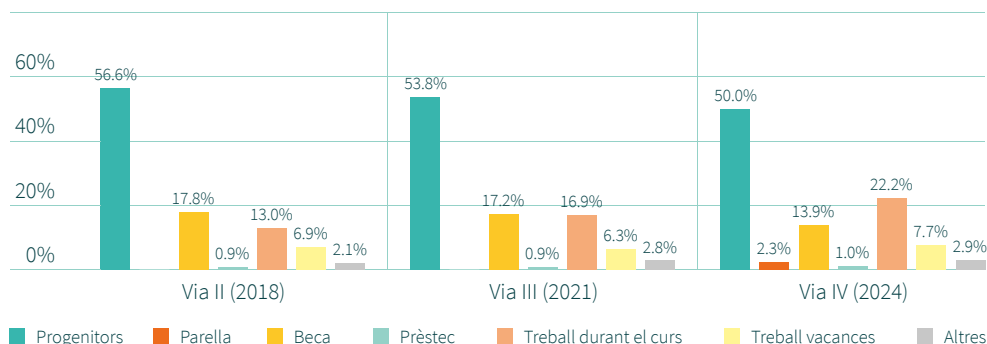
Figura 2. Distribució de la mostra per importància assignada a diferents fonts d'ingressos. Percentatge sobre el total d'ingressos



[1] També hi són els ingressos per treball durant vacances, però la quantitat d'ingressos percebuda per aquest concepte és menor, en relació a la del treball al llarg del curs (vegeu figura 3).



Figura 3. Pes relatiu de diferents fonts d'ingressos. Percentatge mitjà del total



En funció de la seva importància, l'apartat següent se centrarà en aquestes tres fonts d'ingressos: procedents dels progenitors, procedents de beques o procedents de treball durant el curs. Seran les fonts per les quals s'estudiarà més en detall la influència de diferents eixos d'equitat en el pes percentual estimat per l'estudiant, dintre de la totalitat dels seus ingressos.

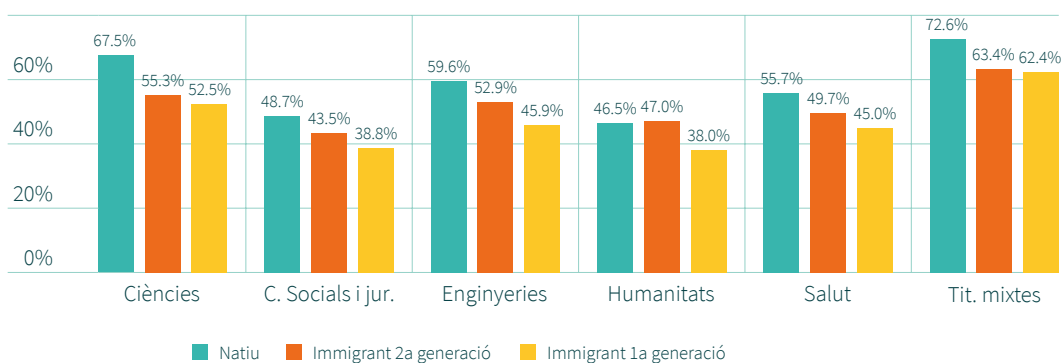
3.2 Importància de diferents fonts de finançament

Ingressos familiars

Com es pot apreciar a la figura 4, el suport financer de la família d'origen és sempre menys decisiu pels immigrants que pels nadius, i entre els immigrants, menys pels de primera que no pels de segona generació. Els immigrants de segona generació segurament han pogut gaudir d'un procés d'assimilació econòmica (apropament al nivell mitjà d'ingressos de les famílies natives), que fa les seves famílies financerament més fortes que les dels immigrants de primera generació, i llavors més

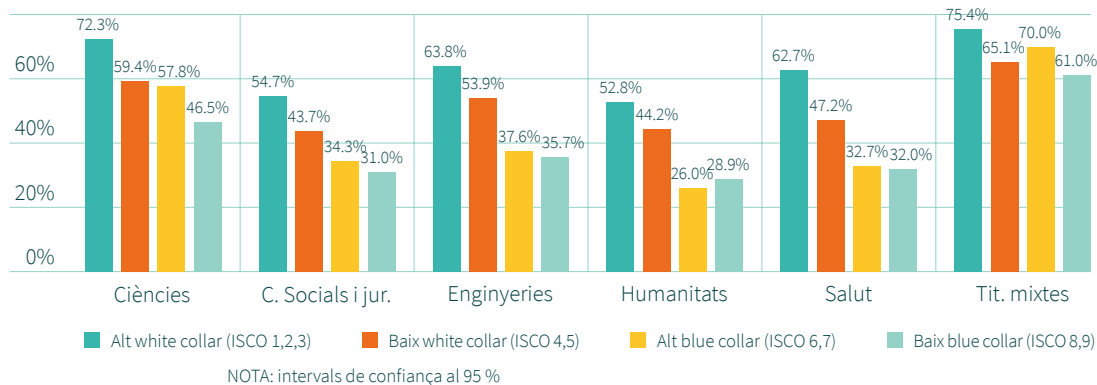
capaços de donar suport financerament a la trajectòria universitària dels seus fills/filles (Izquierdo *et al.*, 2009). Aquesta tònica general de desigualtat s'accentua a àrees d'estudi que poden ser més costoses (per tenir taxes més altes,^[2] més llarga durada o major risc de repetició) o a les que es produeix una concentració de fills/filles de nadius de *nivell socioeconòmic alt*, amb finances familiars més capaces d'assumir un percentatge més alt del cost de la trajectòria acadèmica de l'estudiant (ciències o enginyeries) (Lucas, 2001).

Figura 4. Percentatge d'ingressos procedents dels progenitors per àrea d'estudi i origen dels progenitors



Si considerem la importància relativa dels ingressos familiars per àrea d'estudi i màxim nivell ocupacional dels progenitors (figura 5), observem una associació gairebé perfecta entre prestigi ocupacional de la llar parental i importància dels ingressos dels progenitors en la cobertura de despeses dels estudiants.^[3] De nou, com passava amb l'origen dels estudiants (immigrants/nadius), les diferències entre àrees d'estudi en la importància dels ingressos dels progenitors entre estudiants de màxim nivell ocupacional de la llar parental poden capturar subtils diferències o variació en termes d'ingressos dins de la categoria ocupacional més alta, bé perquè les titulacions d'algunes àrees requereixen despeses més altes o, el que és més probable, perquè fins i tot dins de la categoria ocupacional d'origen més alta pot haver una selecció d'estudiants amb més recursos econòmics a certes titulacions (p. ex. ciències, enginyeries o titulacions mixtes).

Figura 5. Percentatge d'ingressos procedents dels progenitors per àrea d'estudi i nivell ocupacional màxim dels progenitors

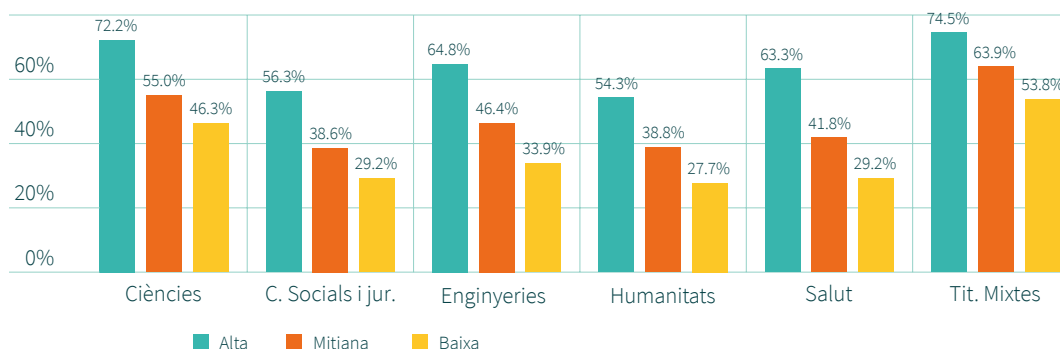


[2] S'han de tenir en compte importants diferències al respecte en el territori cobert per Via Universitària: https://public.tableau.com/app/profile/equiposiu/viz/Estadisticadepreciospblicosuniversitarios/Dashboard_precios

[3] Algunes diferències entre categories no són estadísticament significatives perquè la mostra és molt petita, com molt significativament passa amb els fills/filles de treballadors/ores industrials de baix nivell qualificatiu a les titulacions mixtes.

La gradació és encara més clara quan mirem la classe social (figura 6). A totes les àrees d'estudi, la mitjana del percentatge estimat del total d'ingressos que suposen els ingressos dels progenitors és més alta a mesura que pugem de classe social. Les diferències en aquest sentit són més notables a algunes àrees d'estudi i més reduïdes a d'altres, possiblement per les dues raones que han sigut esmentades abans: menor necessitat de suport financer a certes àrees d'estudi i possibilitat de que, dins de cadascuna de les classes socials, els individus més afavorits s'autoseleccionen en determinades àrees d'estudi.

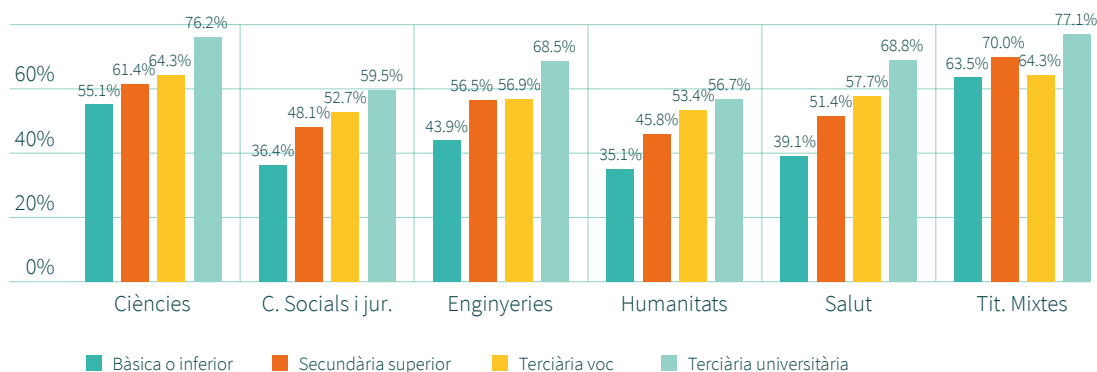
Figura 6. Percentatge d'ingressos procedents dels progenitors per àrea d'estudi i classe social



NOTA: intervals de confiança al 95 %

Els últims dos eixos d'equitat són l'educació dels progenitors. Per raons d'espai, mostrem només la distribució dels ingressos parentals segon l'educació de la mare^[4] (figura 7). De nou, observem que els estudiants amb mares de nivell educatiu més alt declaren de mitjana un percentatge d'ingressos parentals més alt, i aquesta tònica es manté per a totes les àrees d'estudi amb matisos que fan la gradació més marcada a salut o enginyeries.

Figura 7. Percentatge d'ingressos procedents dels progenitors per àrea d'estudi i nivell educatiu de la mare



NOTA: intervals de confiança al 95 %

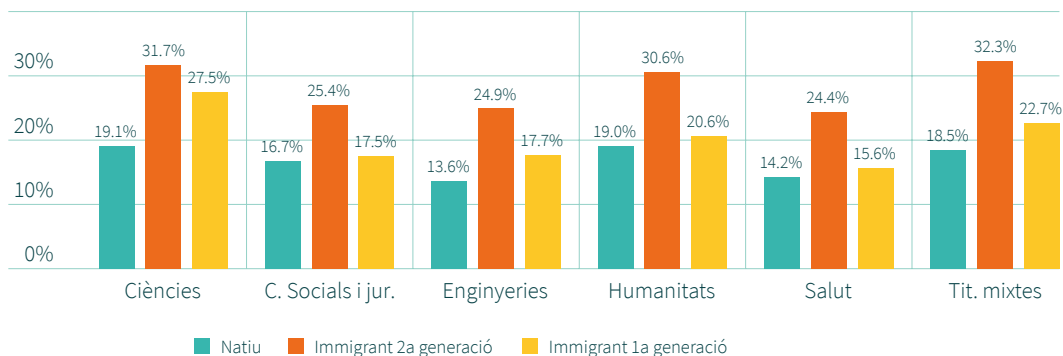
Ingressos procedents de beca

L'ordre d'importància de les fonts d'ingressos que poden complementar la capacitat financera de la llar parental per a estudiants de diferent origen natiu/immigrant o socioeconòmic és naturalment invers a la que hem trobat pels ingressos dels

[4] Les diferències no són notables si prenem l'educació del pare com eix d'anàlisi. Resultats disponibles prèvia sol·licitud a l'investigador.

progenitors. Així, si observem l'origen del estudiant, les beques suposen generalment un percentatge mitjà més alt del total d'ingressos pels immigrants que pels nadius, tot i que les beques tenen una importància fonamental pels immigrants de segona generació, més que pels immigrants nascuts fora del territori estatal on estudien (figura 8).

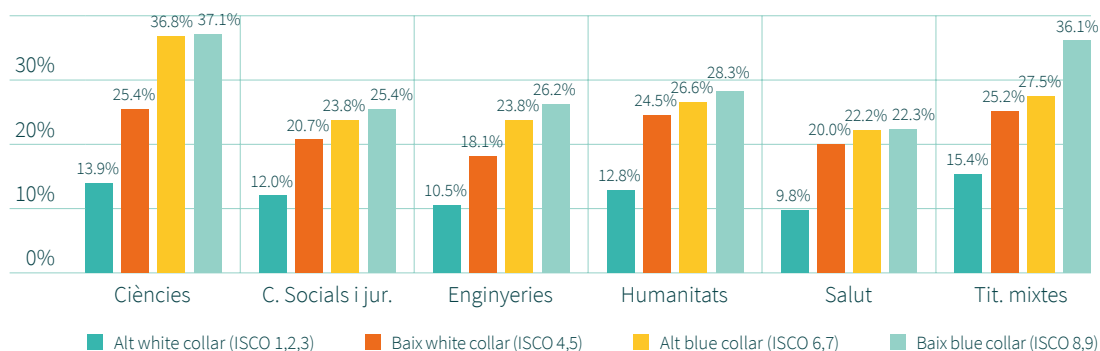
Figura 8. Percentatge d'ingressos procedents de beca per àrea d'estudi i origen dels progenitors



NOTA: intervals de confiança al 95 %

Si atenem al nivell ocupacional màxim de la llar parental (figura 9), l'ordre s'ajusta encara més a la idea de que les beques funcionen com a complement o substitut d'una capacitat financera inferior de la llar parental, mai com a font única d'ingressos. Les beques suposen un percentatge mitjà del total d'ingressos més alt a mesura que baixem en l'escala de prestigi ocupacional. Pels estudiants de famílies amb nivell ocupacional màxim *alt white collar*, les beques mai arriben a un 16 % del total d'ingressos.

Figura 9. Percentatge d'ingressos per beca per àrea d'estudi i nivell ocupacional màxim dels progenitors



NOTA: intervals de confiança al 95 %

La mateixa gradació s'observa entre classe social o l'educació de la mare o el pare, per un cantó, i importància de les beques per un altre (figures 10 i 11). Tant en el cas de la classe social com en el de l'educació de la mare, les diferències per àrea d'estudi no són notables. La relació entre importància de les beques i origen socioeconòmic és força transversal entre aquests eixos d'equitat o origen socioeconòmic.

Figura 10. Percentatge d'ingressos per beca per àrea d'estudi i classe social

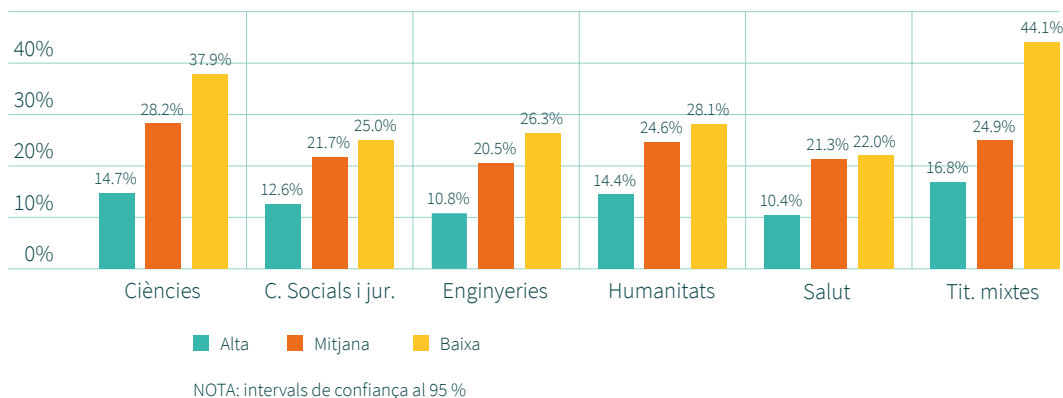
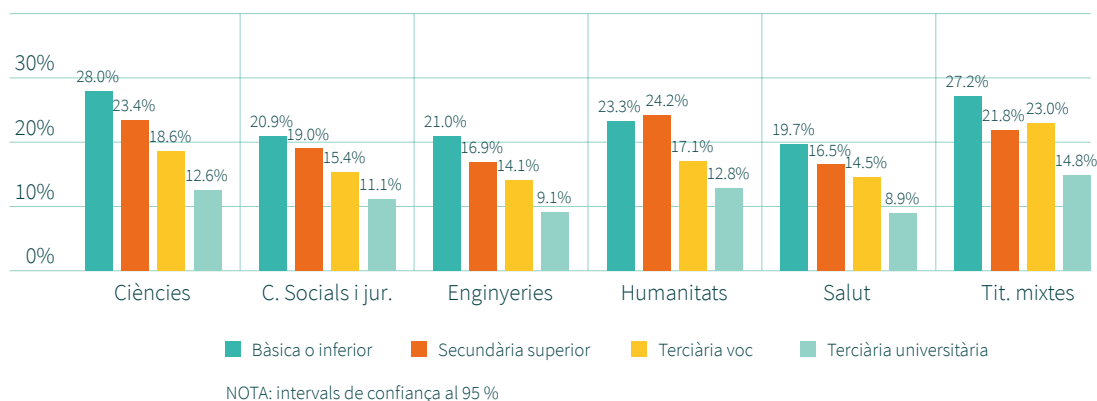


Figura 11. Percentatge d'ingressos per beca per àrea d'estudi i nivell educatiu de la mare



Ingressos per treball durant el curs acadèmic

Els canvis més notables en relació a anteriors enquestes de Via Universitària s'observen en els ingressos procedents de treball durant el curs. Hem vist abans que aquesta font d'ingressos ha doblat la seva importància percentual de Via III a Via IV. A continuació veurem per quins grups aquesta pujada ha sigut més forta. Als següents gràfics, es compararà la distribució del percentatge mitjà d'aquesta font d'ingrés per cada eix d'equitat a Via IV, superposant les dades corresponents per a Via III en verd clar a cada gràfic. Se seleccionarà la mostra d'estudiants que va informar d'alguna quantitat d'ingressos per aquest concepte, i no es considerarà la distribució per àrees d'estudi, perquè no són destacables.

Com als ingressos per beques, els ingressos per treball durant el curs acadèmic semblen funcionar com a complement o substitut dels ingressos dels progenitors, sobretot a llars amb una capacitat relativament baixa per a subvenir les necessitats financeres dels estudiants. Si atenem al nivell ocupacional màxim de la llar parental, resulta òbvia la necessitat dels ingressos per treball durant el curs entre estudiants procedents de les dues categories de nivell ocupacional parental més baixes (figura 12). Encara més notable és la pujada d'aquesta importància en relació a Via III (percentatges corresponents a Via III en verd clar). Aquesta pujada es més forta com més *baixem* en l'escala ocupacional dels progenitors; en altres paraules, la importància dels ingressos per treball durant el curs ha pujat més, com caldria esperar, pels estudiants amb més baix nivell ocupacional d'origen. La pujada ha sigut de 14 punts percentuals (de 20.6 % a 34.5 %) pels fills/filles de progenitors baix *blue collar* i de 12 punts percentuals (de 20.8 % a 32.9 %) pels de progenitors baix *white collar*.

Figura 12. Percentatge d'ingressos per treball durant el curs. Segon nivell ocupacional màxim dels progenitors

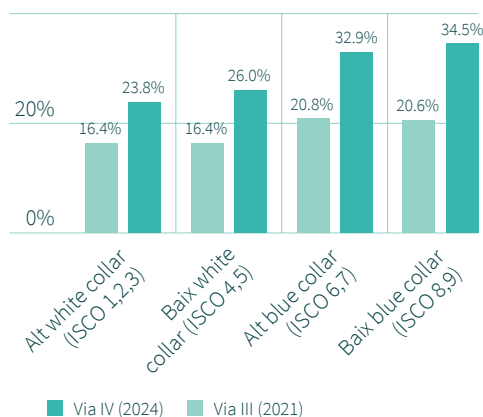
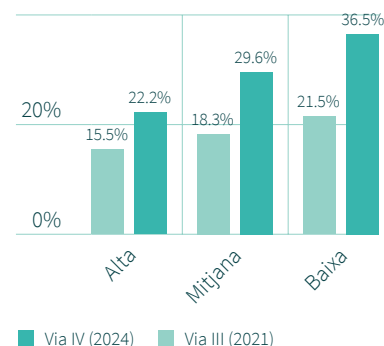
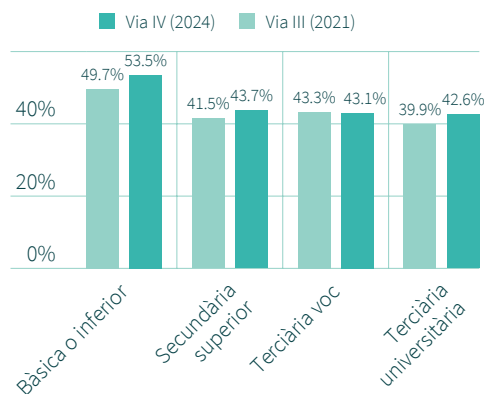


Figura 13. Percentatge d'ingressos per treball durant el curs. Segon classe social



La mateixa gradació s'observa si prenem la classe social d'origen com a eix d'equitat d'anàlisi (figura 13). Pels estudiants de classe baixa, el percentatge mitjà sobre el total d'ingressos que han suposat els ingressos per treball durant el curs (pels que reben alguns ingressos per aquest concepte) ha pujat d'un 21.5 % (Via III) a un 36.5 % (Via IV): gairebé 15 punts percentuals. La pujada s'observa també entre els de classe alta, però no és tan forta (7 punts percentuals).

Figura 14. Percentatge d'ingressos per treball durant el curs segon educació de la mare. Individus amb algun interès per treballar durant el curs



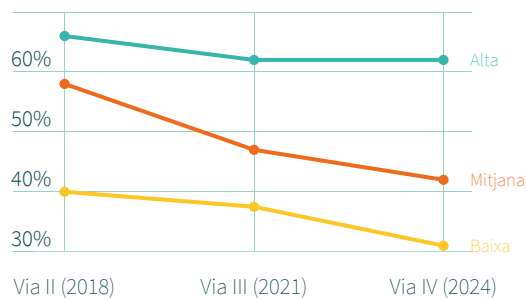
La diferència en la importància dels ingressos per treball durant el curs és encara més notable si mirem el nivell educatiu de la mare (figura 14). Considerant només els individus que van declarar alguna importància d'aquesta font d'ingressos (és a dir, pels quals els ingressos per aquest concepte no eren nuls) és notable la forta importància que el treball durant el curs té pels fills/filles de mares de nivell educatiu més baix. De fet, de totes les categories d'educació de la mare, aquesta és per la qual s'observa una pujada clara.

Els dos gràfics següents (figures 15 i 16) demostren que el biaix social de les tendències fins ara ressenyades (lleugera reducció de la importància dels ingressos dels progenitors i fort augment de la importància dels ingressos per treball durant el curs) ve de Via II.^[5] Triant la classe social com eix d'equitat més sintètic entre tots els eixos fins ara considerats, veiem que la reducció de la importància dels ingressos familiars de Via II a Via IV és més acusada quan més baixa és la classe social (figura 15); i la pujada de la importància dels ingressos per treball més forta també quan més baixa és la classe social (figura 16). En resum, tot i que els ingressos dels pares són una important cobertura de les despeses dels estudiants en general, els més desfavorits

[5] Cadascun d'aquests dos gràfics resulta d'una anàlisi de regressió de mínims quadrats en què el percentatge d'ingressos procedents dels progenitors o els ingressos per treball durant el curs és la variable depenent; la classe social i l'enquesta (Via II/III/IV) són variables independents; i l'edat actua com a control.

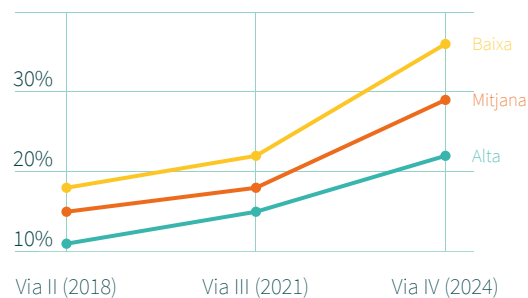
depenen cada vegada *menys* d'ells, i cada vegada *més* de fonts alternatives entre la que destaca el treball durant el curs.

Figura 15. Evolució de la importància relativa dels ingressos dels progenitors. Segons classe social i Via Universitària



NOTA: intervals de confiança al 95 %

Figura 16. Evolució de la importància relativa dels ingressos per treball durant el curs. Segons classe social i Via Universitària

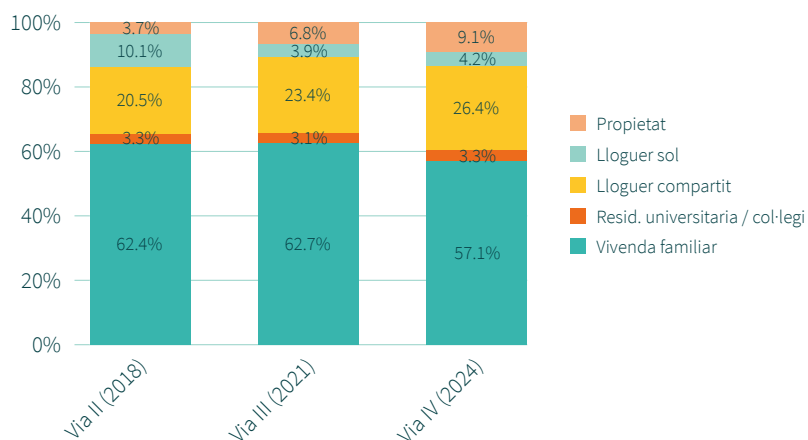


NOTA: intervals de confiança al 95 %

3.3 Habitatge

A la regió Vives, l'accés a la universitat que es constata a partir de Via Universitària IV no comporta una emancipació de la llar parental, com es comú a països on el sistema de beques i les reduïdes taxes universitàries així ho permeten (països del règim de finançament LTHS (*low tuition/high subsidies*) o, en menor mesura, en països del règim de finançament HTHS (*high tuition/high subsidies*). Aquests últims són majorment països de l'àmbit anglosaxó, amb un sistema de crèdits (*préstec*) pensat també per a facilitar, almenys parcialment, aquesta emancipació (Garritzman, 2016). Com es pot veure a la figura 17, la principal forma d'habitatge, força transversal per diferents eixos d'equitat, encara és l'habitatge amb progenitors o familiars.

Figura 17. Importància relativa del tipus d'habitatge

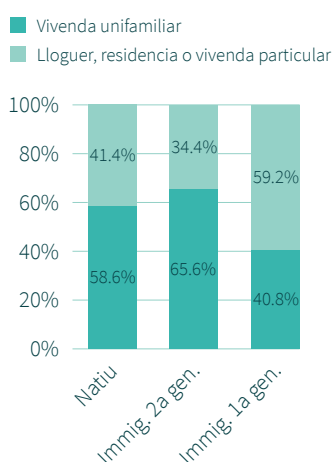


Tot i així, disposar de tres enquestes semblants, de Via Universitària II a Via Universitària IV, permet ara identificar tendències subtils que no eren tan evidents quan només havia dues enquestes (dos punts al llarg del temps). Així doncs, la figura 17 confirma l'augment del lloguer compartit en paral·lel a la reducció del lloguer en

solitari que ja es veia en comparar Via Universitària III i II; el paradoxal augment de l'habitatge en propietat; i la reducció de la importància de la residència familiar.

L'augment del lloguer compartit en paral·lel a la reducció del lloguer en solitari pot ser un símptoma de la pujada creixent dels preus de lloguer i, llavors, de la dificultat creixent pel lloguer en solitari. No obstant això, la carestia del mercat immobiliari no encaixa del tot bé amb el percentatge creixent d'«habitatge de la meua propietat». En sentit contrari a aquests canvis, hi ha un percentatge mínim d'estudiants que declaren viure a una residència universitària durant el curs que no ha pujat des de Via Universitària II.

Figura 18. Distribució per tipus de residència. Segons origen de l'estudiant



Atenent només a Via Universitària IV, els dos gràfics següents mostren que l'emancipació de la llar familiar (opcions diferents de viure amb progenitors o altres familiars) és més probable com més *desafavorit* és l'origen de l'estudiant. Així, la figura 18 mostra que el percentatge dels qui viuen fora de la llar familiar d'origen és més alt entre els immigrants de primera generació, que, en general, han tingut menys oportunitats d'integració que entre els de segona generació. Ja entre els de segona generació, però, observem que el percentatge dels qui viuen amb els seus progenitors (o algun familiar) és fins i tot més alt que el dels nadius. Quant a la classe social (figura 19), tot i que l'allotjament amb progenitors o familiars és l'opció preferent de totes les classes, l'habitatge en propietat augmenta sorprenentment a mesura que ens movem de la classe alta

a la baixa, tal com ho fa el lloguer en solitari. Garantir l'accés a l'habitatge (o a un habitatge alternatiu al familiar d'origen) sembla clarament més important per a l'accés i continuació dels estudis universitaris pels estudiants d'origen immigrant o de classe social baixa, que no pels de classe social més afavorida

Figura 19. Distribució per tipus residència. Segons classe social d'origen



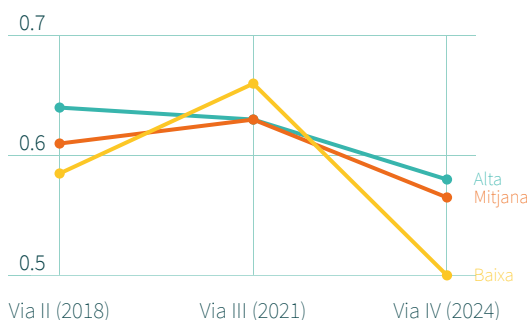
Anàlisi evolutiva (de Via II a Via IV)

Caldria esperar que, com hem vist per a les diferents fonts d'ingressos, algunes de les tendències a la figura 17 estiguessin esbiaixades en funció d'alguns dels eixos d'equitat considerats. Per raons d'espai, considerarem només allò més sintètic d'aquests eixos, la classe social. Els gràfics que venen a continuació mostren la probabilitat de

l'estudiant entrevistat de triar una d'aquestes opcions d'habitatge, en funció de la seva classe social i l'enquesta (Via Universitària) a la qual va participar.^[6]

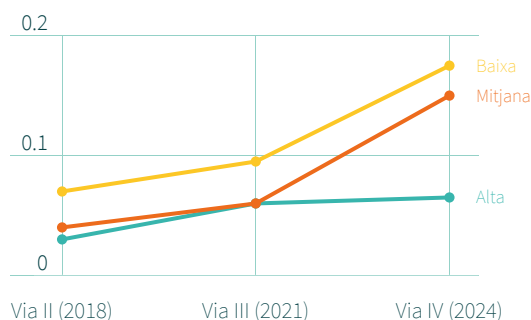
Donades les creixents dificultats d'accés a l'habitatge (en format de lloguer o habitatge en propietat), es podria pensar que el creixement del format de lloguer compartit està esbiaixat en favor de les classes més afavorides. I, en sentit contrari, que la probabilitat de viure amb progenitors o familiars ha pujat més entre els estudiants d'origen menys afavorit. El que observem al gràfic de la figura 20, però, no confirma aquesta hipòtesi. L'habitatge amb progenitors o familiars, de fet, ha baixat més entre els estudiants de classe mitjana, i encara més entre els de classe baixa que no entre els de classe alta. En sentit contrari, el gràfic de la figura 21 mostra que la pujada de l'habitatge en propietat ha sigut més forta entre la classe baixa, encara més que entre la classe mitjana i entre la classe alta. Pel que respecta al lloguer compartit, la figura 22 no mostra un biaix definit per classe social d'origen. La pujada d'aquesta opció sembla general, amb poques diferències entre classes socials.

Figura 20. Probabilitat d'habitatge amb progenitors o familiars. Per classe social i Via Universitària



NOTA: intervals de confiança al 95 %

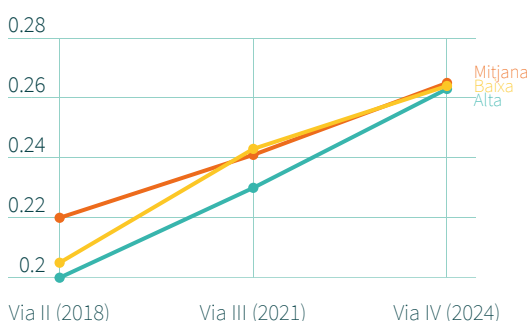
Figura 21. Probabilitat d'habitatge en propietat. Per classe social i Via Universitària



NOTA: intervals de confiança al 95 %

Part d'aquests resultats presumptament paradoxals es deuen al fet de que les anàlisis corresponents no inclouen l'edat com a control. La mitjana d'edat dels estudiants de classe social mitjana o baixa és més alta que la dels estudiants de classe social alta, i ha pujat més pels de classe baixa i mitjana que no pels de classe alta de Via II a Via IV. Això explica, en part, que l'emancipació familiar i l'accés a l'habitatge de lloguer o en propietat sigui més probable com més baixa és la classe social de l'estudiant. De fet, l'efecte de la classe social (en el sentit contrari del que s'espera) es redueix quan es controla l'efecte de l'edat.^[7] En qualsevol cas, aquesta és una evidència de que els estudiants de classe baixa o mitjana depenen més d'alternatives a la llar familiar que no els de classe alta, el que fa que el creixement actual dels preus de lloguer a algunes àrees metropolitanes cobertes per Via Universitària suposi una amenaça per a la seva progressió acadèmica.

Figura 22. Probabilitat de lloguer compartit. Per classe social i Via Universitària



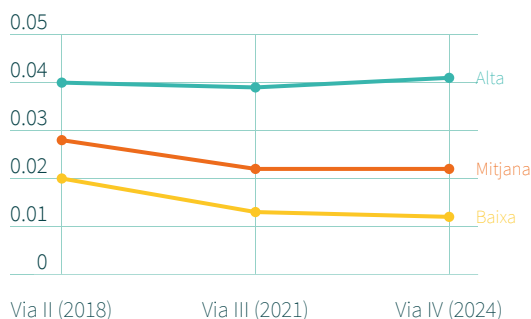
NOTA: intervals de confiança al 95 %

Trobem una última nota d'interès en la residència d'estudiants o el col·legi major, opció que podria compensar el risc que suposa el creixement de preus al mercat

[6] Regressió logística multinomial amb el ventall de possibilitats d'habitatge com a variable dependent i la interacció entre Via Universitària i classe social d'origen com a variables independents d'interès.

[7] Resultats disponibles prèvia sol·licitud a l'investigador.

Figura 23. Probabilitat de residència universitària o col·legi major. Per classe social i Via Universitària



NOTA: intervals de confiança al 95 %

immobiliari, sobretot pels estudiants amb menys recursos d'origen. Com es pot comprovar a la figura 23, aquesta opció, ja de per si fortament esbiaixada en favor dels estudiants amb més recursos, s'ha tornat socialment encara més desigual entre Via Universitària II i Via Universitària IV: la probabilitat d'aquesta opció d'habitatge ha disminuït entre els d'origen social més desfavorit.

3.4 Conclusions

L'anàlisi de les dades de Via Universitària IV pel que respecta a ingressos ha confirmat la importància de la família d'origen com a font de cobertura de les despeses dels estudiants que ja s'havia observat a Via Universitària II i III. Tot i la seva transversalitat, aquesta font d'ingressos és més important com més recursos d'origen té l'estudiant. En sentit contrari, les beques i els ingressos per treball durant el curs o durant vacances juguen un paper de complement dels ingressos de la família d'origen, més important com més baixem en l'escala socioeconòmica d'origen o entre els estudiants d'origen immigrant. A més d'això, l'anàlisi longitudinal, de Via Universitària II a Via Universitària IV, revela un decreixement lleuger de la importància dels ingressos familiars i una forta pujada de la importància dels ingressos per treball durant el curs, que s'accentua com més desfavorit és l'origen del l'estudiant.

Quant a l'habitatge, l'anàlisi de Via Universitària IV, en comparació amb Via Universitària III i II, revela una lleugera reducció de la importància de l'habitatge amb progenitors i familiars i una pujada del lloguer compartit i l'habitatge en propietat que, paradoxalment, puja més per a estudiants d'origen menys afavorit. Aquests resultats poden ser deguts a una pujada de l'edat mitjana dels estudiants de Via Universitària II a Via Universitària IV, que ha sigut més forta entre els estudiants d'origen social menys afavorit. En qualsevol cas, revela la importància del lloguer i l'habitatge en propietat pels estudiants menys afavorits, i el risc que les tensions al mercat immobiliari poden suposar-hi i per l'equitat per origen social en la progressió acadèmica.

3.5 Propostes

Transició a un model nòrdic de finançament

Igual que les edicions Via Universitària II i III, una recomanació òbvia de cara a l'assoliment d'una major igualtat d'oportunitats educatives seria la transició a un model nòrdic de finançament, on societat i administració assumissin l'emancipació que comporta l'ingrés en la universitat i actuessin en conseqüència, cobrint despeses d'allotjament i manutenció. Si no puja la dotació pressupostària dels sistemes universitaris considerats a Via Universitària IV, però, podria derivar en una reducció de la mida de les cohorts d'accés a la universitat. Atesos els coneguts efectes primaris i

Manteniment de l'equitat d'accés

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

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

A mig camí entre el *status quo* i l'escenari ideal esmentat abans, les recomanacions següents podrien suposar millores incrementals d'equitat, amb implicacions tant per a l'accés com per a la tria de titulació:

- **Modular el sistema de beques perquè la seva importància en relació a la totalitat de fonts de finançament dels estudis universitaris s'ajusti millor a les diferències d'origen socioeconòmic dels estudiants.** És notable que la importància relativa de les beques en la cobertura de les despeses no s'ha mogut de Via Universitària II a Via Universitària IV.
- **Modular el sistema de beques i taxes universitàries, per ajustar-se al major esforç o risc que suposa donar suport a la tria de certs camps d'estudi per a famílies d'origen social menys afavorit.** Contribuir, així, a reduir la segregació de camps d'estudi per origen social, que és un dels riscos que comporta l'estratificació horitzontal creixent dels sistemes universitaris (Triventi et al. 2017, Van der Werfhorst et al., 2003).
- Atesa la importància relativa creixent dels ingressos per treball durant el curs entre estudiants d'origen social menys afavorit, **reforçar les mesures de flexibilització curricular, de calendari acadèmic i de vinculació amb la universitat que acomodin aquestes circumstàncies.**
- La recomanació anterior pot ser encara més important en titulacions percebudes com a més costoses o arriscades, que poden ser rebutjades com a opcions inicials d'accés a la universitat a causa del major esforç econòmic que poden suposar. **En aquestes titulacions caldria facilitar, especialment, la compatibilització de treball durant el curs i estudis.**
- Atès que els individus d'origen menys afavorit viuen, relativament, en inferior mesura amb altres familiars, i relativament més a lloguer compartit o habitatge en propietat, **es podrien desenvolupar oficines d'habitatge (accommodation office) a les universitats que afavoreixin l'accés al lloguer compartit;** i establir incentius fiscals o limitacions al preu del lloguer per a estudiants universitaris en àrees de forta pressió immobiliària.
- També es podria **treballar amb les residències universitàries per establir preus més reduïts per a estudiants d'origen social menys afavorit, així com crear residències universitàries de preu econòmic (raonable)** que poguessin estar compartides entre universitats d'una mateixa àrea metropolitana.

3.6 Referències

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

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

Jackson, Michelle i altres (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): p. 211-229.

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

Observatori Català de la Joventut (2021). *Situació laboral de la joventut. Informe trimestral elaborat a partir de les darreres dades de l'Enquesta de Població Activa. Tercer trimestre de 2021*. Generalitat de Catalunya (Agència Catalana de la Joventut).

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

Van der Werfhorst, Herman i altres (2003) "Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain", *British Educational Research Journal* 29(1): p. 41-62.

04

Condicions d'estudi

Montserrat Casalprim Ramonet

Directora del Centre d'Estudis
Virtuals i d'Extensió Universitària
de la Universitat d'Andorra

Josep Fortó Areny

Director del Centre d'Estudis
Empresarials i Tecnològics de
la Universitat d'Andorra

EN AQUEST CAPÍTOL S'ANALITZA EL TEMPS DE DEDICACIÓ A L'ESTUDI O A ALTRES ACTIVITATS I EL GRAU D'ASSISTÈNCIA A CLASSE, DELS I LES ESTUDIANTS DE FORMACIONS REGLADES DE PRIMER CICLE (GRAU/BÀTXELOR) I PRESENCIALS A LES UNIVERSITATS DE LA XARXA VIVES PARTICIPANTS EN L'INFORME. TAMBÉ ES VOL OBTENIR INFORMACIÓ DE L'ESTUDIANTAT QUE COMPAGINA ELS ESTUDIS AMB LA FEINA, ANALITZANT LA DEDICACIÓ QUE ELS HI REQUEREIX LA FEINA QUE REALITZEN. PER ACABAR, S'ESTUDIEN ELS MOTIUS QUE OCASIONEN LA NO ASSISTÈNCIA A LES CLASSES PER PART D'AQUELLS QUE MANIFESTEN AQUEST COMPORTAMENT EN LES FORMACIONS PRESENCIALS.

A banda d'analitzar les dades obtingudes en aquestes variables per al conjunt dels estudiants enquestats, també s'estudien les possibles relacions entre cadascuna d'elles i el sexe dels estudiants, l'edat, l'àmbit d'estudis que cursen, la qualificació mitjana de l'expedient i la classe social, sempre que aquestes relacions siguin estadísticament significatives.

4.1 Pràctiques d'estudi i dedicació

Dedicació

Els estudiants universitaris dediquen, de mitjana, la major part del seu temps (33.48 hores setmanals) a l'estudi, incloent-hi les hores d'assistència a classe. Aquesta dedicació s'ha vist reduïda respecte l'edició anterior, en la qual dedicaven de mitjana 36.85 hores setmanals als estudis.

Com que la desviació estàndard és molt elevada en totes les variables que mesuren la dedicació setmanal en hores de l'estudiantat, es prendrà com a mesura d'aquestes variables la mediana, que en el cas de la dedicació als estudis té un valor de 32 hores setmanals (35 hores setmanals en l'edició anterior). Pel que fa a la mediana de dedicació a la feina remunerada, el valor és molt baix (0) perquè el 48.3 % dels enquestats tenen dedicació exclusiva a l'estudi i només el 23.8 % compaginen la feina amb els estudis de manera continuada.

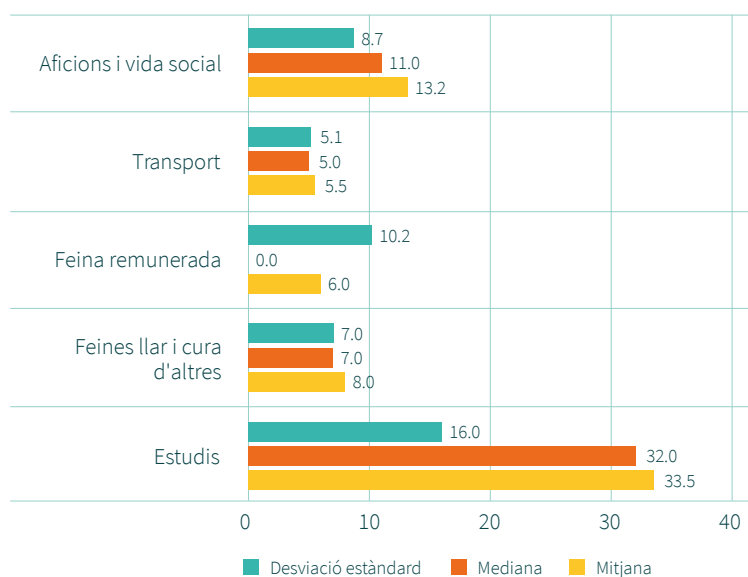
Quant a la segona activitat que més temps ocupa als estudiants universitaris són les aficions i la vida social, en la qual el punt mig (mediana) és d'11 hores setmanals. Sembla que aquesta variable es recupera lleugerament de la baixada que havia tingut en l'edició anterior (que va passar de 15 a 10, explicada potser pel confinament que

va patir la societat durant bona part del curs que s'estudiava a causa de la COVID-19), tot i que encara li falta camí per recuperar els valors de l'edició del 2018.

Si analitzem la relació entre la dedicació setmanal de l'estudiantat i la resta de variables, s'observen diferències significatives per sexe, edat, àmbits d'estudi i classe social, a excepció de la dedicació setmanal al transport, que no varia en funció d'aquestes variables. Els gràfics del 1 al 5 mostren aquestes diferències.

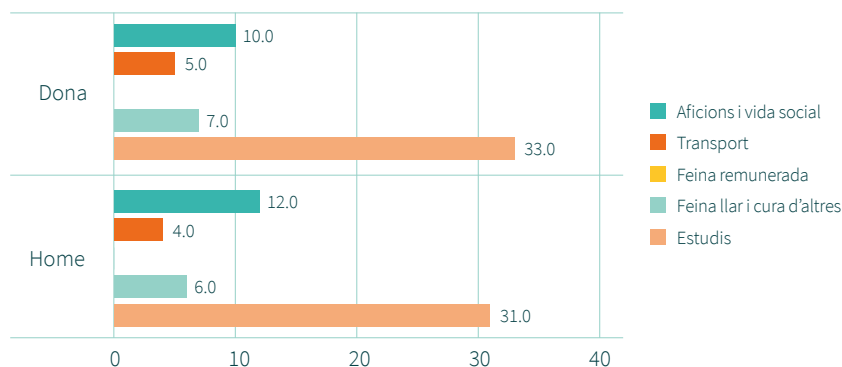
El gràfic 1 presenta la mitjana, la mediana i la desviació estàndard d'aquesta variable.

Figura 1. Dedicació setmanal en hores



Pel que fa a la dedicació setmanal en hores, segons el sexe, i igual que en l'edició anterior, s'observa que les dones dediquen més hores als estudis, mentre que els homes dediquen més temps a aficions i vida social; es manté la paritatat pel que fa a les hores de dedicació a les feines de la llar i cura d'altres i al transport. Aquestes dades s'il·lustren al gràfic 2.

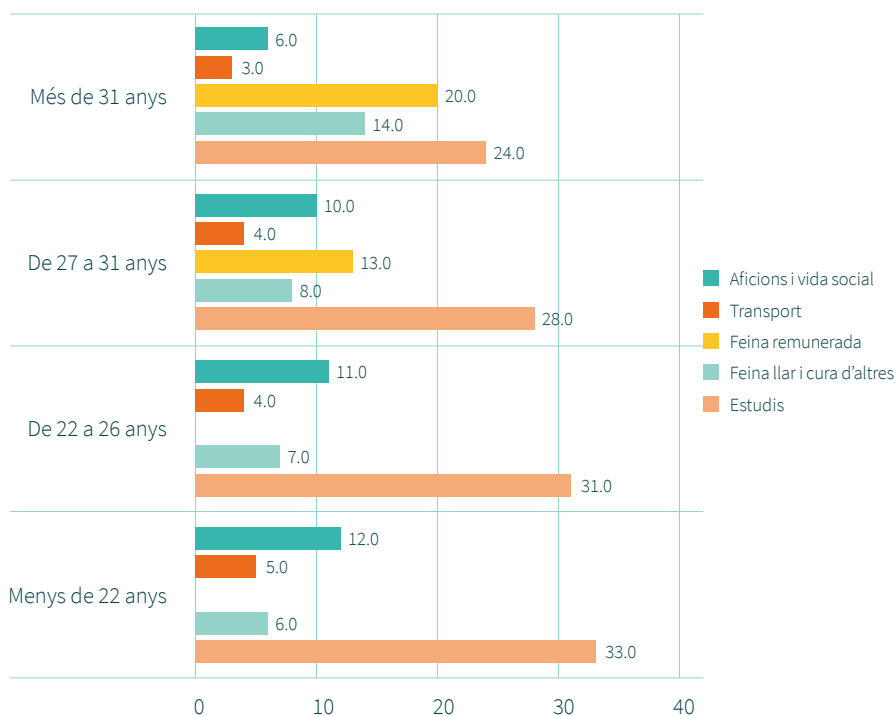
Figura 2. Mediana de la dedicació setmanal en hores per sexe



Si s'analitza la dedicació setmanal en hores en funció de l'edat (gràfic 3), s'observa que els i les estudiants més grans de 27 anys són els que dediquen més hores a la setmana a una feina remunerada i a les feines de la llar, i en canvi dediquen menys hores setmanals a la resta d'activitats (estudis, oci i transport).

Els més joves poden dedicar més hores als estudis.

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



Tal com es representa al gràfic 4, els estudis on es dediquen més hores són els de l'àmbit de les titulacions mixtes i les ciències, seguits dels estudis de l'àmbit de la salut i d'enginyeries. En tots els àmbits ha hagut una reducció de la mediana de dedicació als estudis respecte a l'edició anterior.

Finalment, s'analitza la relació entre la dedicació setmanal en diferents activitats i la classe social de l'estudiantat. Com es pot veure en el gràfic 5, els estudiants que poden dedicar més temps als estudis i a les aficions i vida social són els de classe social alta, mentre que els de classe social mitja i baixa superen als de classe social alta pel que fa a dedicació a feines de la llar i cura d'altres i a feina remunerada.

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

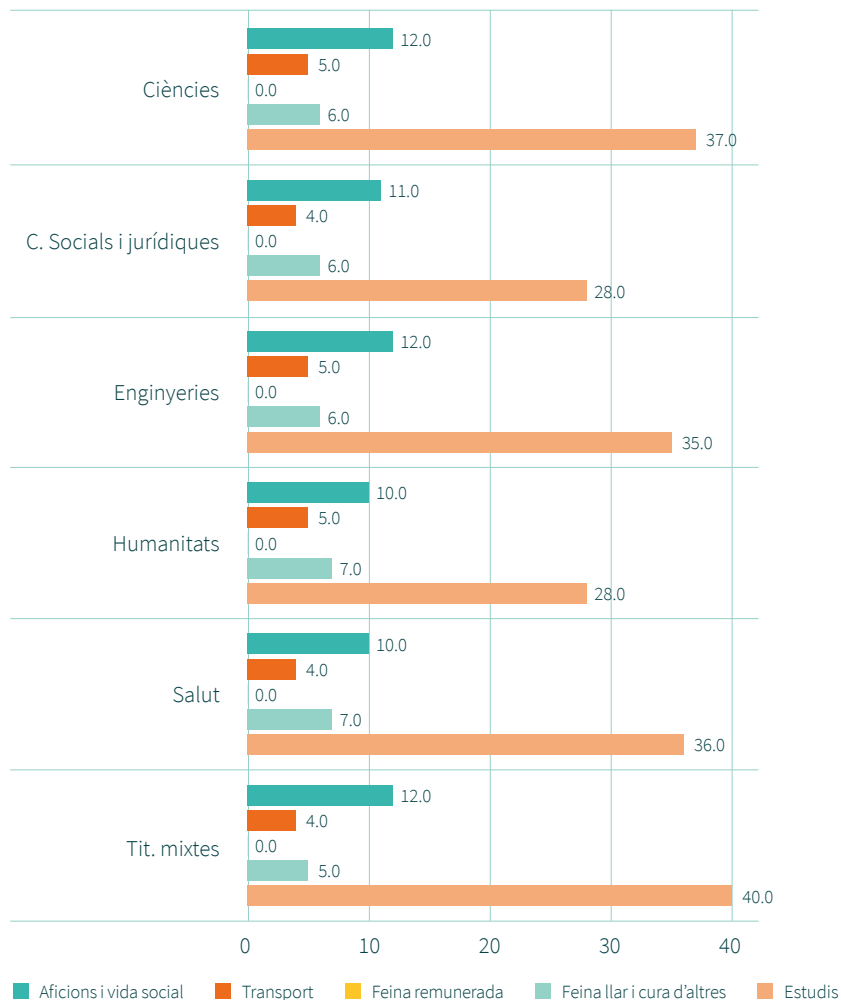


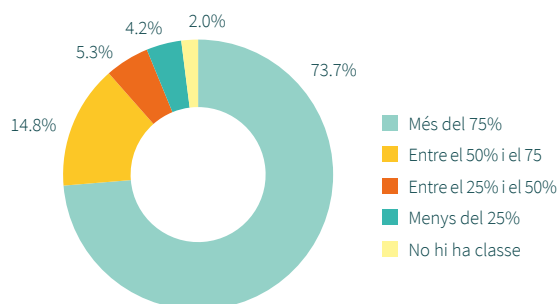
Figura 5. Mediana de la dedicació setmanal en hores per classe social



Assistència a classe

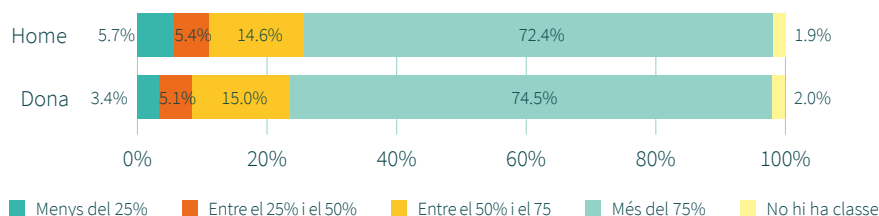
Pel que fa a l'assistència a classe, la majoria d'estudiants (un 73.7 %) assisteixen a la major part de les classes (més del 75 % d'assistència), com mostra el gràfic 6. També es constata una tendència a l'alça d'aquesta variable, partint en l'edició del 2018 (Via Universitària II) amb un 71.9 % dels estudiants que manifestaven haver assistir a més del 75 % de les classes. Aquesta tendència pot ser molt positiva si es té en compte que alguns estudis previs han trobat que una major assistència a classe contribueix al millor rendiment acadèmic (Credé i altres, 2010; Demir i altres, 2017 i Larrubia Valle i altres, 2023), o almenys durant el primer any (Nordmann i altres, 2019).

Figura 6. Percentatge d'assistència a classe



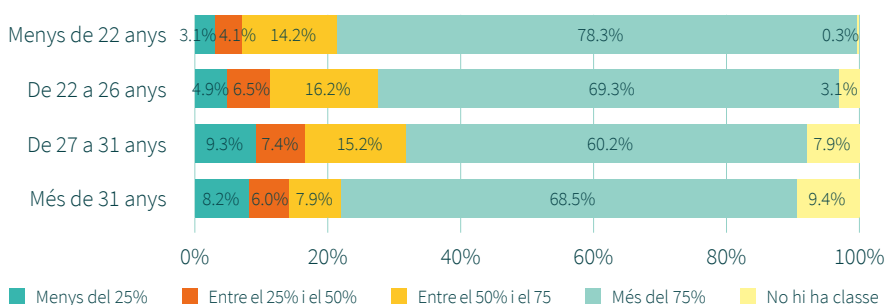
S'observa una diferència significativa en l'assistència a classe per sexe, tot i que molt reduïda, on les dones assisteixen més a les classes. El gràfic 7 il·lustra aquests resultats.

Figura 7. Percentatge d'assistència a classe per sexe



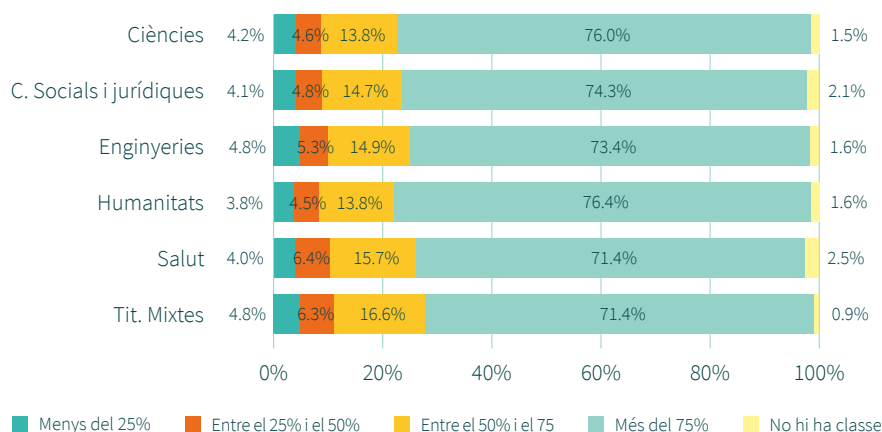
Quant a la relació entre l'edat i l'assistència a classe, s'observa una reducció del percentatge d'estudiants amb un nivell d'assistència alta (superior al 75 % d'assistència) a mesura que augmenta l'edat, exceptuant la franja de més edat, a partir dels 32 anys, que torna a créixer.

Figura 8. Percentatge d'assistència a classe per edat



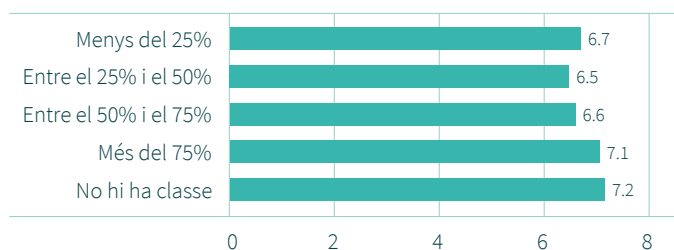
Pel que fa a la relació entre l'assistència a classe i els estudis, malgrat ser significativa, les diferències són reduïdes. Es pot observar que els estudis amb més assistència són els de l'àmbit de les humanitats, seguits dels de ciències.

Figura 9. Percentatge d'assistència a classe per estudis



Un resultat sorprenent es troba en analitzar la relació entre l'assistència a classe i la qualificació mitjana d'expedient acadèmic, on s'observa que els i les estudiants amb una qualificació mitjana d'expedient més elevada són els qui manifesten no tenir classes presencials. Cal tenir present que aquests estudiants representen únicament el 2 % de la mostra. En segon lloc venen els qui tenen l'assistència més alta, però també sorprèn que en tercera posició quedin els qui tenen l'assistència més baixa, on els dos intervals d'assistència intermedis són els que obtenen una qualificació mitjana d'expedient més baixa, com s'observa al gràfic 10.

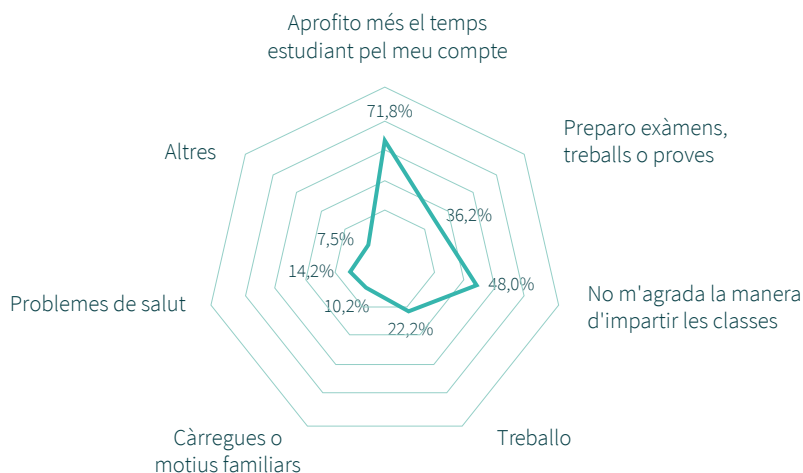
Figura 10. Percentatge d'assistència a classe i qualificació mitjana d'expedient



No s'observen diferències significatives entre l'assistència a classe i la classe social.

Pel que fa al motiu per no assistir a classe, variable en la qual s'ha exclòs l'estudiantat que ha assistit a més del 75 % de les classes, els participants a l'enquesta exposen que el principal motiu és perquè consideren que aprofiten més el temps estudiant pel seu compte. També exposen com un motiu important que no els agrada la manera d'impartir les classes; aquests resultats, que s'il·lustren al gràfic 11, no han variat respecte als obtinguts en les dues edicions anteriors.

Figura 11. Motius per no assistir a classe



Nota mitjana de l'expedient acadèmic

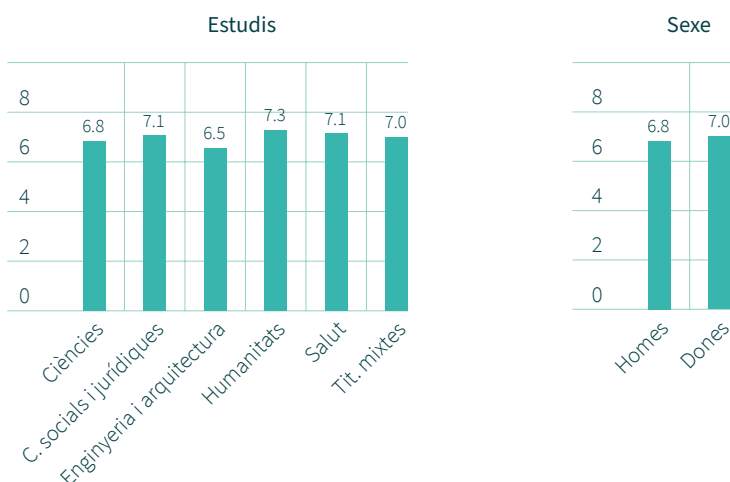
La nota mitjana de l'expedient acadèmic dels estudiants és de 6.94, amb una desviació típica d'1.06 i mediana de 7.

A l'hora d'analitzar la relació entre la nota mitjana de l'expedient acadèmic i les altres variables, s'observen les mateixes diferències i en la mateixa direcció que en l'edició anterior: hi ha diferències significatives entre la qualificació mitjana de l'expedient i les variables següents:

- Sexe: les dones obtenen una qualificació mitjana més alta: 7.01 enfront al 6.81 dels homes. Aquesta diferència en el rendiment acadèmic a favor de les dones ha estat extensament analitzada a la literatura. Entre altres treballs es destaquen: Fernández-Herrero i altres (2022); Parajuli i Thapa (2017); i Plazas, Aponte i López (2006).
- Classe social: els estudiants de classe social alta obtenen una qualificació mitjana de l'expedient més alta (6.99) que els de classe mitjana (6.90) i baixa (6.84).
- Edat: els estudiants més grans de 31 anys són els que tenen una qualificació mitjana més alta (7.10) mentre que els més joves, de menys de 22 anys, obtenen una qualificació mitjana més baixa (6.86).
- Estudis: els estudiants de l'àmbit de les humanitats són els que tenen una qualificació mitjana de l'expedient més alta (7.29) i els d'enginyeries són els que la tenen més baixa (6.54).

Aquestes diferències s'il·lustren al gràfic següent:

Figura 12. Qualificació mitjana d'expedient acadèmic



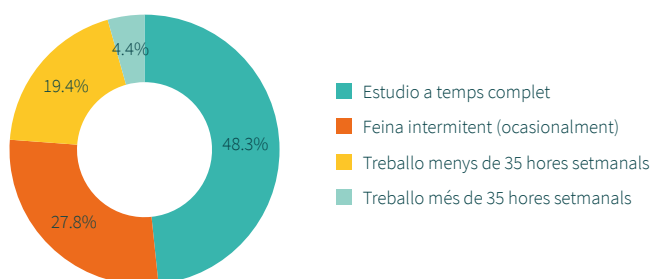


4.2 Compaginació

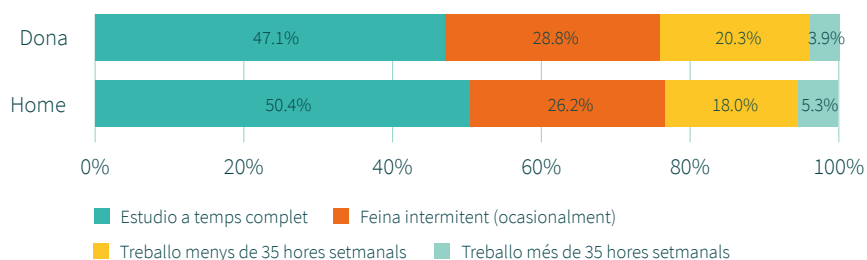
Respecte a l'edició anterior, ha augmentat el percentatge d'estudiants que compaginen els estudis amb algun tipus de feina. Aquesta evolució va en línia amb la tendència prevista per Curtis i Lucas (2001). Tot i així, si s'agrupen els estudiants que no treballen (un 48.3 % en aquesta edició, per sota del 50,8 % de l'edició anterior) amb els que ho fan de manera ocasional (un 27.8 % en aquesta edició), representen el 76.1 % d'estudiants, que podem dir que es dediquen de forma gairebé exclusiva als estudis (en l'edició anterior aquesta xifra era inferior –un 74%–). Només un 4.4 % dels estudiants treballen a temps complet (en l'edició anterior era un 10.3 %). Però l'evolució que s'observa respecte a les edicions anteriors d'aquest estudi és que hi ha una tendència a augmentar la proporció d'estudiants que han de compaginar els estudis amb altres ocupacions.

Aquestes dades s'il·lustren al gràfic 13.

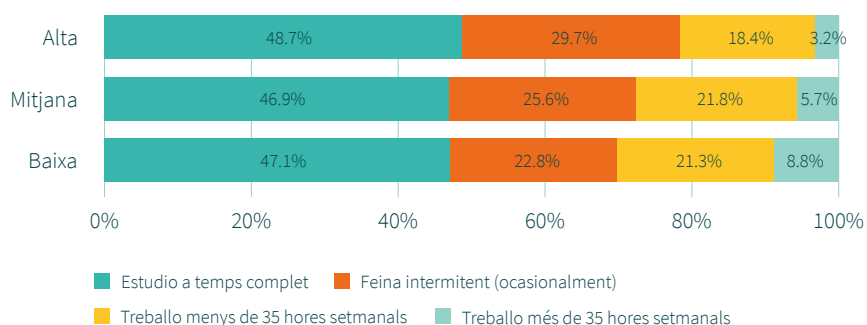
Figura 13. Compaginació d'estudis i feina remunerada



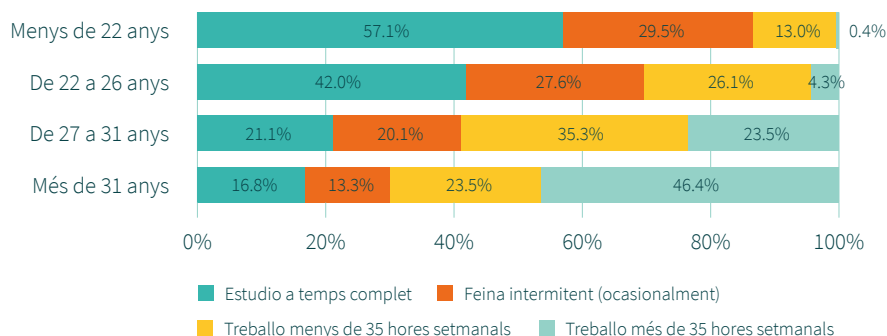
S'observen diferències en la compaginació d'estudis i feina en funció del sexe: un 24.2 % de les dones treballen a temps parcial o complet, mentre que aquest percentatge és inferior en el cas dels homes (un 23.3 %). D'acord amb Barron i Anastasiadou (2008), és més probable que treballin les dones que els homes i les xifres obtingudes en aquest estudi anirien en aquesta línia.

Figura 14. Compaginació d'estudis i feina segons el sexe

També s'observen diferències en la compaginació dels estudis i la feina segons la classe social, on són un percentatge més elevat (30.1 %) els i les estudiants de classe social baixa els qui treballen a temps parcial o complet, respecte de la resta de classes socials (un 27.5 % de la classe social mitjana i un 21.6 % de la classe social alta). Aquesta relació s'observa al gràfic següent:

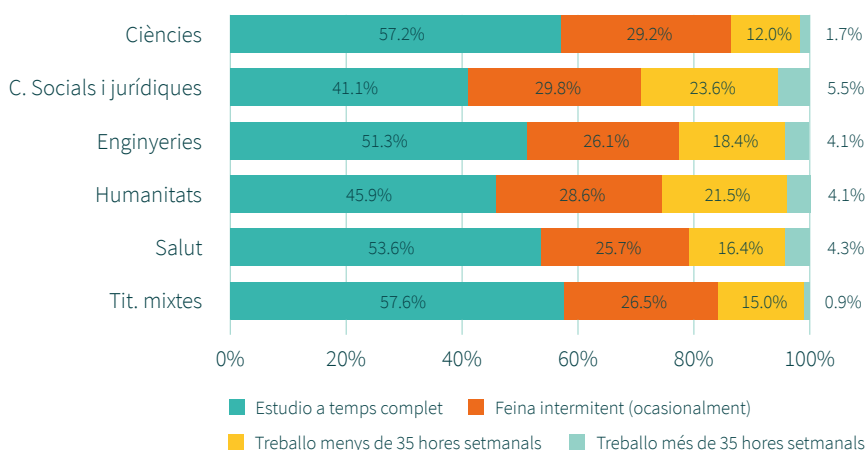
Figura 15. Compaginació d'estudis i feina segons la classe social

S'observen diferències importants en la compaginació d'estudis i feina en funció de l'edat, com es mostra al gràfic 16. Els més grans treballen més que els més joves. El 57.1 % dels estudiants joves estudien a temps complet, la resta fan feines intermitents o treballen a temps parcial i només un 0,4 % treballen més de 35 hores setmanals, mentre que aquest percentatge és el més alt dels qui tenen més de 32 anys (un 46.4 % treballen més de 35 hores setmanals).

Figura 16. Compaginació d'estudis i feina remunerada segons l'edat

Pel que fa a la relació entre la compaginació d'estudis i feina i l'àmbit d'estudi també s'observen diferències significatives. Al gràfic 17 es pot observar que els estudis amb un percentatge més alt d'estudiants a temps complet són els de l'àmbit de les titulacions mixtes, amb un 57.6 %, i on n'hi ha menys és als estudis de l'àmbit de socials i jurídiques, amb un 41.1 %.

Figura 17. Compaginació d'estudis i feina remunerada per estudis



La qualificació mitjana de l'expedient acadèmic de l'estudiantat universitari és de 6.94 i s'observa una diferència significativa en aquesta variable en funció del temps que es dedica als estudis. Però els valors són molt semblants i en els dos extrems es troben els qui treballen més hores, amb una qualificació mitjana d'expedient més baixa (6.83), i els qui estudien i fan alguna feina intermitent, que la tenen més alta (6.95). Curiosament no són els qui es dediquen plenament als estudis qui l'obtenen més alta. Malgrat el fet que la majoria dels estudiants compaginen els estudis amb una feina a temps parcial i sigui una realitat estudiada a la literatura (Barron i Anastasiadou, 2018; Curtis i Lucas, 2001; Lashley, 2005), no està demostrat que fer-ho perjudiqui el rendiment acadèmic (Curtis, 2005; Manthei i Gilmore, 2005). Un dels factors que hi pot ajudar és que les universitats s'han anat adaptant a aquest perfil d'estudiantat i ho han tingut en compte a l'hora de definir polítiques universitàries, introduint un major grau de flexibilitat en les metodologies d'aprenentatge, com suggerien Barron i Anastasiadou (2008).

Pel que fa a la motivació dels estudiants universitaris que compaginen els estudis amb alguna feina remunerada, el principal motiu pel qual treballen ha estat el de poder pagar-se les pròpies despeses d'oci, viatges, etc., amb una puntuació mitjana més alta (4.22 sobre 5), seguit del de poder portar una vida independent (3.83). En darrer lloc ha quedat el motiu de contribuir en l'economia familiar, amb un 3.08 de puntuació mitjana.

De les diferències més importants que s'han identificat entre aquestes variables i la resta es podrien destacar les mateixes valoracions que en l'edició anterior, que són:

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

Finalment, s'ha analitzat la ràtio d'hores d'estudi setmanal per previsió de crèdits ECTS matriculats, que obté una mitjana de 0.67 amb una elevada desviació típica

(1.09), que en ser elevada ens motiva a substituir-la per la mediana, com a unitat de mesura representativa de la variable. La mediana d'aquesta variable és de 0.57 hores setmanals per ECTS. Aquest valor representaria, si considerem 40 setmanes anuals, una dedicació de 22.8 hores d'estudi per ECTS, bastant per sota de la ràtio de l'edició anterior (26.8 hores d'estudi per ECTS) i per sota de l'estàndard previst, que és entre 25 i 30 hores de dedicació a l'estudi per ECTS a Catalunya^[1] i de 30 hores de dedicació a l'estudi per ECTS a Andorra.^[2]

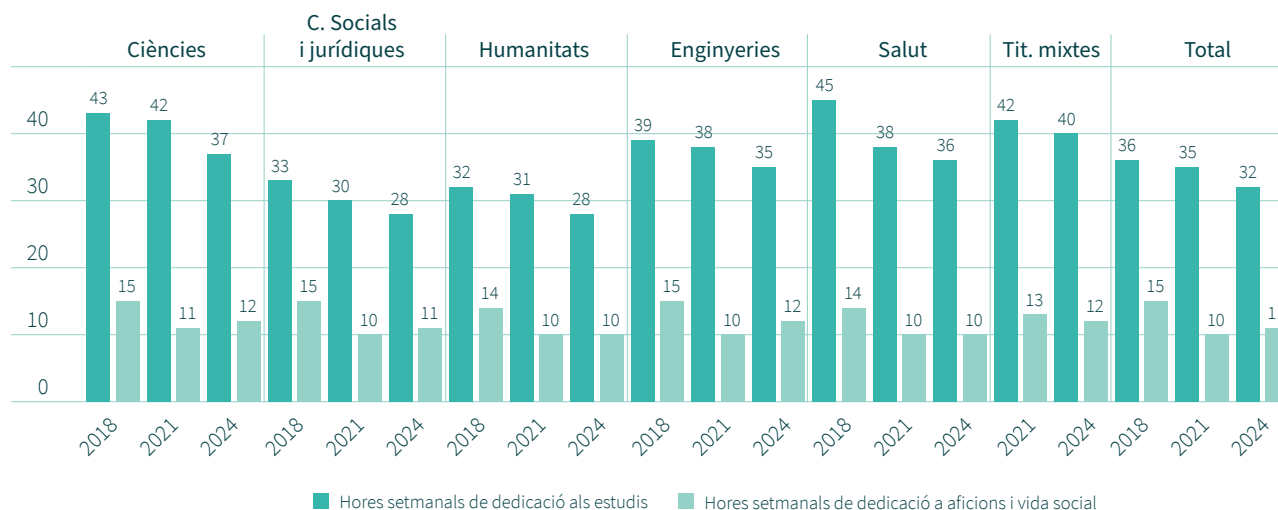
4.3 Conclusions

El principal resultat que cal destacar en aquest capítol és l'evolució de la dedicació als estudis de l'estudiantat universitari en els darrers anys. **S'observa un elevat grau de dedicació, tant pel que fa a l'assistència a classe com al temps personal dedicat a estudiar, i hi destinen la major part del seu temps i amb diferència, independentment del sexe, l'edat, la classe social, o l'àmbit d'estudi;** cal alertar, però, que aquesta dedicació s'està reduint respecte a les edicions anteriors de Via Universitària i això ha provocat que **la ràtio d'hores d'estudi per ECTS, que és de 22.8, se situï per sota de l'estàndard previst (entre 25 i 30 hores per ECTS).**

Pel que fa a la segona activitat a la qual dediquen més temps els estudiants (aficions i vida social), sembla que es va recuperant respecte a la davallada que va patir durant la pandèmia de la COVID-19, tot i que no s'ha arribat a les xifres de la primera edició de l'informe.

Aquestes tendències s'il·lustren, per àmbit d'estudi, al gràfic següent:

Figura 18. Evolució de les hores setmanals de dedicació a diferents activitats per àmbit d'estudis



També s'observa que les dones dediquen més hores als estudis i menys a les aficions i vida social que els homes, així com una paritat entre homes i dones pel que fa a les hores de dedicació a les feines de la llar i la cura d'altres, igual que en l'edició anterior.

[1] Reial Decret 1125/2003, de 5 de setembre. BOE 224, de 18-9-2003. https://www.boe.es/boe_catalan/dias/2003/10/16/pdfs/A03679-03680.pdf

[2] Decret 8-7-2020. BOPA 91, de 15 de juliol del 2020. https://www.bopa.ad/bopa/032091/Pagines/GR20200709_13_46_08.aspx

Pel que fa a l'àmbit d'estudi, com ja s'ha dit, en tots els casos la dedicació que representa més hores són els estudis, però s'observa que els àmbits a què es destinen més hores són el de les ciències, les titulacions mixtes i la salut, i els que menys, els de les ciències socials i jurídiques i les humanitats.

Un altre resultat que cal destacar d'aquest estudi és que els estudiants de classe social alta són els qui poden destinar més temps als estudis i a les aficions i vida social, mentre que els de classe social mitjana i baixa dediquen més hores a les feines de la llar i cura d'altres.

A l'hora d'analitzar l'assistència a classe, s'observa que la majoria dels estudiants (un 73.7 %) assisteix a més d'un 75 % de les classes, i que aquesta xifra ha anat augmentant lleugerament al llarg dels anys.

Els i les estudiants que no tenen una assistència alta a les classes exposen com a principal motiu que treuen més profit estudiant pel seu compte i que no els agrada la manera d'impartir les classes. Aquests arguments es van repetint any rere any.

Curiosament, l'àmbit en el qual els estudiants assisteixen més a classe són les humanitats, que alhora és en el que es dediquen menys hores a l'estudi, seguit de les ciències, que sí que requereix més dedicació en hores. D'altra banda, les titulacions mixtes, que també requereixen més hores d'estudi, són les que tenen menys percentatge d'assistència alta.

Un altre resultat important d'aquest informe, que ja es va trobar en l'edició anterior, és la relació d'algunes variables amb la qualificació mitjana d'expedient, que és més elevada en el cas de les dones, dels estudiants que assisteixen a més del 75 % de les classes, dels estudiants de classe social alta, dels estudiants de més edat i dels estudiants de l'àmbit de les humanitats.

Pel que fa a la compaginació dels estudis amb la feina, s'observa que la majoria dels i les estudiants (76.1 %) es dediquen de forma gairebé exclusiva als estudis (en cas que treballin, ho fan de manera ocasional –un 27.8 %–). Aquesta xifra concorda amb l'elevada dedicació setmanal als estudis que s'ha obtingut a l'inici del capítol, i també concorda pel que fa al sexe (treballen més els homes), la classe social (treballen més els de classe social baixa), l'edat (treballen més els més grans de 31 anys) i els estudis (treballen més els de ciències socials i jurídiques i els d'humanitats). S'observa que la necessitat de compaginar els estudis amb la feina pot determinar una qualificació de l'expedient més baixa.

Quan es demana pels motius que provoquen la necessitat de compaginar els estudis amb la feina, la raó principal és poder-se pagar les despeses pròpies (en el cas dels estudiants joves i els de classe social alta), seguida de poder portar una vida independent (pels estudiants més grans i els de classe social mitjana i baixa), exactament el mateix resultat que en l'edició anterior.

D'aquests resultats es pot desprendre la necessitat d'establir mesures que contribueixin a una major equitat entre estudiants de diferents edats i de diferents classes socials, alhora que mesures per part de les universitats que permetin la flexibilització de les metodologies d'aprenentatge per adaptar-se als diferents perfils d'estudiants, i polítiques que promoguin la millora de les competències en metodologies docents al professorat, que es vegin reflectides, també, en la seva carrera professional.

Per acabar, cal que les universitats facin una reflexió sobre la dedicació requerida als estudis, tenint en compte la tendència a la baixa al llarg dels anys, i la ràtio d'hores d'estudi per ECTS que, segons el que ha manifestat l'estudiantat participant en aquest estudi, no arriba als estàndards requerits.

4.4 Propostes

Estudiants Els estudiants que no assisteixen a les classes manifesten que no en treuen profit. **Es recomana participar en els òrgans de govern de les universitats per exigir millores en la manera d'impartir les classes**, si es considera motiu de no assistir-hi, o bé per transmetre qualsevol altre neguit a la universitat.

Universitats Tenint en compte que el principal motiu que valora l'estudiantat per no assistir a classe és que considera que pot aprofitar més el temps treballant pel seu compte o perquè no li agrada la manera d'impartir les classes, **es recomana a la universitat que es promogui l'ús de noves metodologies que puguin ajudar en aquest sentit**, i a fer les classes més atractives i profitoses pels estudiants. **Diverses accions que es podrien dur a terme són: la formació del professorat en metodologies docents, la creació de grups de treball entre professorat, l'establiment de premis docents i la valoració de la docència en la carrera professional**, entre d'altres.

D'acord amb la reducció del temps de dedicació als estudis i que la ràtio d'hores estudi per ECTS està per sota de l'estàndard previst en el marc de l'espai europeu d'ensenyament superior, es recomana una reflexió en el dimensionament de la càrrega de treball per a cada ECTS. Aquest treball s'ha de fer conjuntament amb tot el professorat.

Administració **D'acord amb les recomanacions anteriors, seria responsabilitat de l'administració l'abastiment de les eines i els recursos necessaris a les universitats per introduir les propostes descrites en aquest apartat.** Donat que s'observen diferències per classe social i per edat en la importància de portar una vida independent, com a motiu per treballar durant els estudis, i que això es reflecteix en una dedicació més baixa als estudis en aquests col·lectius, **una mesura que podria anar en la línia de l'equitat dels i les estudiants seria una política de beques que permetés a l'alumnat de classe social baixa i als de més de 31 anys accedir-hi fàcilment**, i poder incrementar així la seva dedicació als estudis.

4.5 Referències

Barron, Paul; Anastasiadou, Constantia (2009). "Student part-time employment: Implications, challenges and opportunities for higher education". *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, vol. 21, núm. 2, p. 140-153. <https://doi.org/10.1108/09596110910935642>

Credé, Marcus; Roch, Sylvia G. i Kieszczyńska, Urszula M. (2010). "Class attendance in college: a meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics". *Review of Educational Research*, vol. 80, núm. 2, p. 272-295. <https://doi.org/10.3102/0034654310362998>

Curtis, Susan (2005). "Support for working undergraduates: the view of academic staff". *Education and Training*, vol. 47, núm. 7, p. 496-505.

Curtis, Susan; Lucas, Rosemary (2001). "A coincidence of needs? Employers and full time students". *Employee Relations*, vol. 23, núm. 1, p. 38-54.

Demir, Enver Ahmet; Tutuk, Okan; Dogan, Hatice; Egeli, Duygu i Tumer, Cemil (2017). "Lecture attendance improves success in medical physiology". *Adv Physiol Educ.*, vol. 41, núm. 4, p. 599-603. <https://doi.org/10.1152/advan.00119.2017>

Fernández-Herrero, Jorge; Herrero, Carmen; Soler-Guillén, Ángel (2022). "Género y territorio en el círculo vicioso del fracaso escolar". *Revista de Educación*, vol. 398, 219-247. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-558>

Larrubia Valle, Jose Ignacio; Peláez Berdún, Cristian; Rodríguez Capitán, Jorge; Pavón Morón, Francisco Javier; Romero Cuevas, Miguel I Jiménez-Navarro, Manuel F. (2023). "Evaluación de la adquisición de competencias en sistema cardiovascular en Medicina: autopercepción, asistencia a clase y rendimiento académico". *Revista Española de Educación Médica*, vol. 4, núm. 1. <https://doi.org/10.6018/edumed.548881>

Lashley, Conrad (2005). "Student Employment Patterns in Nottingham's Tourism Sector". *Research Report for East Midlands Tourism*, Centre for Leisure Retaining, Nottingham Trent University, Nottingham.

Manthei, Robert J.; Gilmore, Alison (2005). "The effect of paid employment on university students' lives". *Education and Training*, vol. 47, núm. 3, p. 202-15.

Nordmann, Emily; Calder, Colin; Bishop, Paul; Irwin, Amy; Comber, Darren. (2019). "Turn up, tune in, don't drop out: the relationship between lecture attendance, use of lecture recordings, and achievement at different levels of study". *Higher Education*, vol. 77, núm. 6, p. 1065-1084. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0320-8>

Parajuli, Mankumari; Thapa, Ajay (2017). "Gender differences in the academic performance of students". *Journal of development and social engineering*, vol. 3, núm. 1, p. 39-47. <https://doi.org/10.3126/jdse.v3i1.27958>

Plazas, Elberto Antonio; Aponte Penso, Rodrigo; Lopez, Sara Elvira (2006). "Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico". *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, vol. 17, 176-195. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301708.pdf>

05

Condicions d'aprenentatge i docència

Ernest Pons Fanals

Professor titular d'Economia de la Universitat de Barcelona i director científic de Via Universitària

Ingrid Noguera Fructuoso

Professora lectora del Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona

Miquel Martínez Martín

Catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona i director científic de Via Universitària

ANALITZAR EL PROCÉS D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE IMPLICA PARLAR DE LA NECESSÀRIA ADEQUACIÓ DE LES PROPOSTES PEDAGÒGIQUES A LES NECESSITATS DELS I LES APRENENTS. EN AQUEST SENTIT, UN DELS REPTES IMPORTANTS A QUÈ S'ENFRONTEN LES UNIVERSITATS AVUI DIA ÉS JUSTAMENT EL DE REFORÇAR L'APRENENTATGE CENTRAT EN L'ESTUDIANT. L'APRENENTATGE CENTRAT EN L'ESTUDIANT ÉS UNA APROXIMACIÓ GENERALITZADA EN EDUCACIÓ SUPERIOR QUE PROMOU EL COMPROMÍS CAP A L'APRENENTATGE I POSAR A L'ESTUDIANT EN EL CENTRE D'AQUEST PROCÉS (GLAVIND ET AL., 2023; TANG, 2023). POSAR AL CENTRE A L'ESTUDIANT EN L'ACTUALITAT IMPLICA ATENDRE DIVERSITAT D'INTERESSOS, NECESSITATS I MANERES D'ENFOCAR L'APRENENTATGE (ĆIRIĆ, PETROVIĆ, I JOVANOVIĆ, 2020). TANMATEIX, AQUESTA ATENCIÓ A LA DIVERSITAT CONVIU AMB LES FITES ACADÈMIQUES DE CADA ASSIGNATURA I ENSENYAMENT.

Tenint en compte aquest interès, ja des d'edicions anteriors de l'enquesta Via Universitària s'han inclòs un seguit de preguntes adreçades a conèixer millor la percepció dels i de les estudiants sobre les diferents activitats acadèmiques amb què es troben en les diferents assignatures matriculades.

En aquesta edició s'enfoca bona part de l'anàlisi de les respostes sobre les característiques del procés d'ensenyament i aprenentatge en comparació amb els resultats de l'edició anterior de l'enquesta, del 2021. En aquest sentit, cal recordar que en aquella edició es va passar sota l'impacte de la pandèmia, i que molts dels resultats més rellevants tenien a veure amb l'intent d'identificar el possible efecte de la pandèmia, i de les mesures d'excepcionalitat que se'n van derivar, sobre la vivència dels estudiants a l'hora d'afrontar l'activitat acadèmica, i la seva valoració.

Per facilitar la interpretació i valoració de les respostes, en aquest capítol s'han considerat (com en els informes anteriors) només les respostes d'estudiants d'ensenyaments de grau/bàtxelor presencials. Per altra banda, igual que en l'onada anterior, només s'ha preguntat sobre aspectes metodològics a aquells estudiants que tenien un mínim de 120 crèdits ECTS superats en començar el curs, per a assegurar una visió més completa del món universitari a nivell acadèmic. Aplicant aquests filtres, l'anàlisi d'aquest capítol s'ha basat en les respostes de 13,262 estudiants.

5.1 Metodologies docents

Com en edicions anteriors, es va oferir als estudiants tres opcions de resposta en relació a les metodologies docents: tradicionals, actives i innovadores. Aquesta

classificació, malgrat no ser excloent, permet diferenciar aquelles metodologies on es posa l'èmfasi en l'exposició de continguts (tradicional), enfront d'aquelles on l'estudiantat pren un rol més participatiu (actives). En tercer lloc, les metodologies innovadores ens serveixen per a delimitar aquelles pràctiques no habituals en certs contextos i que busquen una millora en la docència i en l'aprenentatge dels i les estudiants.

A la taula 1 s'observa que entre el 2018 i el 2021, la proporció de classes classificades segons els tres grups de metodologies docents (tradicional, actives i innovadores) va patir canvis substancials, amb un decreixement de metodologies tradicionals que van reduir-se del 60.4 % al 48.4 %.

Taula 1. Comparació distribució assignatures segons metodologies

	Tradicionals	Actives	Innovadores
Via II (2018)	59.8 %	34.0 %	5.3 %
Via III (2021)	48.4 %	39.4 %	12.2 %
Via IV (2024)	50.0 %	37.0 %	13.0 %

Però si s'observen les dades obtingudes en aquest mateix ítem entre els anys 2021 i 2024, es comprova que la tendència anterior no continua. És a dir, que no continua la reducció en les metodologies tradicionals tot i que es manté l'ensenyament tradicional en la meitat de casos, seguit de les metodologies actives i les innovadores. Per tant, podem parlar d'una consolidació en la proporció i diversitat de metodologies docents.

En l'estudi Via Universitària de 2021 tot semblava indicar que la pandèmia podia haver tingut un paper clau en la redistribució dels pesos entre les metodologies docents i també s'entreveia una possible alteració en la percepció de l'estudiantat sobre què podia significar en un context excepcional una metodologia tradicional, activa o innovadora. Les dades obtingudes en l'edició 2024, però, ens demostren que, per una banda, els i les estudiants es mantenen fermes en la seva visió sobre la proporció de metodologies docents. Per aquest motiu, es descarta que la pandèmia pogués haver alterat la concepció sobre les metodologies docents, ja que la distribució es manté de manera consistent.

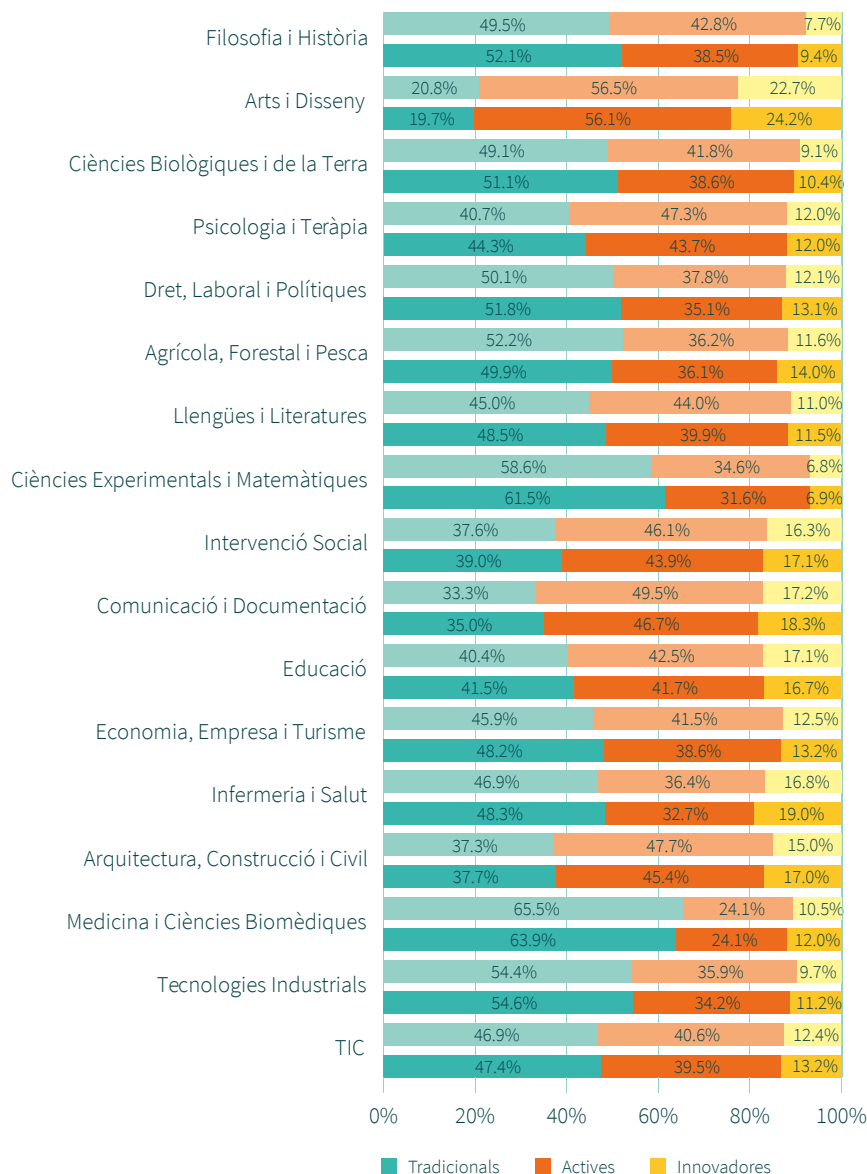
Ara bé, sí que és factible que altres elements puguin haver incidit en aquesta evolució. Com ja s'ha fet palès a la literatura científica (Ray i Sikdar, 2023; Szabó, Bartal, i Nagy 2021), és possible que les tendències educatives mateixes i els canvis generacionals estiguin conduint cap a unes metodologies docents diversificades, on la docència tradicional perd cert protagonisme per a deixar lloc a altres maneres de fer, o que es consolidi la combinació de metodologies tradicionals amb altres metodologies docents de caràcter més experiencial i competencial.

El que sembla evident és que la forta davallada en la docència tradicional i l'augment en altres metodologies de l'any 2021 va ser un canvi possiblement instigat per la pandèmia i no un canvi en la cultura docent.

Com mostra el gràfic 1, un aspecte que es manté pràcticament inalterable respecte d'edicions anteriors són les diferències en les metodologies docents en funció de les titulacions. El percentatge de metodologies tradicionals és superior a Filosofia i Història, Medicina i Ciències Biomèdiques, Ciències Biològiques i de la Terra, i a Ciències Experimentals i Matemàtiques. Les metodologies actives, les trobem destacades a les titulacions d'Art i Disseny, Arquitectura, Construcció i Civil, Comunicació i Documentació, Intervenció social, TIC i Educació.

És curiós que aquestes diferències són molt similars al 2024 i al 2021. Les disciplines més (o menys) innovadores continuen sent les mateixes que al 2021; per exemple, destaca Arts i Disseny, Infermeria i Salut, i Comunicació i Documentació.

Figura 1. Metodologies segons titulació (2021 i 2024)



Nota: en color més clar es recullen les respostes de 2021 i en color més fosc les respostes de 2024.

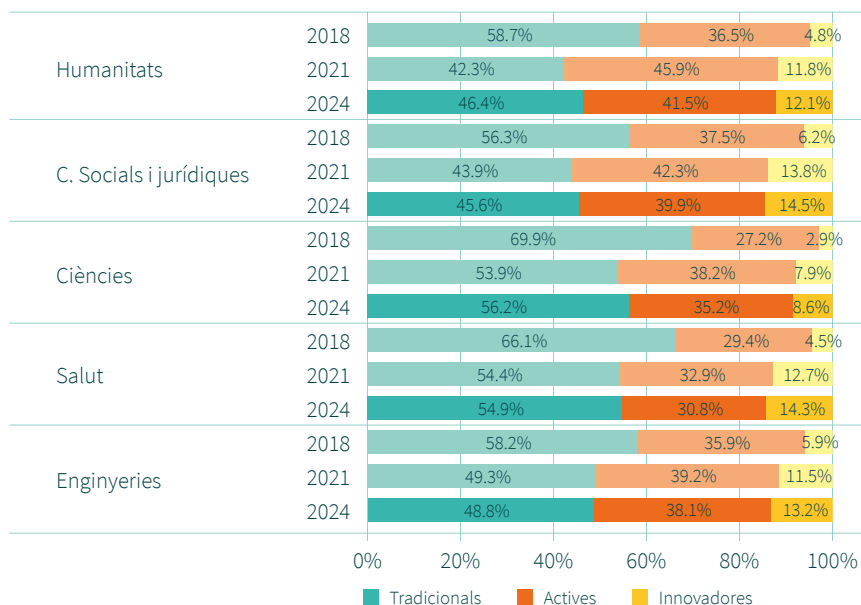
La taula 2 ens mostra les diferències per àmbits. A grans trets, s'observa que les diferències existents ja al 2021 persisteixen en el 2024. Les metodologies tradicionals i innovadores es mantenen força estables, amb un modest creixement de les tradicionals en l'àmbit d'humanitats i ciències. Les metodologies actives pateixen un subtil retrocés en la majoria d'àmbits, a excepció dels àmbits de la salut i enginyeries on resten pràcticament igual.

Taula 2. Percentatge de metodologies per àmbits

Àmbit	Metodologies								
	Tradicionals			Actives			Innovadores		
	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)
Humanitats	58.7%	42.3%	47.1% ▲	36.5%	45.9%	42.2% ▼	4.8%	11.8%	12.3% ►
C. Socials i jur.	56.3%	43.9%	45.9% ►	37.5%	42.3%	40.2% ▼	6.2%	13.8%	14.7% ►
Ciències	70.0%	53.9%	56.8% ▲	27.2%	38.2%	35.6% ▼	2.9%	7.9%	8.7% ►
Salut	66.1%	54.4%	55.4% ►	29.4%	32.9%	31.1% ►	4.5%	12.7%	14.4% ►
Enginyeries	58.2%	49.3%	49.0% ►	35.9%	39.2%	38.2% ►	5.9%	11.5%	13.2% ►
Global	60.4%	48.4%	50.0% ►	34.3%	39.4%	37.0% ▼	5.3%	12.2%	13.0% ►

Com es pot observar, en el gràfic 2, el predomini de la metodologia tradicional minva en tots els àmbits del 2018 al 2021, mentre que el 2024 s'estabilitza. El 2024 notem com a humanitats i ciències socials hi ha major equilibri entre metodologies tradicionals i actives, mentre que a ciències, salut i enginyeries la metodologia tradicional segueix sent dominant. Les metodologies innovadores, malgrat no ser preponderants, mostren un consolidació en tots els àmbits.

Figura 2. Percentatge de metodologies per àmbits (2018, 2021 i 2024)



Nota: en color més clar es recullen les respostes més antigues i en color més fosc les respostes més recents.

Les dades anteriorment presentades ens permeten esbossar certes reflexions. Per una banda, la consideració que en el conjunt d'universitats estudiades, l'estudiantat experimenta metodologies docents diverses. Per una altra banda, que els efectes de la pandèmia en l'augment de les metodologies docents actives va ser fruit de l'excepcionalitat del moment i no d'un canvi en la cultura docent, com ja preveïen alguns estudis (Kerres i Buchner, 2022).

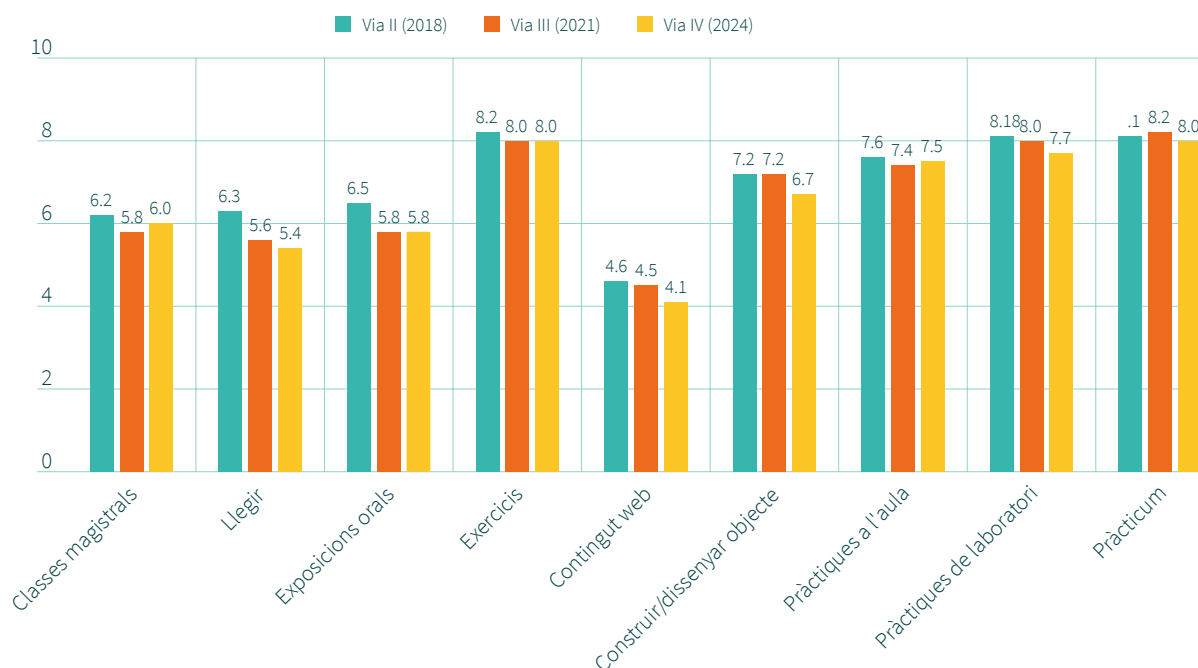
En tercer lloc, que la consolidació en la distribució mantinguda de metodologies docents indica una possible tendència cap a una proporcionalitat entre metodologies tradicionals (que continuen donant-se en la meitat o més d'àmbits) i d'altres metodologies. I, finalment, que la cultura docent de cada àmbit de coneixement pot estar influïnt més en les pràctiques docents que les pròpies tendències educatives.

5.2 Valoració de les diverses activitats d'aprenentatge

Complementàriament a l'anàlisi sobre les metodologies docents, en aquest apartat parem atenció a la valoració dels tipus d'activitats docents. Aquestes es classifiquen en: 1) classes magistrals; 2) llegir; 3) exposicions orals; 4) exercicis; 5) contingut web; 6) construir/dissenyar objectes; 7) pràctiques a l'aula; 8) pràctiques de laboratori; 9) pràcticum.

En el gràfic 3 observem que les activitats millor valorades pels i les estudiants són els exercicis, les pràctiques i construir/dissenyar objectes, és a dir, tot allò que s'associa amb la seva participació activa. La valoració sobre els exercicis es manté pràcticament inalterable entre 2021 i 2024, mentre que les activitats pràctiques pateixen petites oscil·lacions. Clarament, l'activitat que menys es valora any rere any són els continguts web, situant-se per sota del llindar del 5 i arribant al 4 en 2024. Caldrà observar en properes edicions la influència de la intel·ligència artificial en algunes d'aquestes activitats i, especialment, pel que fa als continguts web i el significat que l'estudiantat li atorga.

Figura 3. Valoració de les diferents activitats (2018, 2021 i 2024)



Pel que fa a les diferències segons l'àmbit, observem una davallada generalitzada en el 2024 en les valoracions, a excepció de les enginyeries que semblen mantenir una percepció tímidament més positiva. Considerem que hi ha dos factors que podrien explicar aquest criticisme incipient. Per una banda, podria ser reflex de les expectatives generades com a resultat de la pandèmia on l'estudiantat podria esperar canvis en les activitats docents que no s'han arribat a consolidar durant l'experiència acadèmica dels i les estudiants. D'altra banda, podria ser fruit de les característiques de les generacions d'estudiants.

Taula 3. Valoració mitjana de les diferents activitats segons l'àmbit de la titulació^[1]

	Humanitats				Socials				Ciències				Salut				Enginyeries				Global			
	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)		Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)		Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)		Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)		Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)		Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	
Classes magistrals	6.6	6.0	6.3	▲	6.0	5.7	5.8	▲	6.4	5.9	6.2	▲	6.3	5.8	5.9	▲	6.1	5.6	6.2	▲	6.2	5.8	6.0	▲
Llegir	7.1	6.5	6.5	▶	6.1	5.5	5.2	▼	6.9	6.1	5.9	▼	6.4	5.6	5.0	▼	6.0	5.2	5.5	▲	6.3	5.6	5.4	▼
Exposicions orals	6.4	5.7	6.0	▲	6.8	6.2	6.2	▲	6.7	5.9	5.8	▼	6.4	5.6	5.4	▼	6.1	5.4	5.6	▲	6.5	5.8	5.8	▲
Exercicis	7.4	7.3	7.2	▼	8.1	7.9	7.8	▼	8.5	8.4	8.3	▼	8.2	8.0	8.3	▲	8.3	8.2	7.9	▼	8.2	8.0	8.0	▼
Contingut web	4.4	4.3	4.1	▼	5.1	5.1	4.6	▼	4.4	4.0	3.7	▼	4.3	4.0	3.8	▼	4.2	4.1	3.7	▼	4.6	4.5	4.1	▼
Construir/dissenyar objecte	6.8	6.9	6.0	▼	7.1	7.2	7.0	▼	6.9	6.9	6.3	▼	6.0	5.7	7.9	▲	8.1	8.1	5.2	▼	7.2	7.2	6.7	▼
Pràctiques a l'aula	7.3	7.1	7.4	▲	7.7	7.4	7.6	▲	7.5	7.5	7.4	▼	7.8	7.7	7.4	▼	7.4	7.2	7.7	▲	7.6	7.4	7.5	▲
Pràctiques de laboratori	7.3	6.8	6.5	▼	7.6	7.3	7.2	▼	8.7	8.6	8.3	▼	8.6	8.7	7.8	▼	7.8	7.7	8.4	▲	8.1	8.0	7.7	▼
Pràcticum	7.1	6.7	7.0	▲	8.3	8.2	8.2	▲	8.1	8.3	7.8	▼	8.8	9.0	7.3	▼	7.2	7.4	8.7	▲	8.1	8.2	8.0	▼

Taula 4. Valoració mitjana de les diferents activitats segons edat

	Menys de 22 anys	De 22 a 26 anys	De 27 a 31 anys	Més de 31 anys	Global
Classes magistrals	6.0	5.9	6.2	7.1	6.0
Llegir	5.2	5.4	5.9	6.8	5.4
Exposicions orals	5.9	5.9	5.5	6.1	5.8
Exercicis	8.1	7.9	7.8	7.9	8.0
Contingut web	4.3	4.1	3.8	4.0	4.1
Construir/dissenyar objecte	6.9	6.8	6.5	6.3	6.7
Pràctiques a l'aula	7.6	7.5	7.6	7.5	7.5
Pràctiques de laboratori	7.9	7.8	7.7	7.7	7.7
Pràcticum	8.0	8.1	7.9	7.8	8.0

Si observem el fenomen de l'edat amb més deteniment, a la taula 4 es confirma que les persones majors de 31 anys valoren més positivament les classes magistrals, la lectura i les exposicions orals que la resta de franges d'edat. També es demostra que valoren lleugerament per sota el disseny d'objectes i les pràctiques. Malgrat això, en qualsevol franja d'edat els exercicis i les activitats pràctiques (d'aula, de laboratori i Pràcticum) resulten les activitats millor valorades.

Aquesta dada contrasta amb les respostes segons les vies d'accés. Per exemple, si observem les dades de la taula 5, s'evidencien diferències tant en les preferències com en les valoracions que atorguen les persones que accedeixen majors de 40 (M40) i 45 (M45) anys. El grup de M40 i M45 valoren més que la resta les classes magistrals, la lectura, i les exposicions orals i menys que la resta els exercicis i totes les activitats pràctiques. Això pot ser degut a l'experiència laboral, i probablement pràctica, de l'estudiantat de més de 40 anys, i a les expectatives que tenen de la universitat com a entorn de transmissió de coneixement. No succeeix així amb les persones majors de 25, que mostren preferències similars a qui accedeix a través de les PAU, CFGS,

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

titulats o d'altres. En altres explotacions estadístiques es mostra que els i les estudiants que pateixen interrupcions en el seu itinerari valoren millor les classes magistrals i la lectura, que els i les estudiants que han seguit un itinerari continuat. Això podria ser degut a la necessitat de guiatge i de recursos per a reprendre l'hàbit d'estudi i les dinàmiques universitàries. També és plausible que aquest col·lectiu prefereixi les classes magistrals perquè ho vinculin a un tipus d'avaluació més relacionada amb els continguts. Malgrat el que es podria esperar, existeixen poques diferències entre els estudiants en funció de la seva dedicació laboral.

Taula 5. Síntesi valoració activitats segons via d'accés (mitjana)

	PAU			CFGS			M25			M40 i M45			Titulats			Altres		
	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)
Classes magistrals	6.2	5.7	5.9 ▲	6.4	6.0	6.1 ▲	6.9	7.3	7.0 ▼	8.0	7.9	8.3 ▲	6.9	6.4	6.7 ▲	6.4	6.1	6.4 ▲
Llegir	6.3	5.5	5.4 ▼	6.4	5.7	5.5 ▼	7.0	6.5	6.7 ▲	7.6	7.2	7.1 ▼	7.2	6.7	6.3 ▼	6.6	6.2	5.7 ▼
Exposicions orals	6.5	5.8	5.9 ▲	6.5	5.8	5.8 ▲	6.3	5.6	5.7 ▲	7.7	6.9	6.2 ▼	7.0	6.0	5.9 ▼	6.5	5.7	5.2 ▼
Exercicis	8.2	8.0	8.0 ▼	8.2	8.1	7.9 ▼	8.1	8.3	8.0 ▼	8.8	8.2	7.1 ▼	8.2	8.0	8.0 ►	8.3	7.9	7.9 ►
Contingut web	4.6	4.4	4.1 ▼	4.7	4.6	4.1 ▼	4.3	4.6	4.3 ▼	4.6	4.0	3.3 ▼	4.7	4.8	3.8 ▼	3.9	4.4	4.0 ▼
Construir/dissenyar objecte	7.2	7.2	6.8 ▼	7.1	7.0	6.8 ▼	6.7	6.7	6.1 ▼	7.0	6.3	6.3 ►	7.1	6.7	6.3 ▼	7.1	6.9	6.9 ►
Pràctiques a l'aula	7.6	7.4	7.5 ▲	7.9	7.8	7.9 ▲	7.7	7.6	7.9 ▲	8.1	6.7	6.8 ▲	7.8	7.2	7.6 ▲	7.5	7.3	7.4 ▲
Pràctiques de laboratori	8.0	8.0	7.8 ▼	8.1	8.0	7.8 ▼	8.1	7.9	8.2 ▲	7.7	5.9	6.7 ▲	7.9	8.0	7.8 ▼	8.1	8.1	8.0 ▼
Pràcticum	8.1	8.2	8.1 ▼	8.3	8.4	8.2 ▼	7.4	7.7	8.4 ▲	8.1	7.7	7.8 ▲	8.1	8.5	8.1 ▼	8.0	8.1	8.0 ▼

Un altre aspecte a considerar són les diferències de gènere. Partint d'una variable binària (home/dona) en el disseny del qüestionari, es poden identificar certes diferències significatives entre dones i homes. Com mostra la taula 6, no hi ha diferències en les valoracions més altes i més baixes, ambdós donen millors puntuacions a activitats pràctiques i exercicis i valoren pitjor el contingut web i la lectura. Malgrat això, s'aprecia com els homes tendeixen a valorar les activitats més negativament que les dones (amb una diferència de fins a 0.9). Com en el cas generacional, sembla que el gènere incideix en les puntuacions que s'atorguen. Aquest resultat coincideix amb altres recerques que indiquen que existeix un biaix de gènere i estereotips a l'hora de valorar al professorat (Adams *et al.*, 2021; Boring, 2017).

Taula 6. Valoració mitjana de les diferents activitats segons sexe

	Dona	Home	Global
Classes magistrals	6.0	6.0	6.0
Llegir	5.3	5.5	5.4
Exposicions orals	6.0	5.6	5.8
Exercicis	8.1	7.8	8.0
Contingut web	4.2	3.9	4.1
Construir/dissenyar objecte	6.8	6.8	6.7
Pràctiques a l'aula	7.8	7.2	7.5
Pràctiques de laboratori	8.0	7.5	7.7
Pràcticum	8.4	7.5	8.0

En definitiva, en termes generals, l'estudiantat valora més positivament les activitats pràctiques i més negativament el contingut web. Malgrat això, s'observen diferències en les preferències per motius generacionals i d'accés, on les persones més grans i que han interromput els seus estudis són qui valoren més positivament les activitats magistrals, de lectura i exposicions orals, i més negativament les pràctiques (en el cas de les persones majors de 40).

Taula 7. Valoració mitjana de les activitats d'avaluació segons àmbit de titulació

	Humanitats				C. Socials i jur.				Ciències				Salut				Enginyeries				Global			
	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)		Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)		Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)		Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)		Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)		Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	
Examen	5.2	4.4	5.1	▲	5.1	4.5	4.9	▲	5.5	5.0	5.6	▲	5.8	5.4	5.4	▶	5.4	4.9	6.0	▲	5.4	4.8	5.3	▲
Av. continuada	7.6	7.7	7.6	▲	7.4	7.5	7.4	▼	7.3	7.4	7.3	▼	7.4	7.4	7.3	▼	7.2	7.3	7.3	▶	7.3	7.4	7.4	▶
Treball individual	8.5	8.4	8.3	▼	7.8	7.7	7.6	▼	8.0	7.9	7.7	▼	7.7	7.5	7.7	▲	7.6	7.7	7.6	▼	7.8	7.7	7.7	▶
Treball en grup	5.8	5.7	5.7	▶	6.8	6.8	6.6	▼	6.7	6.9	6.4	▼	6.2	6.1	6.7	▲	7.1	7.0	5.8	▼	6.6	6.6	6.4	▼
Exposició oral	6.3	5.8	6.1	▲	6.7	6.3	6.3	▶	6.7	6.1	6.0	▼	6.4	5.8	5.7	▼	6.3	5.8	5.7	▼	6.5	6.0	6.0	▶
Debats i fòrums	6.1	5.7	5.7	▶	6.6	6.3	6.2	▼	6.1	5.7	5.4	▼	6.1	5.7	5.3	▼	6.1	5.5	5.5	▶	6.3	5.9	5.7	▼
Autoavaluació	6.0	5.7	5.5	▼	6.5	6.2	6.0	▼	6.3	5.9	5.6	▼	6.5	6.4	5.3	▼	5.9	5.7	6.1	▲	6.3	6.0	5.8	▼
Av. entre companys	5.4	5.1	5.0	▼	5.8	5.6	5.4	▼	5.7	5.2	5.1	▼	5.8	5.6	5.0	▼	5.6	5.3	5.2	▼	5.7	5.4	5.2	▼
Portafoli	6.1	5.9	5.7	▼	5.7	5.7	5.7	▶	5.5	5.2	4.9	▼	5.0	5.0	5.7	▲	5.7	5.7	4.7	▶	5.5	5.5	5.4	▼

Val a dir que existeix una tendència generalitzada a mostrar-se més crític en les valoracions, independentment de l'àmbit de coneixement, i en especial per part dels homes. D'acord amb Ifode (2019), tot fa pensar que ens trobem enfront d'unes generacions més crítiques amb l'ensenyament que reben, amb una aproximació a l'aprenentatge més independent i que cada vegada valoren més l'aprenentatge actiu. Això, conjuntament amb el previsible impacte de la intel·ligència artificial, ens indica que caldria repensar el tipus d'activitats d'aprenentatge que es proposen a l'estudiantat. Cal també reflexionar sobre la importància d'algunes activitats clau en l'aprenentatge universitari, com són les lectures, i les estratègies que caldria aplicar per a desenvolupar en els i les aprenents l'interès per a aquest tipus de contingut que sembla distar de les seves preferències.

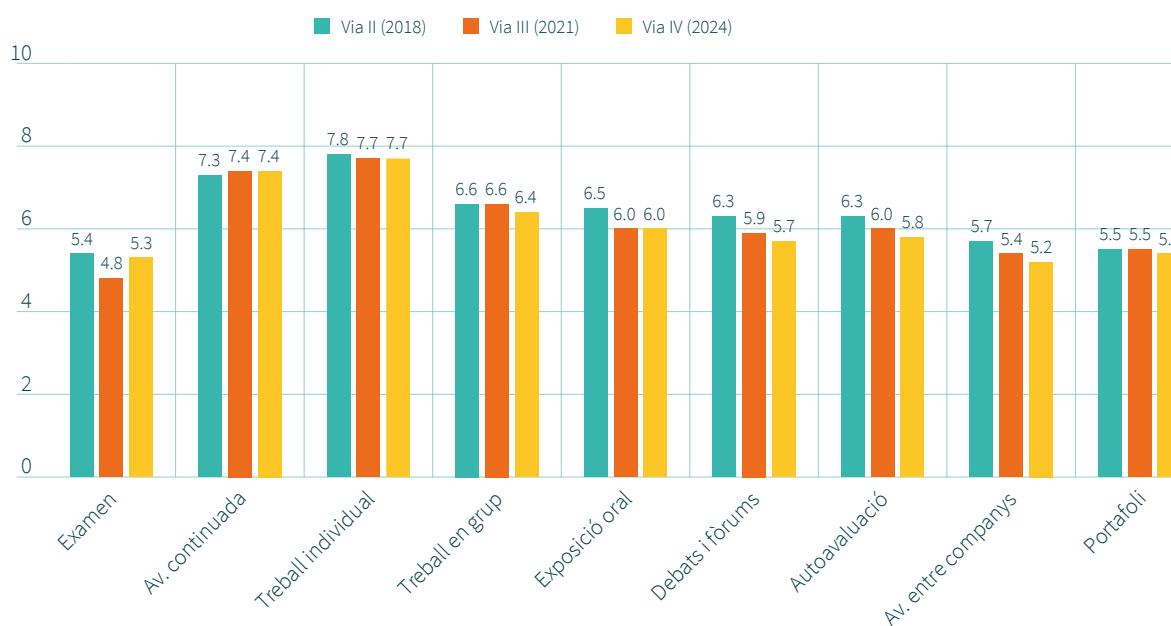
5.3 Valoració de les diverses activitats d'avaluació

Un altre aspecte rellevant en l'experiència d'aprenentatge dels i les estudiants són les activitats d'avaluació. A l'enquesta es preguntava sobre les següents activitats: 1) examen; 2) avaluació continuada; 3) treball individual; 4) treball en grup; 5) exposició oral; 6) debats i fòrums; 7) autoavaluació; 8) avaluació entre companys; 9) portafolis.

El gràfic 4 ens mostra que, en termes generals, les activitats d'avaluació millor valorades són els treballs individuals i l'avaluació continuada. Pel contrari, l'avaluació entre companys/es i els exàmens són les activitats pitjor valorades. Malgrat això, s'observa un increment notable en la valoració dels exàmens en comparació amb l'edició anterior i recuperant els nivells de l'edició de 2018. El treball en grup, els debats i fòrums, l'autoavaluació, l'avaluació entre companys/es i els portafolis continuen davallant i es mostra una clara tendència a la baixa en els darrers sis anys. Aquest panorama ens podria estar mostrant una visió individualista, tot i que continuada, de l'aprenentatge.

Malgrat el consens general, existeixen quatre variables on es presenten diferències en les valoracions. Per una banda, resulta notable la diferència en les opinions segons la via d'accés, tal com s'observa a la taula 8. Per exemple, els i les estudiants de CFGS valoren més negativament els exàmens, els majors de 25 valoren més positivament que la resta el treball individual i l'autoavaluació, i els majors de 40 i 45 valoren per sobre de la resta l'avaluació continuada i l'avaluació entre companys/es. Semblaria que els qui accedeixen des de la via de majors de 25 podrien ser més individualistes, mentre que els de la via d'accés de majors de 40 podrien valorar més l'acompanyament continuat i entre companys/es.

Figura 4. Valoració de les diferents activitats d'avaluació (2018, 2021 i 2024)



Taula 8. Valoració mitjana de les activitats d'avaluació segons via d'accés

	PAU			CFGS			M25			M40 i M45			Titulats			Altres		
	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)
Examen	6.2	4.8	5.4	6.4	4.4	4.9	6.9	4.8	5.5	8.0	5.7	5.3	6.9	5.4	5.8	6.4	4.8	5.4
Av. continuada	7.3	7.4	7.3	7.5	7.6	7.4	7.9	8.2	7.8	9.0	8.4	8.4	7.7	7.6	7.4	7.4	7.7	7.6
Treball individual	7.8	7.7	7.7	7.8	7.8	7.7	8.1	8.3	8.1	8.4	8.0	7.7	8.2	8.0	7.8	8.2	8.0	7.9
Treball en grup	6.6	6.7	6.4	6.8	6.6	6.6	6.1	5.9	6.0	6.3	6.2	6.7	6.3	6.0	5.8	6.1	6.1	5.5
Exposició oral	6.5	6.0	6.0	6.5	5.9	6.0	6.2	5.6	5.7	6.9	6.0	6.2	6.8	6.1	6.1	6.5	5.9	5.4
Debats i fòrums	6.3	5.8	5.7	6.7	6.1	6.0	6.3	6.5	6.5	7.6	6.4	6.6	6.6	6.3	6.2	6.6	6.0	5.6
Autoavaluació	6.3	6.0	5.7	6.7	6.6	6.3	6.5	6.4	7.2	7.1	6.7	6.7	6.7	6.8	5.9	6.4	6.3	5.7
Av. entre companys	5.7	5.4	5.2	6.1	6.1	5.6	5.5	5.3	5.8	6.0	5.1	6.1	5.7	5.9	5.1	5.4	5.0	5.0
Portafoli	5.5	5.5	5.4	5.7	5.5	5.4	5.4	5.7	5.8	6.4	4.6	5.2	5.4	5.9	5.3	5.3	5.2	5.3

En segon lloc, també s'observen diferències en funció de l'edat (vegeu taula 9). Les persones més joves tendeixen a valorar millor el treball en grup. I les de més edat tendeixen a valorar millor el treball individual i l'autoavaluació. En tercer lloc, tal com succeïa en la valoració de les activitats d'aprenentatge, els homes es mostren més

crítics que les dones (vegeu taula 10). Tot i que no existeixen grans diferències en les valoracions totals, els homes valoren per sobre de les dones els exàmens i les dones valoren per sobre dels homes totes les activitats d'avaluació, a excepció del treball individual que rep la mateixa puntuació. Una interpretació podria ser que els homes valoren més les activitats d'avaluació que consideren més objectives.

Taula 9. Valoració mitjana de les activitats d'avaluació segons edat

	Menys de 22 anys	De 22 a 26 anys	De 27 a 31 anys	Més de 31 anys	Global
Examen	5.7	5.2	5.0	6.0	5.3
Av. continuada	7.6	7.3	7.3	7.3	7.4
Treball individual	7.7	7.7	7.8	8.1	7.7
Treball en grup	6.6	6.3	5.9	6.0	6.4
Exposició oral	6.0	6.0	5.8	6.1	6.0
Debats i fòrums	5.8	5.7	5.9	6.3	5.7
Autoavaluació	5.8	5.7	6.1	6.5	5.8
Av. entre companys	5.2	5.2	5.2	5.5	5.2
Portafoli	5.5	5.4	5.3	5.5	5.4

Taula 10. Valoració mitjana de les activitats d'avaluació segons sexe

	Dona	Home	Global
Examen	5.2	5.5	5.3
Av. continuada	7.5	7.1	7.4
Treball individual	7.7	7.7	7.7
Treball en grup	6.4	6.3	6.4
Exposició oral	6.0	5.9	6.0
Debats i fòrums	5.8	5.6	5.7
Autoavaluació	6.0	5.4	5.8
Av. entre companys	5.3	5.0	5.2
Portafoli	5.6	5.1	5.4

Finalment, sembla que les interrupcions dels estudis i la dedicació laboral podrien tenir incidència en les valoracions. Els i les estudiants que no pateixen interrupcions en el seu itinerari valoren millor l'examen i el treball en grup. D'altra banda, els i les estudiants que no treballen valoren millor els exàmens, i qui treballa valora millor les exposicions orals i els debats i fòrums. Però l'avaluació continuada és valorada igual.

Totes aquestes dades ens porten a reflexionar sobre el clar impacte que té el perfil dels i les estudiants en les valoracions de les activitats d'avaluació. Malgrat hi hagi cert consens en les preferències pel treball individual i l'avaluació continuada i es mostri una tendència a la baixa en tots els tipus d'activitats, les variables anteriorment analitzades (via d'accés, edat, gènere, interrupció d'estudis i dedicació) marquen diferències en les preferències de les persones. Això posa de manifest que malgrat l'estudiantat sembla demanar menys diversitat d'activitats d'avaluació, les dades ens demostren major necessitat de personalització de l'avaluació segons els perfils de les

persones. En aquest sentit, la recerca existent ens indica que l'aproximació a l'aprenentatge centrada en l'estudiant es beneficia de la diversitat de mètodes d'avaluació (incloent-hi l'avaluació per parells) i la retroalimentació (Confina, 2022; Evans, 2013).

5.4 Conclusions

A continuació se sintetitza l'anàlisi feta en un seguit de conclusions:

- **S'ha consolidat la proporció i la diversitat de metodologies docents i es manté l'augment de les innovadores** respecte l'any 2018, que malgrat no ser preponderants mostren una consolidació en tots els àmbits.
- **Sembla evident que la forta davallada en la docència tradicional i l'augment en altres metodologies de l'any 2021 va ser un canvi** instigat possiblement per la pandèmia, i no un canvi en la cultura docent.
- **Hi ha una davallada generalitzada al 2024 en les valoracions que fan de les activitats d'aprenentatge**, que es pot explicar en funció de les expectatives generades com a resultat de la pandèmia que no s'han arribat a consolidar o bé fruit de les característiques de les generacions d'estudiants.
- **S'observa que les activitats d'aprenentatge millor valorades pels i les estudiants són els exercicis, les pràctiques i construir/dissenyar objectes**, és a dir, tot allò que s'associa amb la seva participació activa. **I les que menys, les relacionades amb continguts web i lectures.**
- **S'observen diferències en les preferències per motius generacionals i d'accés.** Les persones majors de 31 anys, que han interromput els seus estudis i els grups M40 i M45 valoren més positivament les activitats magistrals, de lectura i exposicions orals, i més negativament les pràctiques.
- L'experiència laboral, i probablement pràctica, de l'estudiantat de més de 40 anys i les expectatives que tenen de la universitat com a entorn de transmissió de coneixement poden explicar que prefereixin les classes magistrals i l'estudi en la seva accepció més clàssica.
- No hi ha diferències entre gèneres en les valoracions més altes i més baixes, tot i que s'aprecia com els homes tendeixen a valorar les activitats més negativament que les dones. **Existeixen poques diferències entre els estudiants en funció de la seva dedicació laboral.**
- **Tot fa pensar que ens trobem enfront d'unes generacions més crítiques amb l'ensenyament que reben i que cada vegada valoren més l'aprenentatge actiu.**
- **Les activitats d'avaluació millor valorades són els treballs individuals i l'avaluació continuada.** Pel contrari, l'avaluació entre companys/es i els exàmens són les activitats pitjor valorades. Malgrat això, s'observa un increment notable en la valoració dels exàmens en comparació amb l'edició anterior i recuperant els nivells de l'edició de 2018. El treball en grup, els debats i fòrums, l'autoavaluació, l'avaluació entre companys/es i els portafolis continuen davallant.

- Malgrat que hi hagi cert consens en les preferències pel treball individual i l'avaluació continuada i es mostri una tendència a la baixa en tots els tipus d'activitats, **les dades ens demostren major necessitat de personalització de l'avaluació segons els perfils de les persones.**

5.5 Propostes

La motivació última del projecte Via Universitària ha estat sempre la d'ajudar a identificar propostes concretes per millorar el procés d'aprenentatge dels estudiants. Així, a partir de les conclusions ja esmentades, es poden destacar les següents recomanacions:

Programes d'innovació docent

- **Potenciar programes d'innovació docent i accions que valorin i garanteixin la qualitat del seu impacte.**
- **Prioritzar i acompanyar el canvi de cultura docent per tal d'enfortir la diversitat metodològica.**
- **Incentivar activitats d'aprenentatge actiu que posin al centre als i les estudiants.**
- **Buscar l'equilibri entre els costums i gustos dels i les estudiants i allò que la recerca ens indica que és més favorable per al seu aprenentatge.** La intel·ligència artificial pot ser una potent aliada a l'hora d'acostar algunes activitats necessàries però poc motivadores.

Repensar el tipus d'activitat d'aprenentatge i d'avaluació

- **Repensar el tipus d'activitats d'aprenentatge i d'avaluació que cal promoure,** tenint en compte l'impacte de la intel·ligència artificial en el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- **Atendre a l'alumnat de diverses generacions entenent que les seves preferències per a l'aprenentatge responen a enfocaments diferents.** La diversitat metodològica permetrà adaptar-nos a la diversitat de perfils.
- Prioritzar l'oferta d'una docència de qualitat respectuosa amb els contextos dels i les estudiants tot adaptant-nos, dins dels marcs normatius, a les necessitats que les seves condicions de vida puguin requerir.
- **Traslladar als estudiants la importància de mantenir l'equilibri entre el desenvolupament personal i la col·laboració entre companys i demostrar que aquestes competències esdevenen clau en el món laboral.**

5.6 Referències

Adams, Sophie; Bekker, Sheree; Fan, Yanan; Gordon, Tess; Shepherd, Laura J.; Slavich, Eve; Waters, David (2021). Gender Bias in Student Evaluations of Teaching: 'Punish[ing] Those Who Fail To Do Their Gender Right'. *Higher Education*, 83, 787 - 807. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00704-9>.

Boring, Anne (2017). Gender biases in student evaluations of teaching. *Journal of Public Economics*, 145, 27-41. <https://doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2016.11.006>.

Ćirić, Marina; Petrović, Jelena; Jovanović, Dragana (2020). Student centered learning: The paradigm of modern higher education. *Sinteze*. <https://doi.org/10.5937/sinteze9-26149>.

Concina, Eleonora (2022). The Relationship between Self- and Peer Assessment in Higher Education: A Systematic Review. *Trends in Higher Education*. <https://doi.org/10.3390/higheredu1010004>.

Evans, Carol (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83, 120 - 70. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>.

Glavind, Johanne G.; Oca, Lis; Pechmann, Philipp; Sejersen, Dorthe Brauner; Iskov, Thomas (2023). Student-centred learning and teaching: a systematic mapping review of empirical research. *Journal of Further and Higher Education*, 47, 1247 - 1261. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2241391>.

Iftode, Dumitrita (2019). Generation Z and Learning Styles. <https://ssrn.com/abstract=3518722> o <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3518722>

Kerres, Michael; Buchner, Josef (2022). Education after the Pandemic: What We Have (not) Learned about Learning. *Educ. Sci*, 12, 315. <https://doi.org/10.3390/educsci12050315>

Ray, Suvendu; Sikdar, Deb Prasad (2023). Trending Scenario of Teaching Method in the Modern Education. *International Journal of Teaching, Learning and Education*. <https://doi.org/10.22161/ijtle.2.3.2>.

Szabó, Csilla Marianna; Bartal, Orsolya; Nagy, Balint (2021). The Methods and IT-Tools Used in Higher Education Assessed in the Characteristics and Attitude of Gen Z. *Acta Polytechnica Hungarica*, 18, 121-140. <https://doi.org/10.12700/APH.18.1.2021.1.8>.

Tang, Kuok Ho Daniel (2023). Student-centered Approach in Teaching and Learning: What Does It Really Mean?. *Acta Pedagogica Asiana*. <https://doi.org/10.53623/apga.v2i2.218>.

06

Vinculació amb la universitat

Antonio Ariño Villarroya

Catedràtic de Sociologia de la Universitat de València i director científic de Via Universitària

Ramon Llopis Goig

Catedràtic de Sociologia de la Universitat de València i director científic de Via Universitària

Fidel Molina Luque

Catedràtic de Sociologia de la Universitat de Lleida

AQUEST CAPÍTOL ABORDA LA VINCULACIÓ DELS ESTUDIANTS DE GRAU/BÀTXXELOR I DE TIPUS PRESENCIAL AMB LA UNIVERSITAT EN SIS BLOCS INFORMATIUS. EL PRIMER SE CENTRA EN LA SATISFACCIÓ AMB LA UNIVERSITAT, DESPRÉS S'EXAMINEN LES PAUTES DE PARTICIPACIÓ I TOT SEGUIT LA MOBILITAT INTERNACIONAL. EL QUART APARTAT PRESENTA UNA ANÀLISI DE LES EXPECTATIVES INICIALS I FUTURES DELS ESTUDIANTS I, FINALMENT, S'INCLOU UN APARTAT DEDICAT A LA PREVALENCIA D'ALGUNS PROBLEMES DE SALUT MENTAL. EL CAPÍTOL CONCLOU AMB UN APARTAT DE RESUM DE LES PRINCIPALS CONCLUSIONS I RECOMANACIONS.

6.1 Satisfacció amb la universitat

La satisfacció amb la universitat és una mena de «resum» o compendi d'una sèrie de qüestions diverses i complexes. Multitud de circumstàncies, de situacions, experiències, vivències i oportunitats es barregen en una avaluació final que l'estudiantat fa finalment per valorar si la seva satisfacció ha estat alta o no. Per tant, és un procés que inclou dades i elements objectius, però també –sobretot– percepcions subjectives, molt lligades també amb les expectatives prèvies, a la realitat trobada i construïda, i a la construcció, així mateix, del final del procés. Aquest capítol analitza aquesta satisfacció amb la universitat, a través d'una sèrie de dades a propòsit dels sentiments i el sentiment predominant en relació amb l'experiència universitària.

En un primer moment es focalitza l'atenció sobre cinc possibilitats que ens ajuden a concretar aquests sentiments: la integració al grup d'estudiants de la pròpia titulació, la integració plena a la vida universitària, la seguretat sentida sobre les pròpies capacitats per incorporar i posar en pràctica els coneixements apresos, la sensació que les pròpies intervencions i aportacions són valorades pel professorat i la resta de companys i, finalment, la plena identificació amb la vida universitària a partir d'una frase molt eloqüent: «La universitat és per a mi».

En un segon moment, se cerca la concreció global sobre el sentiment predominant en relació amb l'experiència universitària, de manera dicotòmica: o expressen graus de decepció («molta decepció» o «una mica de decepció») o de complaença («acontentament» o «entusiasme»).

Com en altres edicions de Via Universitària, l'anàlisi s'orienta a la valoració de la satisfacció dels universitaris tenint en compte aquests –aparentment– diversos (i dispersos) factors, que realment ens poden donar un calidoscopi ben afinat entre apreciacions subjectives, connotades d'objectivitat, que permeten afirmar si realment la universitat ha cobert les expectatives dels seus estudiants, si aquests ho perceben o no d'aquesta manera i per tant, si el seu pas per la universitat ha estat decebedor o satisfactori.

Sentiments en relació amb l'experiència universitària

En aquest apartat, s'analitza la integració a la vida universitària en general i la integració una mica més concreta i més directament referenciada, en relació amb el propi grup d'estudiants. De fet, la vida universitària i el sentiment de pertinença a la universitat té molt a veure amb sentir-se (o no) plenament integrat al grup d'estudiants de la pròpia titulació i, explícitament, a la mateixa vida universitària.

En termes generals, podem observar que, efectivament, la integració al grup d'estudiants (6.58) és més satisfactòria que la integració a la vida universitària (5.91). Si ho analitzem per subàmbits, no hi ha cap en que això s'inverteixi, ja que en tots és superior l'índex d'integració al grup d'estudiants en comparació amb l'índex d'integració a la vida universitària. Amb més o menys diferències això ho trobem en tots els subàmbits, tot i que als de Dret (6.14 per 5.69) i Economia (6.31 per 5.88) són menys destacades.

Taula 1. Sentiments en relació amb la experiència universitària

	Em sento plenament integrat al grup d'estudiants de la meva titulació	Em sento plenament integrat a la vida universitària	Em sento segur de les meves capacitats per incorporar i posar en pràctica els coneixements apresos	Intervencions i aportacions són valorades per professorat i resta companys	La universitat és per a mi
Agrícola. Forestal i Pesca	6.79	6.08	6.44	6.76	6.63
Arquitectura. Construcció i Civil	6.64	5.94	6.23	6.40	6.56
Arts i Disseny	6.69	5.73	6.69	6.91	6.39
Ciències Biològiques i de la Terra	6.82	6.04	6.16	6.21	6.32
Ciències Experimentals i Matemàtiques	6.79	6.01	5.94	6.00	6.30
Comunicació i Documentació	6.54	5.94	6.79	6.92	6.75
Dret. Laboral i Polítics	6.14	5.69	6.34	6.54	6.61
Economia. Empresa i Turisme	6.31	5.88	6.35	6.50	6.20
Educació	6.76	6.01	7.44	7.16	7.00
Filosofia i Història	6.07	5.33	6.49	6.74	6.34
Infermeria i Salut	6.94	6.12	7.14	6.91	6.93
Intervenció Social	6.33	5.30	6.91	7.01	6.44
Llengües i Literatures	6.09	5.59	6.47	6.81	6.32
Medicina i Ciències Biomèdiques	7.07	6.35	6.58	6.47	7.09
Psicologia i Teràpia	6.29	5.62	6.28	6.66	7.11
Tecnologies Industrials	6.54	5.82	6.33	6.18	6.60
TIC	6.45	5.83	6.27	6.28	6.47
Titulacions Mixtes	6.99	6.27	6.27	6.52	7.04
Titulacions Mixtes (Ciències)	6.84	6.35	6.30	6.32	6.77
Titulacions Mixtes (Enginyeries)	6.57	5.76	6.57	6.43	6.48
Titulacions Mixtes (Humanitats)	6.96	6.07	6.87	6.94	6.50
Titulacions Mixtes (Salut)	7.31	6.39	6.35	6.54	6.66
Titulacions Mixtes (Socials)	6.77	5.97	6.52	6.80	7.05
Total	6.58	5.91	6.53	6.58	6.65

En tot cas, sempre es destaca una satisfacció més clara amb la integració al propi grup d'estudiants. La referència relacional, més humanitzada, es tradueix en les interaccions humanes amb els iguals. La experiència quotidiana es materialitza socialment en aquestes relacions més personals i personalitzades. En canvi, la integració a la vida universitària és més abstracta i segurament s'identifica amb allò institucional i institucionalitzat, fins i tot amb qüestions acadèmiques més «fredes», no tant afectives. La identificació amb els iguals comporta unes relacions més cohesionades, mentre que la integració a la vida universitària, a banda del component més clarament relacional (que s'identifica majorment en la «integració al grup d'estudiants»), implica així mateix el treball acadèmic a les aules, les gestions acadèmiques, etc.

Aquestes dades també són una constant en les dues enquestes anteriors de 2018 i 2021. Pràcticament, trobem el mateix raonament, en el sentit de que quan allunyem una mica més el focus i aquesta integració no és tan directament «comunitària» (del grup més proper dels estudiants de la pròpia titulació), sinó que s'obre al conjunt de la vida universitària, els percentatges també disminueixen.

Amb tot i amb això, és cert que si comparem aquestes dades del sentiment d'integració al grup i/o a la vida universitària amb les afirmacions sobre sentir-se segurs de les pròpies capacitats per incorporar i posar en pràctica els coneixements apresos (6.53), amb la percepció que les pròpies aportacions són valorades per professorat i resta de companys (6.58) i sobretot, si «la universitat és per a mi» (6.65), veiem que les puntuacions van en alça. Creiem que aquesta darrera afirmació és com una mena de «conclusió» d'aquest apartat, sobre els sentiments en relació amb l'experiència universitària, ja que és una afirmació que revela una sintonia amb la universitat i amb el fet mateix de ser universitari o universitària. És una dada prou significativa que està en una zona de valoració moderadament elevada (prop d'un 7 sobre 10), la qual cosa no s'ha de menystenir. A més a més, és un bon indicador d'una certa fortalesa de l'atractiu universitari, ja que és una valoració pràcticament igual a la de l'enquesta de 2021 (6.62). Una altra lectura no tant positiva entén que, d'alguna manera, els valors es troben estancats, sense millora, tenint en compte el contrapès del resultat sobre l'afirmació relacionada amb el sentiment de sentir-se plenament integrat a la vida universitària, que és relativament baix (5.91).

Sentiment predominant sobre l'experiència universitària

El sentiment predominant sobre l'experiència universitària és majoritàriament positiu, a diferència de l'anterior edició de 2021 en que la insatisfacció o «decepció» («una mica» i «molta decepció») arribava a un 63 %. En aquesta edició, entre les respostes d'una mica de decepció (27.1 %) i molta decepció (5.1 %) tenim un total del 32.2 % d'estudiantat que no està satisfet, però el 67.8 % restant mostra una satisfacció clara, bé sigui en termes més mesurats («acontentament») o en termes superlatius («entusiasme»).

Taula 2. Sentiment predominant

Sentiment	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)
Molta decepció	10.2	17.5	5.1
Una mica de decepció	31.3	46.2	27.1
Acontentament	44.2	30.7	53.2
Entusiasme	14.2	5.6	14.6
Total	100.0	100.0	100.0

D'aquest 67.8 % que mostra satisfacció, l'acontentament representa un 53.2 % i el 14.6 % mostra entusiasme, en relació amb la seva experiència universitària. Cal destacar de manera positiva que dos terços de les persones enquestades tinguin un sentiment satisfactori en relació

amb la seva experiència universitària. I, en aquest sentit, l'«entusiasme» (14.6 %) triplica l'altre extrem de «molta decepció» (un 5.1 %). En qualsevol cas, tot i que aquests percentatges són positius (sobretot comparant-los amb anys anteriors), no ha de desmobilitzar en absolut l'impuls de les accions que puguin fer millorar aquest sentiment, aquesta experiència universitària, ja que un terç continua sent un grup important.

6.2 Participació estudiantil

El qüestionari de l'enquesta de la quarta edició de Via Universitària inclogué també diverses preguntes sobre la participació dels i les estudiants. Com ja es feu en edicions anteriors, hi hagué un parell de preguntes sobre participació institucional (en òrgans de gestió universitària) i associativa (en assemblees o associacions d'estudiants), a les que s'afegí un altre parell de preguntes sobre participació esportiva que mai s'hi havia inclòs.

Participació institucional i associativa

Com es pot veure a la taula 3, un 6.8 % de l'estudiantat participa de manera habitual o molt sovint en algun òrgan de gestió universitari, un percentatge lleugerament superior a l'enregistrat en les enquestes de la segona i la tercera edició de Via Universitària. Per altra banda, un 4.3 % se situa en una posició neutra, mentre que un 8 % i un 79.9 % assenyalen que participen a vegades o mai, respectivament. Aquests percentatges són també semblants als de la tercera onada d'aquest estudi. La tendència es repeteix en parlar de participació associativa, ja que les xifres obtingudes són també lleugerament superiors a les de l'enquesta de 2021: el percentatge de qui no participa mai o sols a vegades arriba a 79.3 % i 10 %, respectivament, un 2.6 % i un 3.2 % són les proporcions dels qui ho fan molt sovint o de manera habitual, mentre que els que se situen en una posició neutra suposen un 4.9 %.

Taula 3. Participació institucional i associativa

Freqüència	Institucional			Associativa		
	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via II (2018)	Via III (2021)	Via IV (2024)
Mai	79.2	81.1	79.9	78.0	80.0	79.3
A vegades	11.1	9.4	8.0	11.9	10.9	10.0
Indiferent	4.2	3.8	4.3	4.8	4.5	4.9
Moltes vegades	2.1	2.2	2.8	2.1	2.3	2.6
Habitualment	3.4	3.5	4.0	3.1	2.4	3.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Respecte a la valoració que l'estudiantat fa de la seva participació i del grau en què és consultat o tingut en compte per part de les pròpies universitats, la taula 4 mostra els resultats d'una pregunta introduïda per primera volta en l'enquesta de Via Universitària. De les quatre opcions de resposta possibles, un 40.4 % respongué que l'estudiantat és consultat habitualment i un 25.6 % es mostrà d'acord amb l'afirmació de que, si volen, poden participar en la presa de decisions acadèmiques i fer propostes temàtiques. Front a aquestes dos posicions, tanmateix, el 33.9 % restant es mostrà menys positiu en les seves valoracions, ja que un 22.9 % considerà que, en general,

l'estudiantat és ignorat per les universitats, mentre que un 11 % afirmà que tot i que l'estudiantat ja participa en la presa de decisions, caldria ampliar aquesta participació.

Taula 4. Valoració de la participació de l'estudiantat

Valoració	Percentatge
Sento que a l'estudiantat, en general, se'ns ignora	22.9
Els estudiants som consultats regularment (enquestes de satisfacció, grups de treball, etc.)	40.4
Els estudiants participem, si ho volem, en la presa de decisions acadèmiques, i proposem temàtiques a tractar que són...	25.6
Els estudiants ja participem en la presa de decisions però caldria ampliar aquesta participació	11.0
Total	100.0

Participació esportiva

Una dimensió de la participació estudiantil a la vida universitària es troba en la participació esportiva, àmbit sobre el qual les enquestes de Via Universitària mai no havien inclòs cap indicador. Els resultats obtinguts en aquesta ocasió (vegeu taula 5) revelen que set de cada deu estudiants practiquen alguna activitat física o esportiva amb caràcter setmanal. Un de cada cinc ho fan pràcticament a diari (21%), mentre que el 31.2 % i el 18.8 % ho fa dues o tres vegades a la setmana o almenys una vegada a la setmana, respectivament. La resta ho fa amb una freqüència inferior.

Taula 5. Realització d'activitat física o esportiva

Freqüència	Percentatge
Tots o gairebé tots els dies	21.0
Dues o tres vegades per setmana	31.2
Almenys una vegada a la setmana	18.8
Amb menys freqüència	29.0
Total	100.0

Respecte al lloc on hom sol realitzar l'activitat física o esportiva, aquells qui ho fan amb una regularitat setmanal, un 7.4% es refereix a les instal·lacions pròpies de la universitat, mentre un majoritari 83.2% ho fa a instal·lacions externes. Per altra banda, un 9.4% solen realitzar aquesta

activitat tant a les instal·lacions pròpies como externes a la universitat.

6.3 Mobilitat internacional

La proporció d'estudiants que han efectuat una estada a l'estranger durant la seva trajectòria universitària arriba al 10.2 % (vegeu gràfic 1). Es tracta d'un percentatge superior a l'obtingut en 2018 (8.1 %) i també al de 2021 (6.1 %), en aquest darrer cas condicionat per les restriccions derivades de la pandèmia de COVID-19. Per altra banda, el 33 % assenyalava que no ha fet cap estada però que pensa fer-la i, finalment, el 56.9 % no n'ha fet ni pensa fer mobilitat internacional, una proporció molt semblant a la de 2021, quan fou de 56.3 %.

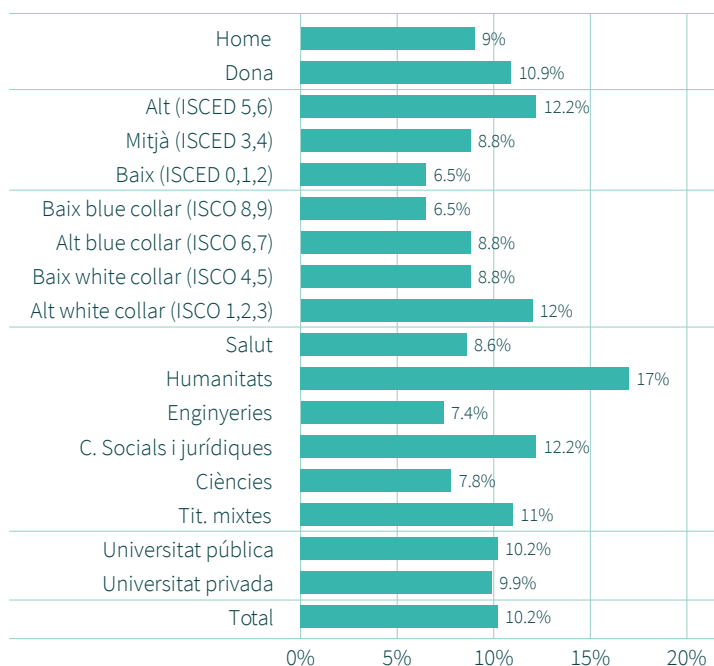
El sexe és la variable sociodemogràfica que menys variació introdueix en la mobilitat internacional. En qualsevol cas, és lleugerament superior entre les dones (10.9 %, front al 9 % dels homes). Les diferències són majors en funció del nivell d'estudis dels progenitors i l'àrea de coneixement. Així, l'estudiantat amb progenitors de nivell educatiu elevat presenten una taxa del 12.2 %, front al 6.5 % dels del nivell més baix.

Per altra banda, en aquells amb progenitors en els nivells ocupacionals més alts la taxa és del 12 %, mentre que en el cas dels del nivell educatiu més baix descendeix també fins un 6.5 %.

En qualsevol cas, les diferències més destacades tenen a veure amb l'àrea de co-neixement. Els estudiants d'humanitats presenten la taxa de mobilitat internacional més elevada, amb un 17 %, mentre que entre els de ciències i els de les enginyeries es queden en un 7.8 % i un 7.4 %, respectivament.

Finalment, les diferències en funció del tipus d'universitat mostren un avantatge de tan sols unes dècimes a les universitats públiques (10.2 %) sobre les privades (9.9 %).

Figura 1. Mobilitat internacional



Fonts de finançament de les estades a l'estranger

La principal font de finançament de les estades a universitats estrangeres són els progenitors, és a dir, les famílies. Així ho indica un 56.5 % dels estudiants de grau/bàtxelor que han fet mobilitat internacional. És una proporció menor que en les edicions II i III de l'enquesta Via Universitària (63 % en 2018 i 59.1 % en 2021). Per altra banda, un 27.6 % es refereix a la concessió de beques, ajuts i préstecs, superant els percentatges previs (19.5 % en 2018 i 23.1 % en 2021). Es manté el percentatge dels qui es financen amb els seus propis ingressos, que ara se situen en el 14.5 % (15.6 % en 2018 i 16.3 % en 2021).

Factors han influït en la decisió de fer mobilitat internacional

El qüestionari d'aquesta quarta onada del projecte de Via Universitària inclogué una bateria de cinc preguntes sobre les principals dificultats a l'hora de fer una estada d'estudis a l'estranger, que ja fou inclosa en l'edició de 2018 (Via II). La taula 6 arreplega els percentatges obtinguts per a cada obstacle.

L'obstacle principal es refereix a les dificultats econòmiques, que un 52.6 % considera molt o bastant importants. Dins de les dificultats econòmiques s'inclouen aspectes com els costos de l'estada, la pèrdua de beneficis socials o el fet de deixar d'estar al mercat laboral, entre d'altres. Al 2018 també fou el principal obstacle, amb una xifra molt semblant (52 %). Els obstacles que apareixen a continuació són assenyalats

per un terç de la mostra d'estudiants de graus/bàtxelors presencials, i es tracta del retard en els estudis o problemes de compatibilitat i l'estructura acadèmica. Amb un 36 % de respostes que els consideren molt o bastant rellevant, el percentatge no varia substancialment respecte a 2018, quan se situà en el 34.2 %. Amb proporcions pràcticament idèntiques, a continuació apareixen la limitació d'admissions i places o les dificultats d'accés al país, per una banda, i els idiomes o les dificultats d'informació i allotjament, per altra, amb percentatges de 29.7 % i 28 % respectivament, per sota dels que obtingueren al 2018 (31.7 % i 30.9 % respectivament). Finalment, la falta d'empenta personal va ser assenyalada per un 25 %, més de quatre punts per sobre de 2018, quan era del 20.8 %.

Taula 6. Factors han influït en la decisió de fer mobilitat internacional

	Molt	Bastant	Indiferent	Poc	Gens	Total
Limitació d'admissions i places o dificultats d'accés al país	10.9	18.8	28.2	16.9	25.2	100
Retard en els estudis o problemes en la compatibilitat i l'estructura acadèmica	16.4	19.6	24.5	15.6	24.0	100
Dificultats econòmiques (costos esperats, pèrdua beneficis socials, no estar al mercat laboral...)	29.0	23.6	20.3	13.2	13.9	100
Idiomes o dificultats d'informació i allotjament	10.2	17.8	24.5	21.6	25.9	100
Falta d'empenta personal	10.4	14.6	23.8	18.7	32.5	100

6.4 Expectatives inicials i futures

Les expectatives que les persones tenim en relació amb els processos en els que ens veiem involucrades tenen un alt contingut subjectiu. És així perquè el que fem és una anàlisi de les possibilitats i les experiències, i valorem resultats probables i, sovint, desitjats quan són positius per nosaltres o temuts quan són d'alguna manera negatius. Les expectatives, en aquest sentit, són dinàmiques i són fruit d'una certa reflexió processual que també depèn del tipus de futur més o menys immediat i de les concrecions a curt, mig o llarg termini.

En relació amb la vinculació amb la universitat podem distingir entre unes expectatives inicials i d'altres expectatives futures. En aquesta línia, ens centrarem en dos elements fonamentals: en primer lloc, els motius pels que van triar la titulació, com aproximació a les expectatives inicials i, en segon lloc i com aproximació a les expectatives futures, què farien si haguessin de començar de nou (tenint en compte l'experiència que ja tenen) i el que tenen previst fer en acabar aquests estudis.

Motius per l'elecció de la titulació universitària

Les tres raons més esmentades per l'estudiantat de grau/bàtxelor de les universitats de la regió Vives, quan se'ls pregunta pels motius que els van portar a triar la titulació universitària que estan cursant en l'actualitat, són: la correspondència amb la professió que vol exercir (8.04), la correspondència amb les seves pròpies aptituds (7.83) i el fet que la titulació proporcioni una formació àmplia i polivalent (7.79). És interessant destacar com aquestes tres raons que sobresurten tenen molt a veure amb les expectatives de les sortides professionals i les pròpies aptituds. Sí que es destaca en primer lloc la correspondència amb la professió que es voldria exercir, però són a la par tant la correspondència amb les pròpies aptituds, com amb la possibilitat d'obtenir una formació àmplia i polivalent, ja que tant el mercat laboral

i professional com els diferents àmbits socials d'implicació mostren una versatilitat i flexibilitat importants (podríem recordar l'anomenat entorn VUCA: Volatility, Uncertainty, Complexity i Ambiguity, que d'alguna manera –directa o indirectament– pot estar present entre aquestes respostes).

Taula 7. Motius per a l'elecció de la titulació universitària

	Perquè es correspon amb les meves aptituds	Perquè es correspon amb la professió que voldria exercir	Perquè em condueix a una professió de prestigi o ben pagada	Perquè té nombroses sortides professionals	Perquè proporciona una formació àmplia i polivalent	Perquè sense un títol universitari no es pot anar enlloc	Per aconseguir un somni (era la que més m'agradava)	Per complementar la meua formació
Agrícola, Forestal i Pesca	7.57	8.28	5.94	7.92	7.76	4.57	6.68	7.25
Arquitectura, Construcció i Civil	7.62	7.87	6.52	7.07	7.80	4.89	6.51	7.02
Arts i Disseny	8.22	8.14	3.75	4.36	7.37	4.49	7.54	7.74
Ciències Biològiques i de la Terra	7.59	7.82	5.41	6.71	8.06	4.88	6.31	7.26
Ciències Experimentals i Matemàtiques	7.81	7.36	6.58	7.63	7.90	4.85	6.48	7.10
Comunicació i Documentació	7.97	8.10	4.69	6.21	7.10	5.02	6.46	7.19
Dret, Laboral i Polítiques	7.51	7.69	6.64	7.05	7.98	5.11	5.92	7.35
Economia, Empresa i Turisme	7.38	7.70	7.25	8.47	7.61	5.56	5.10	7.52
Educació	8.56	9.18	5.07	5.74	7.23	4.34	7.73	7.39
Filosofia i Història	7.96	7.20	3.29	3.08	7.63	4.16	7.31	7.34
Infermeria i Salut	8.11	8.41	5.73	7.47	7.84	4.26	6.76	7.35
Intervenció Social	8.59	8.53	3.30	7.05	7.48	4.48	6.09	7.53
Llengües i Literatures	8.10	7.75	5.11	5.77	6.98	4.76	6.41	7.41
Medicina i Ciències Biomèdiques	8.02	8.93	6.95	8.14	8.41	4.59	7.67	7.29
Psicologia i Teràpia	8.11	8.38	5.25	6.83	7.76	4.50	7.04	7.07
Tecnologies Industrials	7.62	7.54	7.84	8.66	8.01	5.05	5.44	7.18
TIC	7.45	7.64	8.08	8.77	7.65	4.98	5.45	6.97
Titulacions Mixtes	7.72	7.47	7.58	8.42	8.30	5.20	5.79	7.43
Titulacions Mixtes (Ciències)	7.94	8.32	5.27	7.05	8.29	4.64	7.79	7.35
Titulacions Mixtes (Enginyeries)	7.87	7.74	8.12	8.74	8.17	5.35	5.71	7.44
Titulacions Mixtes (Humanitats)	8.18	7.85	3.93	4.84	7.80	5.21	6.85	7.48
Titulacions Mixtes (Salut)	7.84	8.13	6.66	8.37	8.68	5.05	5.89	7.21
Titulacions Mixtes (Socials)	7.71	8.15	6.66	7.78	8.11	5.17	6.12	7.39
Total	7.83	8.04	6.31	7.39	7.79	4.84	6.35	7.29

Per contra, el motiu que menys s'ha tingut en compte –i amb una diferència significativa en relació amb tots els altres motius– ha estat el fet de tenir un títol universitari (sigui el que sigui), perquè «sense un títol universitari no es pot anar enlloc» (4.84). Això implica que, per una gran majoria, no es tracta d'estudiar per estudiar, ni d'obtenir qualsevol títol universitari, pel simple fet d'aquesta acreditació (tot i que ha estat elegit per algunes persones, encara que –insistim– en una proporció significativament menor).

En aquesta línia, els àmbits en els que sobresurten aquests tres motius més destacats són:

- Educació: és l'únic subàmbit que supera el 9 (9.18) en la correspondència amb la professió que es voldria exercir i també destaca en la correspondència amb les pròpies aptituds (8.56).
- Medicina i Ciències: és el segon subàmbit en relació amb la correspondència amb la professió que es voldria exercir (8.93) i el segon també en valorar la formació àmplia i polivalent (8.41).
- Intervenció Social: és el primer subàmbit en relació amb la correspondència amb les pròpies aptituds (8.59) i també puntua de manera destacada en la correspondència amb la professió que es voldria exercir (8.53).

- Titulacions mixtes (Salut): és el subàmbit que més puntua en relació amb la valoració de la formació àmplia i polivalent (8.68).

Els grans àmbits de Salut i Educació, i la Intervenció Social, són els que demostren una major motivació directament relacionada amb la professió que es vol exercir. Podríem inferir que tenen una vocació més explícita en relació amb l'elecció de la titulació per la professió en si mateixa, que els agradarà exercir. En tot cas, hem de ressaltar, així mateix, que aquesta elecció segons la correspondència amb la professió que es voldria exercir és relativament elevada en pràcticament tots els subàmbits (la puntuació més baixa és la de Filosofia i Història, amb un 7.2, probablement per una dificultat tradicional en la concreció d'una sortida laboral clarament professionalitzadora, en termes pocs definits).

D'altra banda, les titulacions que destaquen per ser escollides en funció de les sortides professionals («perquè té nombroses sortides professionals») són les Tecnologies Industrials (8.66), les TIC (8.77), i Economia, Empresa i Turisme (8.47), en la mateixa línia que edicions passades. Totes elles, a més, tenen una elecció de les més baixes en funció del gust mostrat per la titulació en si mateixa («per aconseguir un somni; era la que més m'agradava»): 5.44; 5.45 i 5.10, respectivament.

Per últim, l'estudiantat de Ciències-Titulacions mixtes (7.79), d'Educació (7.73), i de Medicina i Ciències (7.67) és el que mostra una elecció més pronunciada per la titulació que més li agradava.

Expectatives futures

En relació amb la suposició de què farien els estudiants si haguessin de començar de nou, cal destacar com una dada relativament positiva per al sistema universitari de l'àmbit Vives que un 62.3 % dels entrevistats durien a terme els mateixos estudis i a la mateixa universitat. És un percentatge relativament elevat, sobretot si considerem que la segona opció escollida correspon a un 15.5 % dels entrevistats i és la d'estudiar el mateix però en una altra universitat.

Segueixen amb una diferència significativa l'opció de cursar altres estudis, però a la mateixa universitat (10.6 %) o altres estudis en una altra universitat (7.7 %). L'altra consideració per destacar és que no arriba al 4 % el percentatge d'entrevistats que no realitzarien estudis universitaris (3.2 %) o no estudiarien (0.8 %). Aquesta darrera dada en particular, corresponent a la possibilitat de «no estudiar», és molt significativa davant de la majoria restant que clarament continua optant per estudiar (a la universitat en un 96 % o altres estudis no universitaris, un 3.2 %).

En tot cas, també és cert que fins i tot aquest 0.8 % continua sent un toc d'atenció –relativament reduït– per tenir en compte la millora contínua de l'atractiu i la valoració del fet d'estudiar, de continuar preparant-se amb els estudis universitaris o no, en general.

Taula 8. Si haguessis de començar de nou

Opció preferida	Percentatge
Mateixos estudis i mateixa universitat	62.3
Mateixos estudis en una altra universitat	15.5
Uns altres estudis en la mateixa universitat	10.6
Uns altres estudis en una altra universitat	7.7
Altres estudis no universitaris	3.2
No estudiar	0.8
Total	100.0

Quant a les expectatives en acabar, s'ha de destacar que les opcions triades per la majoria dels entrevistats han estat la d'estudiar un màster en el propi país (36.5 %) o deixar d'estudiar per treballar o buscar feina (19.7 %). A més a més, si sumem tots els entrevistats que indiquen que continuarien estudiant un màster (sigui al propi país o a l'estranger), l'opció puja a un 51.9 %. Podríem dir que, d'alguna manera, és el que es pot esperar en acabar: o continuar estudiant o mirar de treballar. De tota manera, hem de destacar el 15.7 % dels entrevistats que declaren no saber què faran en acabar, la qual cosa demostra un grau d'incertesa relativament alt i preocupant. És la tercera opció més escollida.

D'altra banda, hi ha consideracions interessants que podem inferir en comparacions més integrades, en relació amb els matisos més relacionats entre les diverses opcions. En aquest sentit, no arriba al vint per cent els qui estudiarien a l'estranger (concretament, un 17.2 %), sobretot si és un màster, que representa un 15.4 %, ja que el cas d'estudiar un altre grau/bàtxelor únicament és d'un 0.9 %, i un altre 0.9 % té previst fer un doctorat a l'estranger. Semblen molt clarificadors aquests percentatges que constaten que estudiar un altre grau/bàtxelor no és una opció que es contempli de manera destacada, una vegada s'han acabat els estudis actuals, però si es duguessin a terme, el 3.2 % indica que seria al propi país i el 0.9 % a l'estranger. No obstant això, en el nivell de màster s'obren oportunitats una mica més altes per poder-lo estudiar a l'estranger (15.4 %), tot i que continua sent un percentatge significativament més elevat el fet d'estudiar-lo en el propi país (36.5 %). Podem pensar que bàsicament són dos els motius per aquesta diferència entre graus/bàtxelors i màsters: l'edat vital (fins i tot podríem emmarcar-lo en relació amb el curs de vida) i la valoració específica de la concreció dels màsters. En relació amb l'edat vital, s'és més jove quan es cursa el grau/bàtxelor i segurament la «proximitat» de casa és un element a tenir en compte, juntament amb la qüestió econòmica (són també més anys d'estada, tot i que hi hagi beques i ajuts). En relació amb la valoració específica, cal considerar que l'atractiu dels màsters és l'especialització i l'aprofundiment dels continguts i competències, que també cerquen l'excel·lència i el destacar altres ofertes d'estudi.

Taula 9. Expectatives en acabar

	Percentatge
Estudiar un altre grau/bàtxelor en el meu país	3.2
Estudiar un altre grau/bàtxelor a l'estranger	0.9
Estudiar un màster en el meu país	36.5
Estudiar un màster a l'estranger	15.4
Fer un doctorat en el meu país	1.9
Fer un doctorat a l'estranger	0.9
Estudiar un altre tipus d'estudis	3.9
Deixar d'estudiar per treballar o buscar feina	19.7
Deixar d'estudiar per viatjar o fer un any sabàtic	1.9
No ho sé	15.7
Total	100.0

En aquest sentit, també podem posar el focus en la comparació dels entrevistats que contesten que continuaran estudiant cursos universitaris i veiem que el màster és l'opció més escollida, amb un total d'un 51.9 % dels entrevistats (36.5 % al propi país i 15.4 % a l'estranger); després seguiria el doctorat, amb un total d'un 2.8 % (1.9

% al propi país i 0.9 % a l'estranger) i per últim un altre grau/bàtxelor, amb un total d'un 4.1 % (3.2 % al propi país i 0.9 % a l'estranger).

6.5 Benestar emocional i salut mental

Com a la tercera onada de l'enquesta Via Universitària, en aquesta ocasió també s'ha inclòs un bloc de preguntes en relació amb la salut mental de l'estudiantat universitari. Si a la tercera edició s'inclogué en un context de preocupació per les conseqüències de la pandèmia de COVID-19 en la població universitària, en l'actualitat la preocupació continua i, per tant, des de la direcció científica de Via Universitària IV s'ha considerat convenient polsar l'evolució dels indicadors introduïts en aquella ocasió, que són els que fa servir l'Enquesta Europea de Salut. Consisteixen en preguntar si l'entrevistat ha patit alguna vegada depressió, ansietat crònica o cap altre problema de salut mental i en cas que respongui de manera afirmativa, preguntar-li si ho ha patit en els darrers 12 mesos i si li ha estat diagnosticat per algun metge o metgessa.

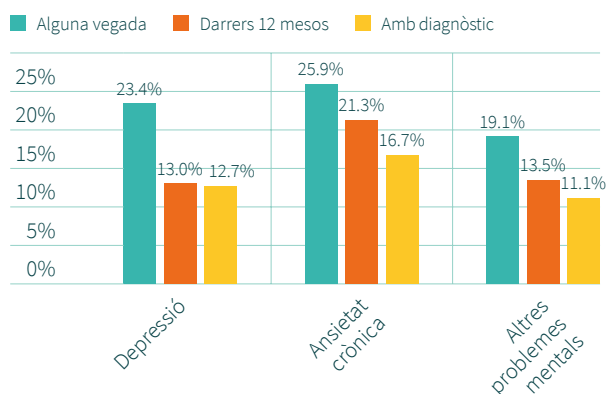
Prevalença de problemes psicològics

Com podem veure al gràfic 2, un 23.4 % dels estudiants de grau/bàtxelor ha patit en alguna ocasió depressió, dels quals a més de la meitat –concretament un 13 %– li ha passat durant els 12 mesos previs a la realització de l'enquesta. Un percentatge lleugerament superior, el 12.7 % dels estudiants de grau/bàtxelor presencials, respon que aquest problema li ha estat diagnosticat per un metge o metgessa.

Pel que fa a l'ansietat crònica, les dades obtingudes mostren una estructura diferent, en el sentit de que la distància entre les persones que l'han patida en alguna ocasió i les que l'han patida els darrers 12 mesos s'acurta de manera molt rellevant. Així, un 25.9 % assenyalava que ha travessat ansietat crònica alguna vegada, mentre la proporció de qui l'ha patida els darrers 12 mesos és sols cinc punts inferior, concretament un 21.3 %. Quan es tracta d'estudiants amb diagnòstic professional d'ansietat crònica, el percentatge es redueix fins a un 16.7 %. En qualsevol cas, les xifres relatives a la prevalença de l'ansietat crònica són sempre superiors a les de la depressió.

Finalment, en relació amb altres tipus de problemes mentals, un 19.1 % els han patit alguna vegada, un 13.5 % en el transcurs dels darrers 12 mesos i un 11.1 % compta amb diagnòstic mèdic dels esmentats problemes mentals.

Figura 2. Prevalença de depressió, ansietat crònica i altres problemes mentals



A la taula 10 podem veure l'evolució de la prevalença d'aquests problemes des de 2021. En primer lloc, s'aprecia una reducció de les persones que han patit depressió en alguna ocasió o en els darrers 12 mesos. Tanmateix, augmenta més de dos punts la proporció de les persones amb diagnòstic de depressió. En el cas de l'ansietat crònica i altres problemes mentals, la prevalença augmenta durant el període en els tres indicadors.

Taula 10. Evolució prevalença dels problemes de salut mental

	Alguna vegada		Darrers 12 mesos		Amb diagnòstic	
	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via III (2021)	Via IV (2024)	Via III (2021)	Via IV (2024)
Depressió	26.5%	23.4%	17.5%	13.0%	11.4%	12.7%
Ansietat crònica	23.0%	25.9%	19.9%	21.3%	13.3%	16.7%
Altres problemes mentals	14.2%	19.1%	10.7%	13.5%	7.4%	11.1%

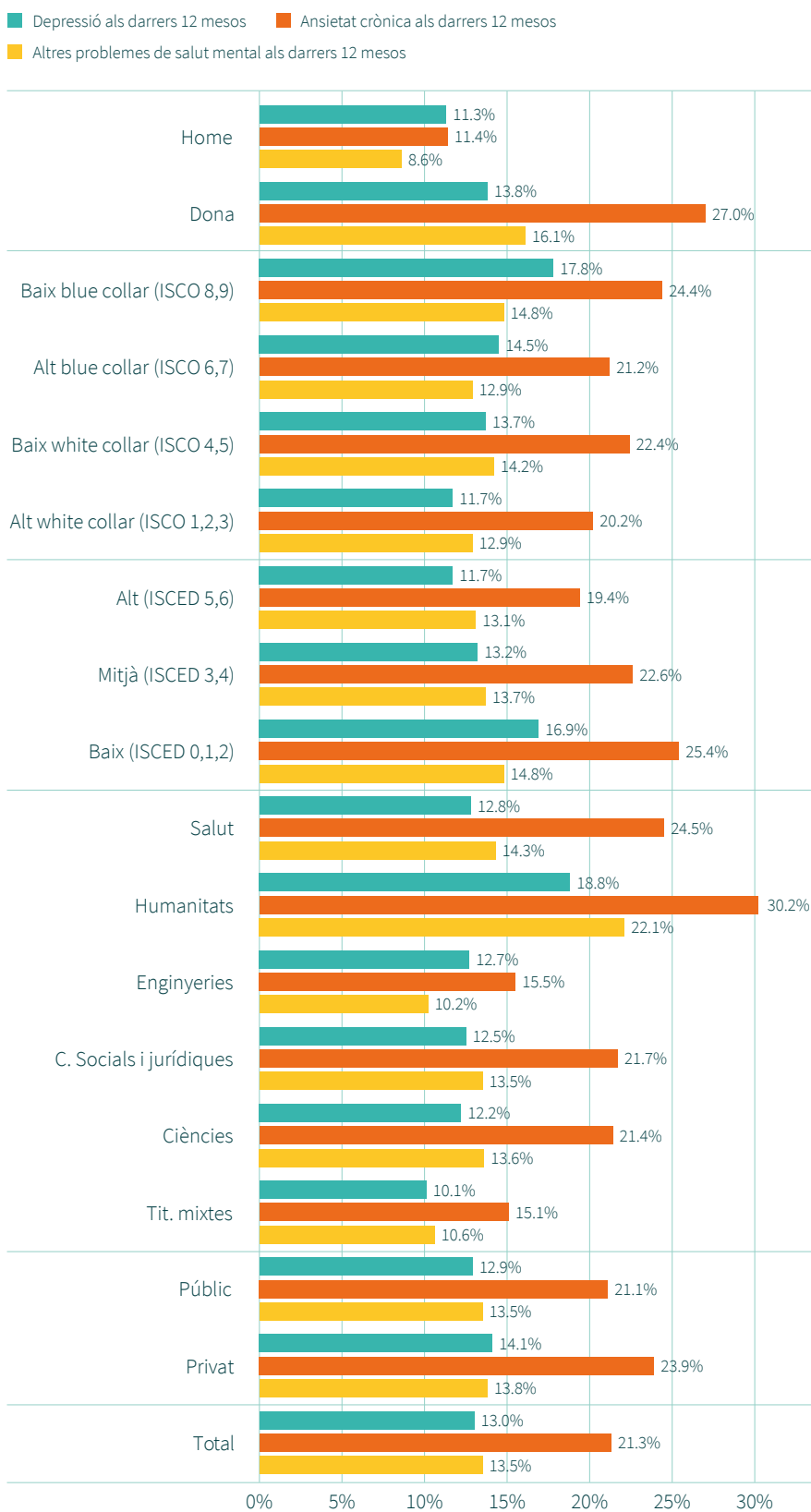
Perfil sociodemogràfic de qui ha patit algun problema recentment

Després de determinar la prevalença de diversos problemes de tipus psicològic, en aquest apartat s'analitza la seva distribució en l'estructura social. L'anàlisi es du a terme en relació amb la depressió, l'ansietat crònica i altres problemes mentals, però només per a l'indicador relatiu als darrers dotze mesos.

Els resultats del gràfic 3 revelen que la depressió és superior entre les dones que entre els homes (13.8 % versus 11.3 %), tot i que la diferència és major en el cas de l'ansietat crònica (27 % versus 11.4 %) i en altres problemes de salut mental (16.1 % versus 8.6 %), com ja es detectà en l'estudi de 2018. Pel que fa a la classe social, es constata una associació d'aquesta amb la depressió i l'ansietat crònica, però no amb altres problemes de salut mental. Tant la depressió com l'ansietat crònica són majors entre els estudiants amb progenitors que pertanyen als nivells d'estudis i ocupacionals més baixos. En el cas d'altres problemes de salut mental, no s'ha trobat un patró clar.

Quant a les àrees de coneixement, tant la depressió, com l'ansietat crònica i la resta de problemes mentals tenen una prevalença més elevada en l'àrea d'humanitats, però en el cas de l'ansietat també és molt destacada entre estudiants de salut.

Figura 3. Prevalença de la depressió, l'ansietat crònica i altres problemes mentals als darrers 12 mesos segons algunes variables de classificació



6.6 Conclusions

En termes generals, la integració a la universitat és satisfactòria, sobretot pel que fa a la integració al grup d'estudiants més que a la integració a la vida universitària, una mica més abstracta. La referència relacional, més humanitzada, es tradueix en les interaccions humanes amb els/les iguals. L'experiència quotidiana es materialitza socialment en aquestes relacions més personals i personalitzades. L'afirmació «la universitat és per a mi» revela una sintonia amb la pròpia universitat i amb el propi fet de ser universitari/a; de fet, és un bon indicador d'una certa fortalesa de l'atractiu universitari, ja que és una valoració pràcticament igual a les enquestes anteriors. El sentiment predominant sobre l'experiència universitària és majoritàriament positiu, a diferència de l'anterior edició de 2021 en que era majoritàriament d'insatisfacció o «decepció». Aquest és un punt fort que cal destacar en l'actualitat i que segurament està vinculat a la recuperació de la presencialitat.

La participació dels estudiants en la vida institucional i associativa és minoritària: només un 6.8 % ho fa de manera habitual o molt sovint en algun òrgan de gestió universitària, i un 5.8 % en associacions. Aquestes dades confirmen els resultats d'estudis previs –tot i que amb un lleuger augment–, però en qualsevol cas no són obstacle perquè un 22.9 % afirmi que, en general, als estudiants se'ls ignora.

A més d'aquests indicadors, l'enquesta de la quarta edició de *Via Universitària* ha ampliat els temes de participació a l'àmbit de l'activitat física i l'esport, per a mostrar que un 71 % de l'estudiantat realitza aquest tipus d'activitats almenys una vegada a la setmana. Un 83.2 % ho fa en instal·lacions externes a les pròpies de les universitats.

Les taxes de mobilitat internacional han tornat a mostrar els valors que registraven abans del període afectat per la pandèmia de COVID-19. No sols això, sinó que inclús les xifres anteriors s'han vist superades en situar-se en un 10.2 %. Entre els perfils dels qui més sovint fan estades d'estudis a l'estranger, trobem l'estudiantat els progenitors del qual tenen estudis i ocupacions de major nivell (12 % i 12 %, respectivament) i els qui estudien graus/bàtxelors de l'àrea d'humanitats (17%). Pel contrari, els qui provenen de famílies amb perfils formatius i ocupacionals baixos, les taxes es redueixen fins a un 6.5 %. Aquestes tendències no varien respecte a les registrades en edicions anteriors i continuen mostrant l'existència de barreres estructurals. Per altra banda, la família és la principal font de finançament de les estades a l'estranger per a un 56.5 % dels qui es mouen, un percentatge que descendeix respecte a onades anteriors, mentre augmenta la proporció dels qui ho fan amb beques, ajuts i préstecs.

Les tres raons més esmentades per l'estudiantat de grau/bàtxelor de les universitats de la regió Vives, quan se'ls pregunta pels motius que els van portar a triar la titulació universitària que estan cursant en l'actualitat, són: la correspondència amb la professió que vol exercir, la correspondència amb les seves pròpies aptituds, i el fet que la titulació proporcioni una formació àmplia i polivalent. És interessant destacar com aquestes tres raons que sobresurten tenen molt a veure amb les expectatives de les sortides professionals i les pròpies aptituds. En aquest sentit, per una gran majoria, no es tracta d'estudiar per estudiar ni d'obtenir qualsevol títol universitari (pel simple fet d'aquesta acreditació).

Els grans àmbits de Salut i Educació, i la Intervenció Social, són els que demostren una major motivació directament relacionada amb la professió que es vol exercir. Podríem inferir que tenen una vocació més explícita en relació amb l'elecció de la titulació per la professió en sí mateixa, que els agradarà exercir. D'altra banda, les titulacions que destaquen per ser escollides en funció de les sortides professionals («perquè té nombroses sortides professionals») són les Tecnologies Industrials, les TIC, i Economia, Empresa i Turisme, en la mateixa línia que edicions passades.

En relació amb la suposició de què farien els estudiants si haguessin de començar de nou, **cal destacar com una dada relativament positiva per al sistema universitari de l'àmbit Vives que, la majoria de les persones entrevistades, durien a terme els mateixos estudis i a la mateixa universitat.** L'altra consideració per destacar és que és molt baix el percentatge d'entrevistats que no realitzarien estudis universitaris o no estudiarien.

Com ja es feu en la tercera onada de l'enquesta Via Universitària, s'inclogué una sèrie d'indicadors relatius al benestar i la salut emocional de l'estudiantat. **Els resultats obtinguts mostren una lleugera reducció de la prevalença dels problemes relacionats amb la depressió, tot i que augmenta la proporció de persones que acumulen un diagnòstic mèdic.** Per altra banda, augmenta clarament la prevalença dels trastorns relacionats amb l'ansietat crònica i altres problemes mentals. En general, aquests problemes psicològics es presenten més sovint entre les dones i en els casos en que el perfil formatiu i ocupacional familiar és de menor nivell. També s'identifica una major incidència entre l'estudiantat a les àrees de salut i humanitats.

6.7 Propostes

D'aquests resultats i tenint en compte l'evolució respecte a enquestes anteriors, es poden derivar algunes recomanacions amb les quals volem finalitzar.

Participació de l'estudiantat

Per una banda, **les dades sobre participació de l'estudiantat continuen interpellant-nos i mostren la necessitat de buscar mesures per corregir una tendència incompatible amb molts dels supòsits en que es basa el model universitari.** La participació institucional és molt reduïda, però prop d'una quarta part de l'estudiantat es considera ignorat. És evident que cal replantejar-se les polítiques que es porten a terme.

Salut mental

Per altra banda, **els indicadors de benestar emocional mostren que les complicacions psicològiques amb les quals s'enfronten els estudiants no foren únicament una conseqüència de les restriccions derivades de la pandèmia de COVID-19 de 2020 i 2021; continua havent problemes i, tot i que l'assistència psicològica a l'estudiantat que ja té problemes és completament necessària, cal anar més enllà per tractar d'identificar els factors que la promouen i posar en marxa actuacions que afronten les arrels del malestar emocional.**

Aquests dos temes –el de la participació institucional i el dels problemes psicològics– no són qüestions separades, sinó que, pel contrari, estan estretament interconnectades: sols una universitat en què l'estudiantat participi i se senti integrat proporcionarà una base ferma per a un major creixement personal i benestar emocional.

07

Perspectiva de gènere

Antonio Ariño Villarroya

Catedràtic de Sociologia de la Universitat de València i director científic de Via Universitària

Ramon Llopis Goig

Catedràtic de Sociologia de la Universitat de València i director científic de Via Universitària

Inés Soler Julve

Tècnica de Planificació, Anàlisi i Avaluació de la Unitat d'Igualtat de la Universitat de València

EL PROGRAMA VIA UNIVERSITÀRIA, EN CONSIDERAR L'EIX DIVERSITAT/DESIGUALTAT COM UNA DE LES PRINCIPALS DIMENSIONS D'ANÀLISI EN L'ESTUDIANTAT D'EDUCACIÓ SUPERIOR, PARTEIX D'UNA EXPERIÈNCIA COMPARTIDA PER LA COMUNITAT UNIVERSITÀRIA: UNA DE LES BRETXES MÉS DESTACADES QUE PRODUÏX OPORTUNITATS EDUCATIVES ASIMÈTRIQUES I QUE OPERA TAMBÉ COM UN FACTOR RELLEVANT DE DIVERSITAT ENTRE L'ESTUDIANTAT ES TROBA EN LA DISTRIBUCIÓ DESIGUAL EN FUNCIÓ DEL GÈNERE, NO NOMÉS A LA MATRÍCULA GENERAL, SINÓ TAMBÉ PER CARRERES I NIVELLS.

La mateixa Comissió Europea en abordar l'Estratègia per a les Universitats (2022), conscient de la persistència de determinades desigualtats al llarg del temps, s'ha compromès a tractar la subrepresentació de les dones en determinats camps i àmbits de responsabilitat:

«La diversitat, la inclusió i la igualtat de gènere al sector de l'educació superior han adquirit més importància que mai. Els estudiants, acadèmics, personal administratiu i investigadors procedents d'entorns desfavorits continuen estant infrarepresentats a l'educació superior. Continua existint una bretxa de gènere persistent en alguns àmbits d'estudi i investigació i als llocs de responsabilitat a les universitats. L'equilibri entre dones i homes disminueix clarament amb la jerarquia entre els responsables de centres d'ensenyament superior, on les dones ocupen una mica menys del 24% d'aquests llocs a l'EU-27».

La Comissió anima a aplicar canvis institucionals, mitjançant mesures concretes i plans inclusius de gènere, sobre la base del Comunicat de Roma (2022). Alhora, assenyala que aquestes transformacions només seran possibles si les mesures adoptades són avaluables i avaluades. Per això, cada institució ha d'efectuar una mirada concreta a les seves dades específiques i a les tendències seguides. Paral·lelament a l'enquesta Via Universitària, el projecte Eurostudent ha recollit informació i l'ha publicada a l'informe *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent 8*

Synopsis of Indicators 2021-2024. Dues afirmacions destaquen en considerar les dades des de la perspectiva de gènere:

1. Les dones ja representen la majoria de l'estudiantat de l'educació superior a gairebé tots els països de la xarxa, oscil·lant entre el 50% i el 66%.
2. Tot i ser majoria a la matrícula general, la representació de gènere es troba clarament esbiaixada entre àrees i entre institucions.

La nostra voluntat de seguir realitzant un estudi específic de gènere dins de Via Universitària obeeix tant a la convicció ja assenyalada de la importància d'aquesta dimensió, com a les barreres i dificultats que hi ha per a superar les bretxes corresponents. Per això oferim, a continuació, les principals dades de l'evidència reunida, amb la finalitat de que les institucions acadèmiques les prenguin en consideració i desenvolupin les polítiques i mesures pertinents. Les dades recollides es refereixen sempre a estudiantat presencial de grau.

7.1 El nivell de feminització de les titulacions

A les onades anteriors, observàrem la necessitat de millorar l'anàlisi de les dades introduint una nova variable. L'hem anomenada «grau de desequilibri per sexe del subàmbit de coneixement» i es basa en l'agrupació de les titulacions en funció del grau de masculinització o feminització. Un cop construïda, aquesta variable es pot aplicar a la totalitat dels aspectes considerats a l'enquesta.

A la taula 1 es presenten els resultats obtinguts en aquesta última edició de Via Universitària, on només un 31.7 % de les titulacions poden ser identificades com a equilibrades, des de la perspectiva de la presència en les mateixes dels percentatges corresponents de dones i homes.

Taula 1. Agrupació dels subàmbits de coneixement segons sexe

% Dones matriculades	Grau de desequilibri per sexe del subàmbit de coneixement	Distribució de la mostra
> 75%	Molt feminitzat	17.6
61%-75%	Feminitzat	27.1
41%-60%	Equilibrat	31.7
26%-40%	Masculinitzat	14.2
< 25 %	Molt masculinitzat	9.4
Total		100.0

S'ha constatat que un 17.6 % de les titulacions estan molt feminitzades. Si sumem les categories feminitzades i molt feminitzades, s'assoleix un percentatge del 44.7 %. Al pol oposat, un 9.4 % estan molt masculinitzades; i en sumar les molt masculinitzades i les masculinitzades, el resultat conjunt dona un 23.6 %. Hi ha, per tant, una diferència quantitativa molt notable entre les unes i les altres.

Aquest fenomen s'ha d'abordar tenint present el fet històric que la institució universitària neix masculina i només durant el segle XX, i de manera molt lenta al principi, va incorporant les dones. Per tant, el subconjunt masculinitzat i molt masculinitzat està format per aquelles carreres on hi ha factors socioculturals que operen com a inhibidors de la demanda femenina. Estudiar específicament aquests subconjunts –carreres o àrees molt feminitzades o molt masculinitzades– té interès per conèixer

on, d'una banda, es produeixen les majors resistències a la incorporació de dones en condicions d'igualtat, i, de l'altra, també permetrà preguntar-nos a quines àrees i carreres es produeix una major resistència masculina a la matrícula i per què.

En principi i en abstracte, el fet de la feminització podria ser entesa com un avenç en la democratització de la universitat des de la perspectiva de gènere, però en realitat és molt lent i expressa una persistència de les asimetries socials.

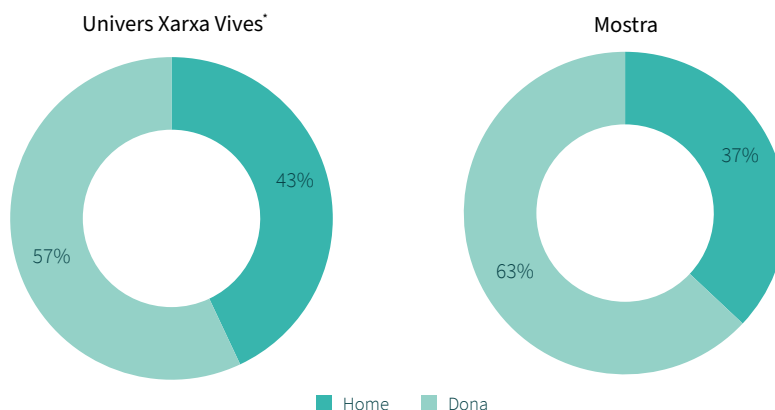
7.2 Caracterització de la mostra

El gènere

Al gràfic 1, es presenten, d'una banda, en l'anell interior, els percentatges referits a la població enquestada en funció del gènere: un 63 % són dones i un 37 % són homes. Alhora, se sobreposen en un segon anell les dades administratives de la matrícula real de grau corresponents a les universitats d'Illes Balears, Catalunya, País Valencià i Andorra (que hem anomenat dades de matrícula). En aquest cas, segon anell, el 43 % són homes i el 57 % són dones. Aquestes dades mostren, d'una banda, la sobre-representació femenina de la mostra obtinguda, però també, d'altra, la magnitud aproximada d'aquesta.

La sobre-representació és un efecte resultant de la major inclinació de les dones a participar a les enquestes en general, i a les de Via Universitària, en particular.

Figura 1. Distribució per sexe de la mostra i l'univers Xarxa Vives



*Dades de la matrícula de grau de les universitats de Catalunya, País Valencià, Illes Balears i Andorra.

Les dades en nombres absoluts obtinguts de la població mostral són les següents: hi ha 20,591 dones que han respost l'enquesta (sobre una població universitària que supera les 385,000 dones); d'altra banda, hi ha 12,027 homes, entre una població universitària que supera els 165,000 homes. Al qüestionari es va contemplar la categoria *un altre*, en què se situen 283 casos.

L'edat, el gènere i l'àrea de coneixement

La gran majoria de l'estudiantat de l'àrea Vives se situa a les dues cohorts més joves, amb 53,0 % i 39,8 % respectivament, que sumades donen un 92,8 %. En aquesta variable, les dades de matrícula real per a les universitats de Xarxa Vives suposen 313,000 persones, que representen el 81,1 %. A la mostra, entre 27 i 31 anys hi ha un 3,8 %, i l'estudiantat de 32 anys i més arriba a un 3,4 %.

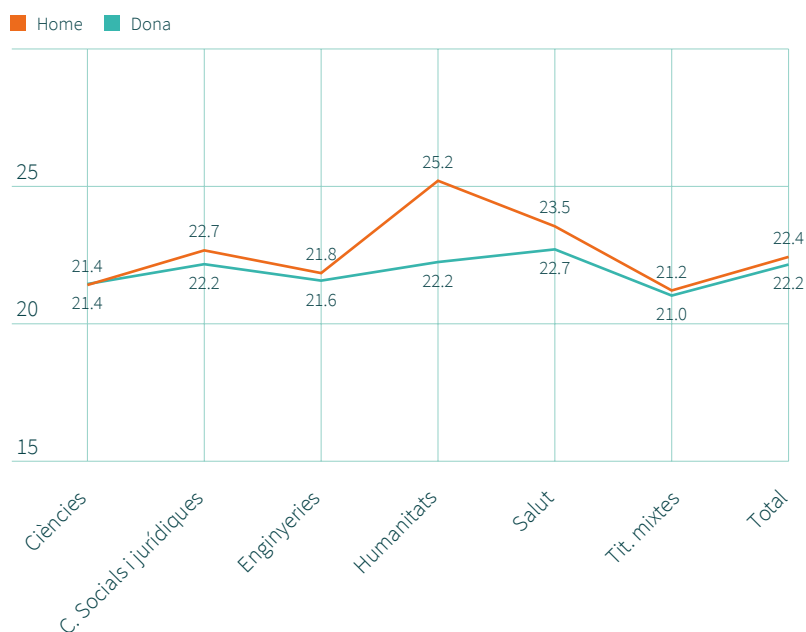
Com es distribueixen aquestes cohorts en funció del gènere? Doncs hi ha una divergència molt clara entre les cohorts més joves i les categories de persones adultes (més de 32 anys). En termes relatius, la població masculina universitària de la mostra presenta percentatges més elevats que la femenina a la cohort de més de 32 anys, que bàsicament ha d'estar formada per estudiants que han aprofitat els itineraris de recuperació per a persones majors de 25 anys i de 40 anys i més. D'altra banda, en les dos cohorts més joves, que reflecteixen la situació de qui ha seguit una trajectòria sense discontinuïtat entre els estudis mitjans i la universitat, el percentatge de dones matriculades és de 93,5 %, mentre que els dels homes és de 91,7%, amb una diferència de quasi dues unitats percentuals. De l'altre costat, a la cohort de 32 i més anys, la població masculina enquestada suposa prop d'una unitat percentual més que la de les dones.

Taula 2. Distribució de la mostra per edat

Grups d'edat	Dona	Home	Total
De 17 a 21 anys	53.2	52.8	53.0
De 22 a 26 anys	40.3	38.9	39.8
De 27 a 31 anys	3.5	4.4	3.8
Més de 32 anys	3.0	3.9	3.4
Total	100.0	100.0	100.0

Al gràfic 2 es presenten les diferències a l'edat mitjana entre homes i dones en funció de l'àrea de coneixement. Les diferències més marcades, amb cinc punts de distància, es donen a l'àrea d'humanitats, on l'edat mitjana dels homes és de 25 anys, segurament perquè són titulacions per a les quals persones adultes mostren una especial preferència en la matriculació. Tant per desenvolupar una carrera universitària com per complementar una carrera prèvia i per realitzar el desenvolupament personal. També a les àrees de ciències socials i salut hi ha diferències, però són molt menors i no arriben a un punt. A les úniques àrees on no hi ha cap diferència és en ciències i en titulacions mixtes.

Figura 2. La matrícula de grau en funció del sexe i edat



7.3 Els itineraris de transició als estudis universitaris

En aquest apartat ens ocupem de les vies d'accés a la titulació i dels motius que han portat a triar aquesta carrera. Comencem amb la via d'accés.

Via d'accés en funció del sexe i masculinització/feminització del títol

La transició als estudis universitaris presenta diversos itineraris, que ofereixen oportunitats diferenciades per a col·lectius diversos, incrementant d'aquesta manera les possibilitats de incorporació a la universitat a distintes categories socials. El més important, i que també es pot considerar típic tant per la continuïtat de dedicació educativa entre etapes com per la seva importància, és aquell en el que l'accés, a partir de haver-hi cursat el batxiller o equivalent, és resultat de la superació de les PAU. No hi ha interrupció significativa del temps vital dedicat a l'estudi i és la via majoritària.

En segon lloc, es troba l'accés mitjançant l'obtenció d'un títol de tècnic superior en els cicles formatius de grau superior (CFGS); en tercer lloc, amb una importància numèrica molt menor apareix l'accés des d'altres carreres universitàries completades (ACC) o no completades (ACNC). Finalment, cal destacar els itineraris per a majors de 25 anys i majors de 40 o 45 anys.

En la taula 3 presentem els resultats obtinguts en l'enquesta a propòsit dels itineraris seguits per dones i homes, en funció del grau de desequilibri per sexe del subàmbit de coneixement. Aquesta és una variable que resulta rellevant. En concret, les dues primeres columnes de la taula 3 mostren les dades dels itineraris seguits per les dones en funció de la masculinització o feminització de l'àrea de coneixement, mentre que la tercera i la quarta columna es refereixen als homes.

Comencem per l'accés de les dones a aquelles titulacions i àmbits d'estudi molt feminitzats. S'observa que les dones segueixen, essencialment, tres vies, i és clarament majoritària la de les PAU, ja que un 75.6 % procedeixen d'aquest itinerari. En segon lloc, un 18.4 % procedeixen dels cicles formatius de grau superior; i, en tercer lloc, un 2.9 % procedeix d'una altra carrera completada. Els percentatges de les altres vies són molt reduïts i en especial en el cas dels que procedeixen de matrícules de més grans de 25 anys o de 40/45 anys. En el cas dels títols més masculinitzats, la via de les PAU és encara més majoritària, amb un 94.3 %, la qual cosa mostra que l'orientació de les dones cap a les titulacions més masculinitzades es produeix des de l'adolescència.

La taula 3 també ofereix la mateixa informació per als itineraris seguits pels homes matriculats a la universitat. Com calia esperar, tant per l'experiència com per l'evidència d'onades anteriors, també en el cas dels homes la via majoritària és la de les PAU. Però hi ha diferències que han de ser assenyalades, encara que la seva magnitud no sigui gaire elevada.

La matrícula dels homes a les àrees molt masculinitzades segueix dos itineraris fonamentals: les PAU amb un 88.8 % i els cicles formatius de grau superior amb un 8.4 %, el que significa que el 97.2 % procedeix d'aquestes dues vies, el que deixa xifres molt reduïdes per a les vies de gent gran. S'entén per tant que són eleccions ben definides des dels cicles mitjans d'estudis i en què les competències a adquirir a les carreres resulten difícils per als qui no han mantingut una línia de continuïtat educativa. Pel que fa a les titulacions i els àmbits feminitzats, les PAU són la via d'un 72.2 % i un 18.4 % procedeixen dels cicles formatius de grau superior. En conseqüència, en aquests àmbits s'obre més la rellevància i la significació d'altres itineraris, tant la via dels qui procedeixen d'altres carreres completades o no completades, que gairebé arriba al 7 %, com la de persones grans que se situa en el 3.7 %.

Taula 3. Itinerari d'accés al títol segons grau de feminització/masculinització

	Dones		Homes	
	Molt feminitzat	Molt masculinitzat	Molt feminitzat	Molt masculinitzat
Batxillerat o equivalent (PAU. POB. BAC)	75.6	94.3	72.2	88.8
Títol de tècnic superior (cicles formatius de grau superior)	18.4	2.7	18.4	8.4
Accés a la universitat per a més grans de 25 anys	1.2	0.2	2.4	0.4
Accés a la universitat per a més grans de 40 i 45 anys	0.3	0.0	0.3	0.0
Altres carreres universitàries completades	2.9	0.7	3.9	0.7
Altres carreres universitàries no completades	1.5	2.1	2.7	1.6

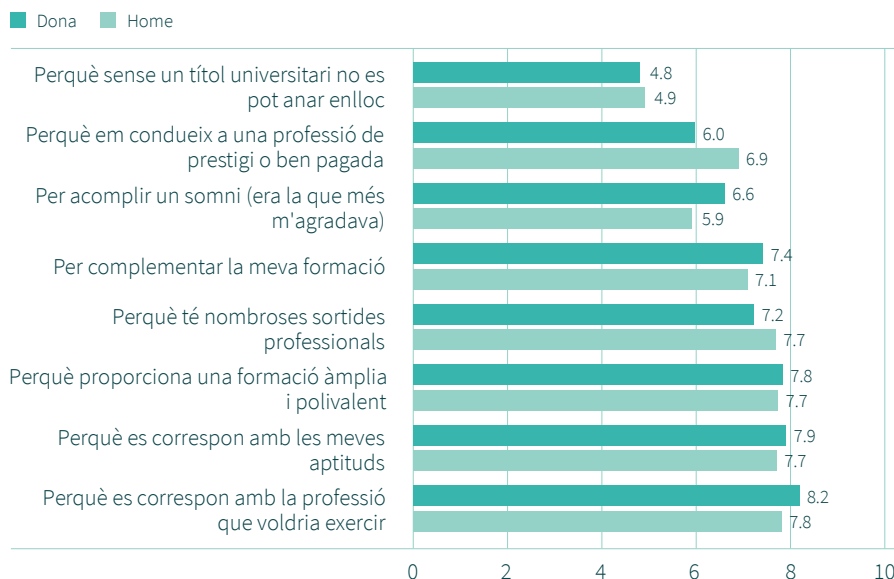
Al modèlic Observatori francès sobre la vida dels estudiants universitaris s'han interessat per aquest fenomen. En concret, Alice Olivier ha realitzat la seva tesi doctoral sobre les orientacions i socialitzacions masculines a les carreres amb biaix femení a la matrícula. El seu objectiu és comprendre les diferents manifestacions del pes del gènere en la formació superior. «L'anàlisi de les trajectòries atípiques –diu Olivier– proporciona un observatori privilegiat per estudiar el gènere a l'ensenyament superior» (Olivier, 2023). Per aquesta autora, l'elecció atípica beneficia els homes molt més que les dones. Dit d'una altra manera, sembla que els resulta més fàcil als homes que procedeixen d'itineraris atípics triar carreres molt feminitzades, que a les dones en situació semblant per anar a titulacions molt masculinitzades.

Motius que et van portar a triar aquesta titulació

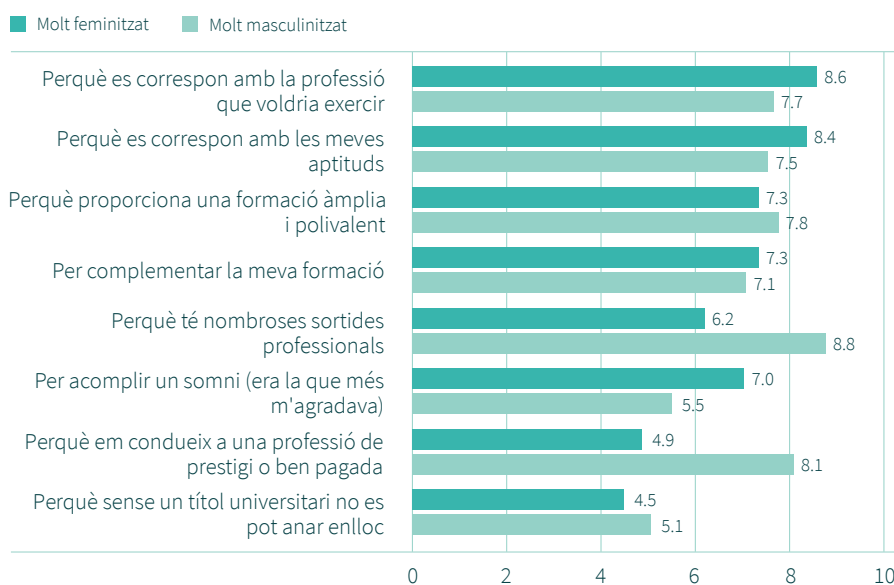
A l'enquesta, s'aborden les preferències de l'estudiantat per diferents àrees de coneixement i carreres oferint un ventall de motius que les poden identificar. Una distinció bàsica entre tipus de motius permet diferenciar entre instrumentals i expressius. La pregunta que aborda aquesta qüestió planteja quin és el grau d'acord amb una sèrie d'afirmacions que tracten de captar el ventall fonamental de motius que es consideren a l'hora d'escollir titulació.

Al gràfic 3 s'ofereixen els resultats de la mitjana per sexe, en una escala 0-10. En observar les mitjanes obtingudes en la referida escala pels diversos ítems, es constata un cert consens en la seva jerarquització. Almenys, en els quatre que acumulen puntuacions més elevades, i en el que s'obté la puntuació més baixa («sense un títol universitari no es pot anar enlloc»), potser per considerar l'afirmació molt extrema o radical i per la difusió en l'opinió pública d'un prejudici sobre la devaluació dels títols universitaris a la societat globalitzada i digital.

Malgrat tot, hi ha diferències significatives en funció del sexe, especialment en tres de les afirmacions: la que presenta una diferència més destacada perquè la valoració dels homes és clarament superior a la de les dones és «perquè em condueix a una professió de prestigi o ben pagada», amb una visió clarament instrumental i estatutària de la carrera. Aquesta singularitat de les preferències motivacionals masculines queda també rubricada amb l'afirmació «perquè té nombroses sortides professionals».

Figura 3. Motius en l'elecció de carrera per sexe

Per contrast amb aquestes motivacions clarament instrumentals, les dones universitàries es decanten per una visió més vocacional i expressiva de la carrera. La vocacionalitat està representada per les dues afirmacions que tenen millor valoració: «perquè es correspon amb la professió que volia exercir» i «perquè es correspon amb les meues aptituds». Aquesta vocacionalitat es revesteix d'expressivitat en contemplar les diferències que es donen en l'afirmació «per aconseguir un somni (era la que més m'agradava)». No sols es tracta d'una motivació vocacional sinó sobretot expressiva de la individualitat. És aquesta una afirmació molt menys valorada pels homes. El gràfic 4 aborda de manera contrastada la mateixa problemàtica dels motius, en funció de les preferències per les carreres molt feminitzades i molt masculinitzades.

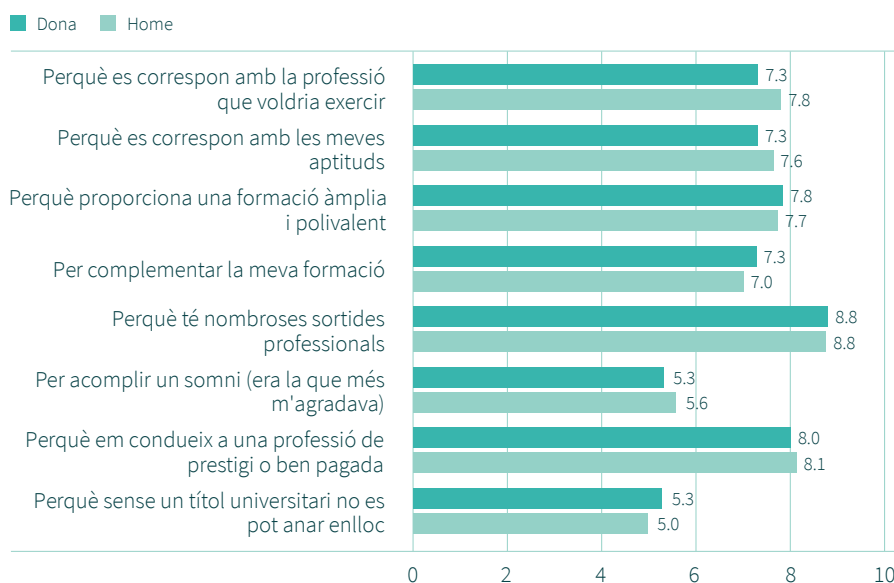
Figura 4. Motius segons grau de feminització/masculinització del títol

Els contrastos més marcats es produeixen en 3 dels ítems: així, en els àmbits molt masculinitzats destaquen les valoracions instrumentals com ara maximitzar les eixides professionals i maximitzar l'estatus i els guanys econòmics; per contra, assolir un somni és més propi dels àmbits molt feminitzats. En menor mesura, també és el que passa en dos ítems més: «perquè es correspon amb la professió que voldria exercir» i «perquè correspon amb les meves aptituds». En fi, com ja es va veure en edicions anteriors de Via Universitària, les àrees amb una matrícula molt polaritzada en un sentit o un altre, també es caracteritzen per una polarització de motius. Aquelles identificades socialment com d'homes es distingeixen per motivacions o preferències més instrumentals (sortides professionals i salaris), mentre que a les de polarització femenina sobresurten les preferències expressives o intrínseques (vacació professional, aptituds i realització d'un somni).

Queda per abordar com es comporten les diferències entre dones i homes en aquests subàmbits. El que s'ha observat fins ara permet anticipar els resultats. A les gràfiques 6.5 i 6.6 són representades les titulacions més desequilibrades, on podem constatar que a les àrees més feminitzades les dones obtenen mitjanes superiors als homes en cadascun dels motius plantejats, especialment en aquells vinculats a la motivació professional i expressiva. En canvi, quan es tracta de les àrees més masculinitzades, són els homes els qui obtenen puntuacions més elevades i cobra molta rellevància –en ambdós col·lectius– la vocació instrumental de la carrera.

El gràfic 5 presenta els resultats a la pregunta de quin és el grau d'acord amb els diferents motius que han portat a triar cadascuna de les titulacions que hem inclòs dintre de la categoria de les més masculinitzades. Als títols més masculinitzats, els valors mitjans de les dones se situen per sota dels valors mitjans dels homes en tres de les motivacions que són expressives i vocacionals. Una cosa lògica, per altra banda.

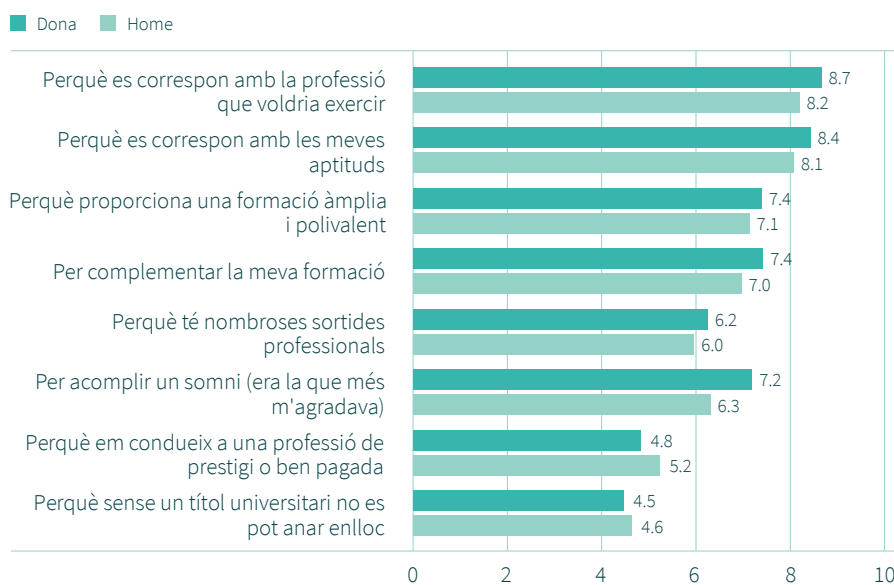
Figura 5. Motius de tria del títol en els graus més masculinitzats



El gràfic 6 aborda la mateixa qüestió en les titulacions més feminitzades. Analitza la relació entre la variable sexe i l'elevada feminització de les carreres. En observar la representació, es constata que en totes les preferències els valors mitjans de les dones són superiors als dels homes, amb l'excepció d'una. Justament la més instrumental i extrínseca de totes elles: la referida a l'estatus i el guany econòmic. Els resultats són consistents amb els obtinguts en edicions anteriors. Aquest apartat permet constatar la persistència de lògiques basades en les asimetries de gènere a

l'hora d'escollir carreres i en els motius que determinen les preferències. Per tant, mentre persisteixin aquestes lògiques en la conformació de les subjectivitats de les persones, serà molt difícil erradicar els biaixos de gènere, perjudicant les dones en la trajectòria universitària.

Figura 6. Motius de tria del títol en els graus més feminitzats



7.4 Dedicació a l'estudi

Perspectiva general

A partir d'algunes preguntes de l'enquesta, s'analitza la manera com l'estudiantat distribueix el seu temps entre activitats d'estudi i personals. D'altra banda, les enquestes d'ús del temps i de condicions de vida mostren la persistència d'una distribució desigual en la quantitat de temps dedicat per homes i dones a tasques productives, reproductives, de cura i de temps personal. En tercer lloc, la distinció clàssica entre espai públic i privat resulta insuficient perquè no contempla el temps disponible per a les activitats de desenvolupament personal. Aquests fenòmens es donen també entre l'estudiantat universitari, encara que se sol pensar que l'estudiantat ha de dedicar la majoria del seu temps a estudiar i no s'ha de comprometre a fons amb les tasques de caràcter reproductiu i de cura.

A la taula 4 es compara la dedicació horària mitjana dels estudiants i de les estudiantants, al llarg d'una setmana tipus, a cadascuna de les activitats que es contemplen al qüestionari.

La distribució del temps diari de les dones en una setmana normal es caracteritza perquè dediquen més temps que els homes tant a assistència a classes i estudi com a les activitats domèstiques. En canvi, els homes dediquen més temps a feines remunerades i sobretot a aficions i vida social. En analitzar les diferències, s'observa una coincidència molt significativa en els valors relatius de Via III i Via IV, amb una excepció: es produeix una disminució de prop d'una hora en la diferència del temps dedicat per dones i homes a les classes i al treball autònom.

Ara bé, quan mirem els valors absoluts també cal assenyalar dos aspectes més: reducció del temps total dedicat a assistència a classes i treball autònom, tant per part de dones com d'homes, si bé aquests ho declaren en proporció menor. Les

dones han reduït aquest temps en 5 hores, mentre que els homes ho han fet en 4. També s'ha reduït, però de manera proporcional, el temps dedicat a l'estudi i a les feines de la llar i les cures dels altres, mentre que, per altra banda, s'ha produït un cert augment del temps dedicat a la feina remunerada, però no ha suposat un guany en el dedicat a lleure i vida social.

Taula 4. Distribució del temps en una setmana lectiva normal segons sexe

	Via III (2021)			Via IV (2024)		
	Dona	Home	Diferència	Dona	Home	Diferència
Total hores setmanals dedicades a classes i estudis autònom	39.5	36.6	+ 2.9	34.2	32.2	+ 2.0
Total hores d'estudi	17.2	15.5	+ 1.7	14.9	13.7	+ 1.2
Total hores setmanals dedicades a feines llar i cura dels altres (fills o dependents)	8.9	7.7	+ 1.2	8.3	7.5	+ 0.8
Total hores setmanals dedicades a feina remunerada	5.1	5.4	- 0.3	5.8	6.3	- 0.5
Total hores aficions i vida social	11.9	14.3	- 2.4	12.3	14.6	- 2.3

Hem observat dos fenòmens dignes d'interès: el primer fa referència a la distribució diferent del temps entre homes i dones en relació amb les activitats que hem contemplat a l'enquesta; el segon, es refereix a una reducció del temps dedicat a l'estudi tant per part d'homes com de dones, però no en la mateixa proporció.

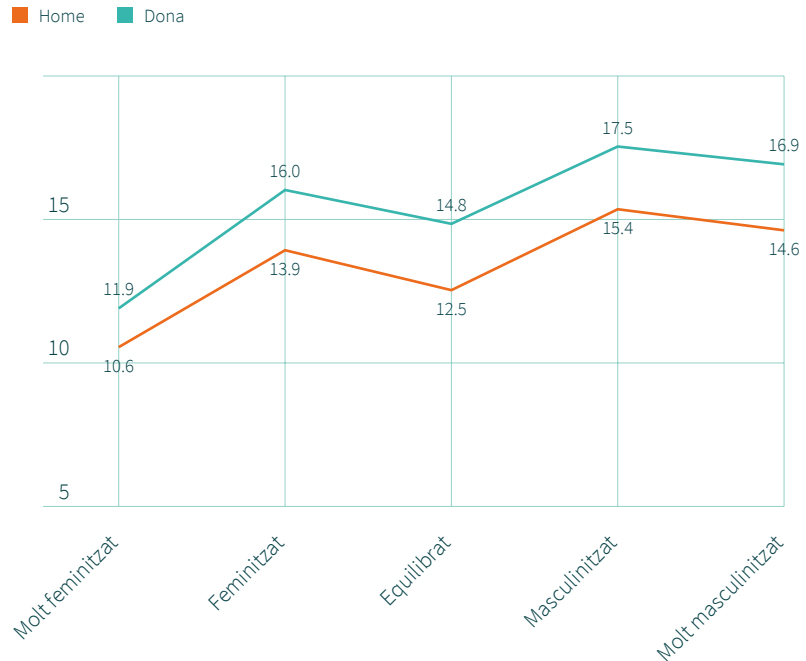
Les Enquestes d'Ús del Temps han mostrat com de desigual és la distribució del temps en la vida quotidiana entre homes i dones i la persistència d'hàbits molt arrelats, segons els quals existirien tasques pròpies de dones (essencialment, tot allò relacionat amb la reproducció i amb la cura de persones dependents, que es plasma en el menor temps propi de les dones per a la seva vida social, temps lliure i activitats d'autorealització).

Aquest esquema i aquesta pauta, encara que amb una incidència menor, es reproduïxen també entre l'estudiantat universitari, ja que les dones que estudien dediquen de mitjana una hora més a les feines de la llar a la setmana i disposen de dues hores menys per a la seva vida personal que els homes. Aquesta és una dada que, encara que amb variacions, es repeteix en estudis molt diversos i en contextos diferents. Així queda rubricat per les diferents onades d'Euro Student i en el seu moment va quedar palès també per a Espanya en el projecte ECoViPEU.

Aquesta bretxa en la distribució del temps creix a mesura que augmenta l'edat dels estudiants, perquè entre persones joves adultes s'incrementen les responsabilitats familiars.

En funció del grau de feminització/masculinització

Hem vist que les dones dediquen més temps a l'estudi que els homes. Ara explorarem aquesta dedicació en funció del grau de feminització o masculinització de les carreres. El gràfic 7 posa en evidència que les dones dediquen més hores a estudiar que els homes, a tots els subcampus definits a partir del grau de feminització/masculinització. No obstant això, a les àrees més feminitzades la diferència és molt menor, sense arribar a una hora; però en els altres subàmbits es dona una diferència de 2 hores o més. Així, a les carreres més masculinitzades es dona una mitjana de 2,3 hores. Podria dir-se que com més masculinitzada es troba una carrera, també es dona un major temps de dedicació a l'estudi per part de les dones.

Figura 7. Temps dedicat a estudiar en funció de sexe i tipus de títol

7.5 Satisfacció amb l'experiència universitària

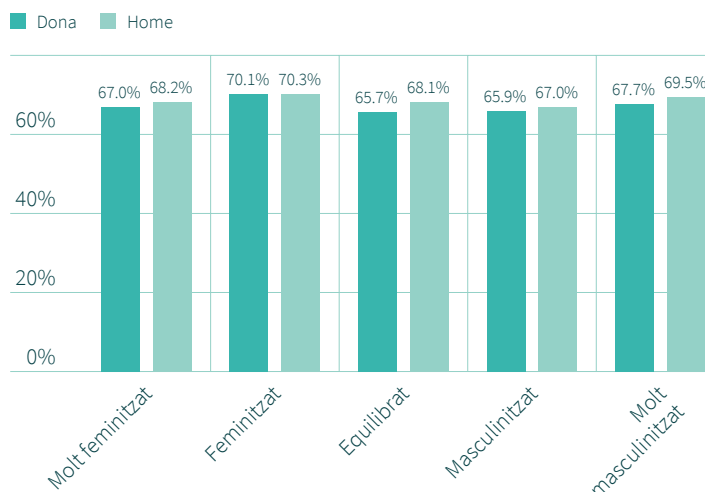
Finalment, considerarem la satisfacció amb l'experiència universitària de dones i homes matriculats en grau. Com ja hem vist en un capítol anterior, s'ha reduït notablement la decepció que es va manifestar a Via Universitària III. Les dades que s'ofereixen a la taula 5 mostren el retorn d'una valoració positiva de l'experiència universitària un cop passada la pandèmia i els efectes sobre la docència-aprenentatge. La suma dels qui expressen molta decepció i una mica de decepció, suposa un 32.2 % del total. I si, per contrast, sumem els qui se senten satisfets i els entusiasmats, arribem a un 67.8 %, un percentatge que duplica el corresponent als insatisfets. Pel que fa a les característiques de les titulacions, es pot dir que els homes mostren més satisfacció que les dones a les carreres molt feminitzades, però també a les masculinitzades i a les molt masculinitzades.

Taula 5. Sentiment predominant segons grau de feminització/masculinització

Nom subàmbit ampliat		Gènere				
		Dona	Home	Altres	Total	
Molt feminitzat	Sentiment predominant sobre experiència universitària	Molta decepció	4.9	4.2	16.1	4.9
		Una mica de decepció	28.0	27.6	32.1	28.0
		Acontentament	53.4	53.9	41.1	53.4
		Entusiasme	13.6	14.4	10.7	13.7
		Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Feminitzat	Sentiment predominant sobre experiència universitària	Molta decepció	4.4	5.6	12.1	4.8
		Una mica de decepció	25.5	24.1	24.2	25.1
		Acontentament	53.9	52.7	51.5	53.6
		Entusiasme	16.2	17.6	12.1	16.5
		Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Equilibrat	Sentiment predominant sobre experiència universitària	Molta decepció	5.2	5.6	13.4	5.4
		Una mica de decepció	29.0	26.4	37.8	28.1
		Acontentament	52.5	54.0	41.5	53.0
		Entusiasme	13.2	14.1	7.3	13.5
		Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Masculinitzat	Sentiment predominant sobre experiència universitària	Molta decepció	5.5	5.3	8.2	5.4
		Una mica de decepció	28.7	27.7	32.7	28.1
		Acontentament	53.2	52.1	46.9	52.5
		Entusiasme	12.6	14.8	12.2	14.0
		Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Molt masculinitzat	Sentiment predominant sobre experiència universitària	Molta decepció	5.3	5.5	6.9	5.4
		Una mica de decepció	27.1	25.0	37.9	25.7
		Acontentament	52.9	53.9	44.8	53.5
		Entusiasme	14.8	15.6	10.3	15.3
		Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Total	Sentiment predominant sobre experiència universitària	Molta decepció	4.9	5.4	12.1	5.1
		Una mica de decepció	27.6	26.1	32.6	27.1
		Acontentament	53.2	53.3	45.0	53.2
		Entusiasme	14.3	15.2	10.3	14.6
		Total	100.0	100.0	100.0	100.0

En general, les dones que mostren insatisfacció amb l'experiència universitària superen als homes en tots els tipus de titulacions. Les diferències no són molt elevades, però si cal destacar, com queda palès en el gràfic 8, que la major satisfacció dels homes és transversal:

Figura 8. Satisfacció amb l'experiència universitària en funció de títol i sexe



La insatisfacció femenina no es pot atribuir a partir de les dades disponibles a les mateixes causes. Segurament es pot dir que, atesa la dedicació més gran a l'estudi, també hi ha un grau d'exigència major cap al procés d'ensenyament-aprenentatge. Però també hi pot haver altres factors específics segons el tipus de polarització contemplada.

7.6 Altres aspectes

Al llarg dels diferents capítols d'aquest informe s'ha fet servir la variable sexe per mostrar l'existència de diferències en els aspectes abordats de la vida de l'estudiantat universitari. No els reiterarem, excepte assenyalar-ne dos que al nostre entendre mereixen una atenció especial perquè tenen un impacte directe en la disponibilitat de temps i en l'estabilitat de les condicions de dedicació a l'estudi: l'emancipació de la llar familiar i la salut mental.

A les enquestes precedents ha quedat clar que les dones deixen el domicili familiar abans que els homes i això comporta l'assumpció de responsabilitats en els àmbits de reproducció, d'atenció a la llar i de cura.

A l'edició precedent es van introduir preguntes per sondejar l'estat de benestar mental, concretat en l'existència de depressió, ansietat crònica o algun altre problema de salut mental. Els resultats obtinguts mostren que aquests problemes es donen més sovint entre les dones que entre els homes, molt especialment en el cas de l'ansietat.

7.7 Conclusions

En primer lloc, convé retenir els fets fonamentals: **malgrat que a la matrícula general de les universitats predominen les dones sobre els homes, hi ha biaixos en la distribució per àrees de coneixement**, que són resultat de factors estructurals i socioculturals que actuen en la llarga durada. Dit altrament, **no s'expliquen per diferències en competències o habilitats personals, sinó per lògiques, estereotips, normes socials arrelades que perpetuen la segregació educativa i professional entre camps d'estudi**.

En segon lloc, **com que les dones assumeixen més percentatge de tasques de reproducció i de cura de la llar i de persones dependents**, és a dir, dediquen en major mesura una part del seu temps a activitats domèstiques, **disposen de menys temps privat que els homes**. En suma, **la democratització de la universitat des d'una perspectiva de gènere té un desafiament important** en la remoció dels estereotips que llasten el canvi social.

En tercer lloc, i malgrat això, **les dones mostren una disposició participativa més gran en general** i un exemple d'això es troba en la participació mateixa en aquesta enquesta. Però també, en què dediquen més hores a l'estudi i les activitats de formació; i, això ja no són informacions declaratives, sinó resultats amb reflex administratiu, aconsegueixen graduar-se en una proporció més gran que els homes en totes les àrees de coneixement.

Segons les dades del Ministeri d'Educació de l'estat espanyol corresponents als cursos 2020-2021 i 2021-2022, fins i tot en aquelles àrees com enginyeria i arquitectura o ciències, on el percentatge de dones matriculades és menor, el percentatge d'egressades és lleugerament superior.

En quart lloc, **s'observa també que les portes obertes a segones oportunitats, és a dir, la matrícula de persones més grans de 25 anys, són aprofitades més pels homes que per les dones**. Aquest aspecte mereixeria una indagació específica per remoure els factors que dificulten o obstrueixen un accés d'un nombre més gran de dones a la universitat en edats adultes o fins i tot madures.

7.8 Propostes

Quant a les propostes a realitzar, després d'aquesta anàlisi, **destacarem tres fonamentals que han de ser tingudes en consideració i que no impliquen exclusivament les universitats**, encara que siguin elles les que haurien de liderar-les. Comporten tant polítiques generals dels governs com polítiques específiques de la societat.

Rols de gènere

La primera línia de polítiques públiques s'ha d'ocupar de l'erradicació de les pautes que comporten distribució de tasques, funcions i professions a partir del gènere; pressuposa un èmfasi especial en etapes educatives anteriors a la universitat per estimular vocacions en camps masculinitzats.

La segona comporta la creació d'ajuts per a la conciliació, de manera que s'equilibrin les circumstàncies i les càrregues de reproducció i cura entre dones i homes, evitant-ne l'impacte sobre la dedicació al temps d'estudi.

Conciliació familiar

La tercera –l'atenció al benestar mental– s'ha de concretar tant en una oferta de recursos per part de la seguretat social, com en la creació de serveis d'atenció dintre de les mateixes universitats.

7.9

Referències

Bèlgida, Feres et alii. (2024). *La crise dans le retroviseur? Panorama des conditions de vies etudiantes en 2023*, en OVE, Infos, n. 48.

Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una estrategia europea para las universidades {SWD(2022) 6 final}.

Maroun, Madonna (2021). *Does higher education experience differ between Male and Female Students?* Eurostudent.eu.

Muja, Ardita et alii (2024). *Student Well-Being. The role of socio-demographic background, contextual conditions and study demands and resources on the wellbeing of students in the European Higher Education Area*. Eurostudent.eu.

Olivier, Alice (2023). 'Se distinguir des femmes. Sociologie des hommes en formations 'féminines' de l'enseignement supérieur', *La Documentation Française*.

08

Els estudiants de màster

Mercedes Torrado Fonseca

Professora titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació i membre del grup d'investigació consolidat TRALS (Transicions Acadèmiques i Laborals) de la Universitat de Barcelona

Pilar Figuera Gazo

Professora titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Coordinadora de l'equip d'investigació TRALS (Transicions Acadèmiques i Laborals) de la Universitat de Barcelona

Robert Guerau Valls Figuera

Professor del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació i membre del grup d'investigació consolidat TRALS (Transicions Acadèmiques i Laborals) de la Universitat de Barcelona

EL NIVELL DE MÀSTER TÉ UN PAPER CLAU EN L'ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA, PREPARANT ELS ESTUDIANTS PER A UNA ESPECIALITZACIÓ ACADÈMICA I PROFESSIONAL MÉS AVANÇADA. AQUEST CAPÍTOL OFEREIX UNA VISIÓ DETALLADA SOBRE L'ALUMNAT DE MÀSTER DE LA XARXA VIVES. EN AQUESTA EDICIÓ, EL PROJECTE VIA UNIVERSITÀRIA RECULL, DE NOU, DADES SOBRE LES CARACTERÍSTIQUES SOCIALS I ACADÈMIQUES D'AQUEST COL·LECTIU, AIXÍ COM LA SEVA PERCEPCIÓ GENERAL DE L'EXPERIÈNCIA EDUCATIVA, COMPLEMENTANT LA INFORMACIÓ APORTADA PER LES FONTS ESTADÍSTIQUES PRÈVIES. A MÉS, S'HA INCORPORAT UN ENFOCAMENT ESPECIAL EN L'ANÀLISI RELACIONAT AMB LA PRESÈNCIA D'ALUMNAT INTERNACIONAL I AMB EL TIPUS D'UNIVERSITAT (PRESENCIAL/NO PRESENCIAL).

En aquesta quarta edició s'han recollit 5,619 respostes, el que ofereix una participació àmplia que permet analitzar els trets dels estudiants de màster i observar l'evolució d'aquests aspectes en el context postpandèmia de la COVID-19. La comparació amb els resultats de les dues edicions precedents (Via Universitària II i III) proporciona una imatge més precisa de les seves característiques sociodemogràfiques i acadèmiques, així com del seu pas pel màster, alhora que facilita una comprensió més profunda de l'impacte de la pandèmia i dels canvis en la seva experiència formativa.

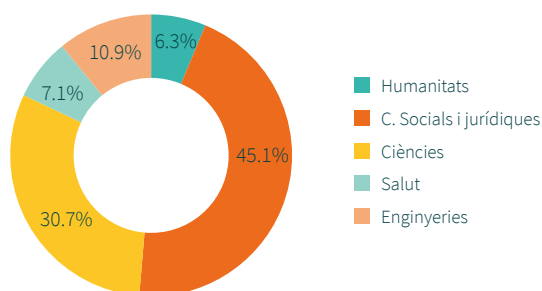
El capítol s'organitza al voltant de diversos aspectes fonamentals i que tenen com a objectiu descriure els atributs que defineixen aquests estudiants, identificar els motius que els han impulsat a accedir als estudis de màster i comprendre què esperen obtenir amb aquesta formació. També es busca analitzar la seva experiència acadèmica i social i, finalment, examinar-ne les perspectives de futur i el grau de satisfacció amb els estudis. S'ofereix, d'aquesta manera, una anàlisi de les condicions generals d'aquesta promoció, posant èmfasi en les variacions segons l'àmbit disciplinari, el tipus d'universitat i la procedència dels estudiants.

8.1 Què i on estudien?

D'entre les persones participants, el 68.9 % estudia en una universitat pública, i el 73.1 % ho fa en una universitat presencial. L'alumnat d'universitats virtuals que ha respost l'enquesta es concentra principalment en els àmbits de ciències socials i jurídiques (32.0%), salut (28.2%) i enginyeries (27.25%), mentre que les titulacions de ciències es cursen presencialment. El 66.3% de la mostra segueix un màster de 60 crèdits, una opció predominant independentment de l'àmbit d'estudi o del tipus d'universitat. Des d'una perspectiva evolutiva, aquestes dades són similars a les recollides a l'estudi Via Universitària III.

Pel que fa a la distribució per àmbits, les dades de la mostra segueixen la tendència d'edicions anteriors. El 45.1% pertanyen a un màster de ciències socials i jurídiques (Educació, Administració d'Empreses i Dret apleguen el major nombre d'estudiants dins d'aquest àmbit, amb un 25.3 %, 18.2 % i 14.8 % respectivament). El 30.7 % són estudiants d'enginyeries, un 39.2 % dels quals corresponen al subàmbit d'Informàtica. En termes generals, el 28.3 % de l'alumnat de màster cursa una titulació regulada, principalment el màster de Formació de Professorat de Secundària i Advocacia.

Figura 1. Distribució de la mostra per àmbit disciplinar



8.2 Quines són les característiques dels estudiants de màster?

La taula 1 ofereix una panoràmica dels principals indicadors del perfil sociodemogràfic de l'estudiantat de màster. En termes generals, les dones representen un 56.9 % del total, mentre que l'edat mitjana se situa en 29.73 anys, amb una concentració notable en la franja d'entre 22 i 26 anys (50.7 %). A nivell d'àmbits d'estudi, s'observen diferències rellevants: l'àmbit de ciències reuneix l'alumnat més jove (25.40 anys); els màsters d'enginyeries mantenen una major proporció d'homes (65.2 %), enfront d'àmbits més feminitzats com salut on 8 de cada 10 són dones.

En relació amb la situació familiar, la meitat dels estudiants són solters o solteres –proporció més elevada entre les persones més joves. Per contra, un 48.7 % defineix la seva situació familiar com casat/da o en parella, i un 11.3 % té fills i un 7.0 % respon que té altres familiars dependents a càrrec, la qual cosa mostra un lleu increment en les responsabilitats familiars. Aquestes dades no només revelen les característiques sociodemogràfiques dels estudiants sinó també els reptes afegits que enfronten una part d'aquests per tal d'equilibrar la vida acadèmica i els compromisos familiars, especialment en una etapa de transició professional i vital com és la dels estudis de màster.

L'alumnat internacional representa un 26.3 % del total en aquesta edició, en comparació amb el 18.3 % de la tercera edició, evidenciant una tendència creixent que s'alinea amb el processos d'internacionalització de les institucions d'educació superior a nivell global. Aquesta presència internacional és especialment notable en

la majoria d'àmbits d'estudi, tot i que és inferior en el cas dels màsters de salut, on constitueixen un 19.0 %. Aquest augment en la mobilitat internacional reflecteix l'atractiu creixent de les institucions i posa de manifest la seva contribució a la diversitat acadèmica i cultural a l'aula.

Pel que fa a la procedència social, basada en la combinació del nivell màxim d'estudis i l'ocupació familiar, el 57.5 % pertany a la classe social alta, mentre que un 28.2 % a la classe mitjana i un 10.5 % la baixa (hi ha un 3.8 % que no contesta). Encara que la tendència general és similar a la de l'edició anterior, es registren alguns canvis, com un lleuger increment de l'alumnat de classe baixa, més visible en ciències socials i jurídiques, salut i ciències i un descens de 7 punts en el percentatge d'estudiants de classe alta en enginyeries. Aquestes dades reflecteixen una diversificació en la procedència social, però el perfil de l'alumnat de màster continua mostrant un desequilibri, amb una majoria significativa que pertany a la classe alta. Tot i els canvis observats, especialment en alguns àmbits d'estudi, la representació de l'estudiantat de classe baixa encara és limitada, la qual cosa indica que l'accés als estudis de màster segueix estant influenciat per la situació socioeconòmica.

Per al conjunt de les persones participants, la principal font de finançament són els ingressos derivats del treball propi (50.1 %), seguida del suport familiar (35.6 %). Aquestes contribucions presenten variacions segons l'àmbit d'estudi; en el cas de ciències, el suport familiar és especialment rellevant i representa un 54.8 % del finançament. En aquest sentit, s'observa un perfil d'alumnat treballador, sobretot magnificat per l'efecte d'aquells que estudien a distància. Els ingressos provinents d'ajudes o beques ocupen el tercer lloc, però tenen una importància més marginal en el conjunt dels participants, amb un 14.4 %.

Taula 1. Perfil dels estudiants de màster de Via Universitària IV (2024)

Variable	Categoria / indicador	Ciències	C. Socials i jurídiques	Enginyeria	Humanitats	Salut	TOTAL
Gènere	% dones	58.0%	65.2%	34.8%	64.7%	79.5%	56.9%
Edat	Mitjana (Dt.)	25.40 (4.12)	30.83 (8.76)	29.10 (7.93)	29.83 (9.27)	29.42 (8.46)	29.73 (8.40)
Classe social	% alta	60.0%	54.2%	62.7%	55.7%	56.2%	57.5%
Procedència	% internacionals	29.3%	25.5%	28.8%	28.5%	19.0%	26.3%
Situació familiar	% solter/a	61.1%	45.6%	54.6%	52.0%	45.1%	49.8%
Lloc residència	% progenitors	36.3%	32.7%	34.1%	30.7%	33.7%	33.4%
Font ingressos	% treball propi*	27.1%	53.9%	50.5%	44.8%	49.7%	50.1%

(*) Inclou els ingressos pel treball propi durant el curs acadèmic i vacances

8.3 Com és la trajectòria acadèmica de l'alumnat matriculat als màsters?

Un 63.3 % ha seguit una trajectòria formativa contínua, sense interrupcions des de l'inici dels estudis superiors. Tot i això, es registra un 6.2 % d'estudiants amb retard en l'accés a la universitat i un 8.1% van interrompre els estudis durant almenys un any acadèmic (10.9 % en humanitats), xifres lleugerament superiors a les de l'edició anterior. Les raons d'interrupció temporal dels estudis són, per ordre d'importància, econòmiques (22.9 %), laborals (20.5 %) –amb un increment respecte a edicions anteriors– i falta d'interès o satisfacció amb els estudis escollits (11 %). Aquestes

variacions podrien apuntar a una lleugera tendència envers la discontinuïtat en algunes àrees d'estudi, i subratllen la necessitat d'analitzar millor els factors que condicionen la permanència acadèmica en la trajectòria prèvia.

El 77.6 % d'estudiants es matriculen en un màster immediatament després de finalitzar el grau/bàtxelor. Tot i això, es mantenen les diferències entre els diversos camps disciplinaris, en un interval que va des del 74.8 % a ciències socials i jurídiques al 83.7 % a ciències (taula 2).

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

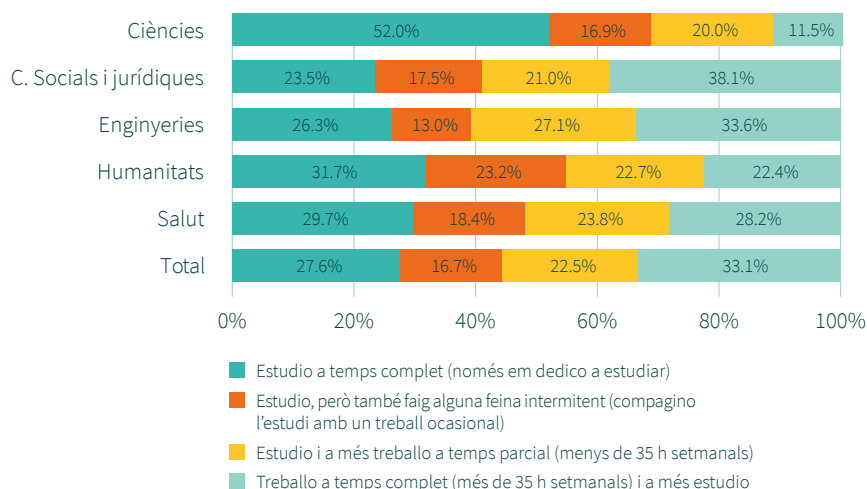
		Àmbits disciplinaris					
		Ciències	C. Socials i jurídiques	Enginyeria	Humanitats	Salut	TOTAL
Trajectòria CONTÍNUA al llarg de la formació		75.2%	58.5%	68.2%	59.6%	64.8%	63.3%
Trajectòria durant el grau/bàtxelor	Retard en l'inici del grau/bàtxelor	4.8%	7.6%	4.2%	5.8%	7.0%	6.2%
	Abandonament temporal	3.7%	8.7%	8.1%	10.9%	6.4%	8.1%
Trajectòria grau/bàtxelor-màster	NO DIRECTA	16.3%	25.2%	19.5%	23.7%	21.8%	22.4%

L'anàlisi de les condicions d'estudi revela diferències notables en la dedicació i la relació de la feina amb els estudis segons l'àmbit disciplinari (figura 2). Poc més de la meitat dels estudiants compaginen el màster amb un treball a mitja jornada o més (55.6 %); és el cas dels àmbits de ciències socials i jurídiques i enginyeries, on una part significativa de l'estudiantat combina els estudis amb una feina a temps complet (38.1 % i 34.6 % respectivament). Per contra, l'àmbit de ciències presenta un patró diferent, ja que el 68.4 % dels estudiants es dedica a temps complet als estudis i/o els compagina amb feines ocasionals. Una explicació està en la diferència d'edat entre els àmbits disciplinaris. En relació a la tipologia de centre, mentre que un 44.7 % de l'alumnat de centres presencials treballa a temps parcial o complet, aquest percentatge augmenta fins al 85 % entre els qui estudien un màster a distància.

Pel que fa a la relació entre els estudis i la feina, també hi ha diferències per àmbit. Els estudiants d'enginyeries són els qui majoritàriament treballen en ocupacions relacionades amb el contingut del màster (82.7 %), seguit pels de salut (74.8 %); en humanitats, aquest percentatge es redueix al 54.5 %. Aquestes dades suggereixen una connexió més forta entre la feina i els estudis en els àmbits d'enginyeria i salut, possiblement per la naturalesa aplicada i específica d'aquests camps.

Els motius per treballar es mantenen alineats amb els d'edicions anteriors, amb una motivació principal de tipus econòmic. L'estudiant de més edat, així com aquells que viuen fora del nucli familiar, indiquen que treballen per mantenir una vida independent, mentre que aquelles persones més joves i les que encara resideixen amb la família ho fan principalment per cobrir despeses personals. Per a aquelles amb feines relacionades amb els seus estudis, la motivació laboral també inclou una dimensió professional, ja que consideren aquesta experiència com una preparació per a la seva futura carrera.

Figura 2. La modalitat de dedicació durant el curs acadèmic



8.4 Quines han estat les motivacions d'accés al màster?

El fet que el 87.6 % dels estudiants de màster hagi triat els seus estudis com a primera opció indica un alt grau de motivació i interès pels programes escollits, el que suggereix que, en termes generals, l'estudiant arriba amb una orientació clara cap a la formació desitjada. No obstant això, només la meitat dels estudiants manifesta tenir un nivell de coneixement moderat sobre els continguts del màster en el moment de matricular-se, amb una mitjana de 6.04 en una escala de 0 a 10 punts (sud= 2.61). Si prenem en consideració les diferències en les mitjanes per àmbit de coneixement, observem diferències significatives: en titulacions dels àmbits de ciències (6.41), humanitats (6.37) i salut (6.57) els coneixements previs de la titulació són majors; en canvi, en ciències socials i jurídiques (5.94) i enginyeries (5.86) són menors.

Entre els motius principals per triar la titulació, destaquen *complementar la meua formació* (8.56) i la *correspondència amb la professió que voldria exercir* (8.39). Aquests dos factors mostren que l'alumnat percep el màster com una oportunitat per enriquir els seus coneixements previs i, alhora, connectar directament amb les seves aspiracions professionals. Aquesta tendència ja es va observar a l'edició Via Universitària III, i es manté estable en l'edició actual.

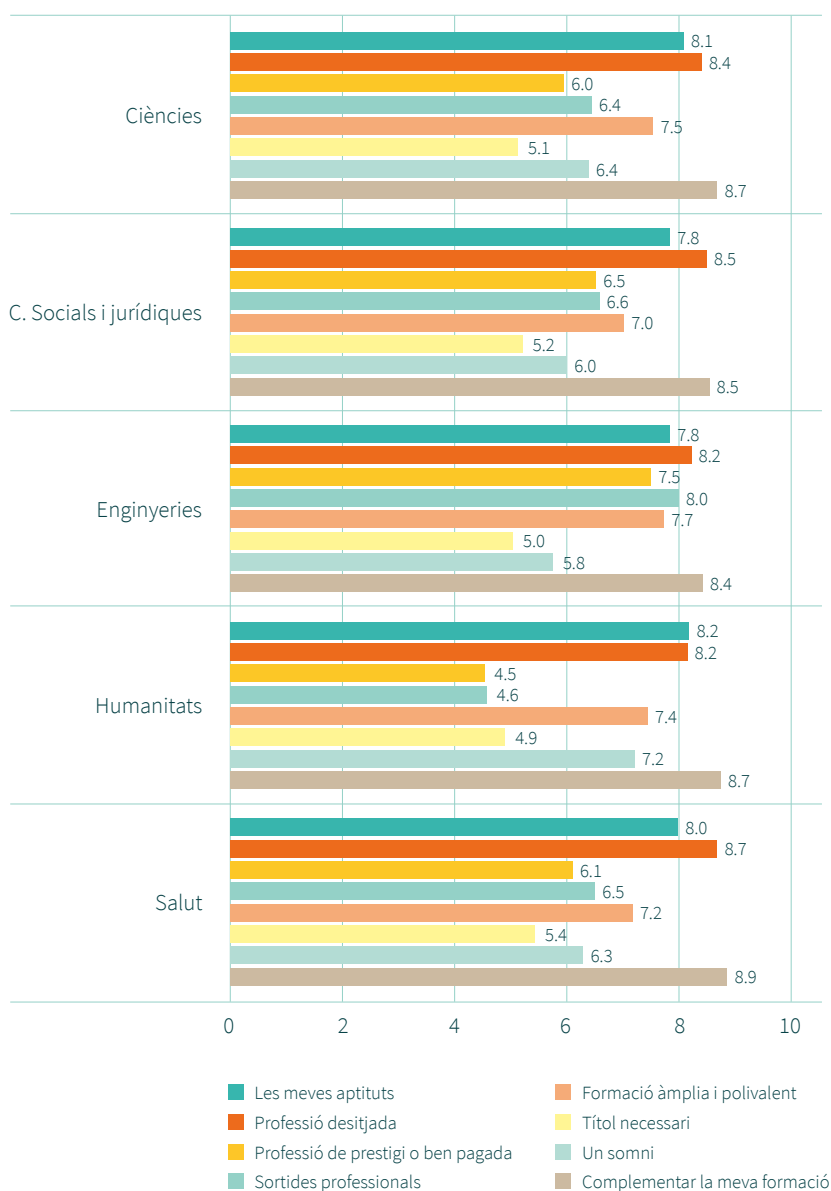
En tercer lloc d'importància assenyalen la *correspondència amb les meves aptituds* (7.89), cosa que reflecteix el valor que els estudiants donen a l'adequació entre les seves habilitats personals i els requisits de la titulació. Amb un 7.32, el motiu de *proporcionar una formació àmplia i polivalent* també és significatiu, indicant la importància d'obtenir una preparació versàtil que permeti adaptar-se a diferents contextos professionals.

D'altra banda, la importància d'altres motius és més moderada. Per exemple, la percepció que *la titulació conduirà a una professió de prestigi o ben remunerada* obté una puntuació de 6.60, mentre que el fet de que *té nombroses sortides professionals* es valora amb un 6.85. Això indica que, tot i que els factors econòmics i les perspectives laborals tenen el seu pes, els estudiants prioritzen més la connexió entre la titulació i les seves aptituds o interessos personals.

Els motius amb menys importància són *acomplir un somni* (6.06) i la creença que *sense un títol no es pot anar enlloc* (5.15). Aquestes puntuacions reflecteixen que, si bé algunes motivacions personals i la necessitat de tenir una titulació tenen certa rellevància, són factors menys decisius en comparació amb els motius pràctics o vocacionals.

Per àmbits, les diferències que s'observen en la figura 3 suggereixen que els estudiants d'humanitats tenen una motivació més centrada en la satisfacció personal i l'interès pels continguts, a diferència dels estudiants d'enginyeries, que tendeixen a orientar-se cap a titulacions amb major prestigi i oportunitats laborals immediates. Aquest contrast, ja present a Via Universitària III, evidencia la varietat de prioritats entre àmbits, que respon a les característiques i oportunitats específiques de cada camp disciplinari.

Figura 3. Motivacions en l'elecció del màster

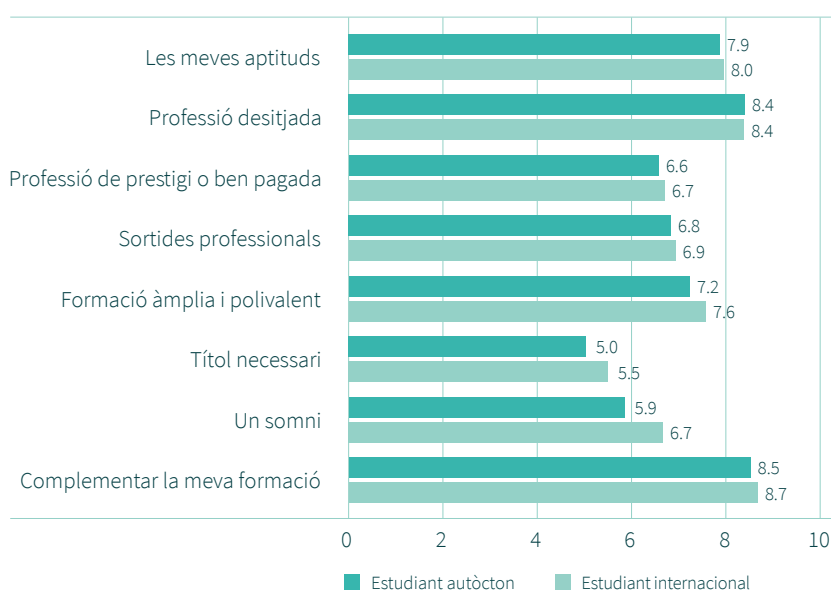


Tant les dones com els homes destaquen la *correspondència amb les seves aptituds* i *complementar la seva formació*, però els homes tendeixen a donar més importància a motius com *aconseguir una professió de prestigi o ben remunerada*, mentre que les dones posen m s èmfasi en la *professió desitjada*. A més, el motiu *per accomplir un somni*  s valorat de forma moderada, però amb un major pes entre les dones. Aquestes

preferències també interactuen amb els àmbits disciplinaris, on les prioritats varien segons les característiques pròpies de cada camp d'estudi, afegint complexitat a la presa de decisions segons gènere i disciplina.

La figura 4 constata que l'alumnat internacional i autòcton comparteix en gran mesura les prioritats a l'hora de triar un màster; no obstant això, s'observa una lleugera diferència en el motiu d'*acomplir un somni*, que és més valorat pels estudiants internacionals (6.66) en comparació amb els autòctons (5.85), la qual cosa suggereix que per a l'alumnat internacional la satisfacció personal o vocacional té un pes lleugerament més important en la decisió d'estudiar un màster.

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



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

El nucli de la vida universitària per als estudiants de màster es troba en l'experiència acadèmica, incloent-hi aspectes com la participació a les classes, les condicions de la docència i les valoracions de l'aprenentatge. L'assistència a classe és un tret destacat en aquest nivell educatiu. En les universitats virtuals, per la seva pròpia naturalesa, l'assistència presencial no és part de la filosofia docent, i de fet, un 80.3 % dels estudiants manifesta que no tenen classes presencials. En les universitats presencials, el 81.1 % dels estudiants assisteix a més del 75 % de les sessions (representat també per una mitjana de 14.84 hores setmanals d'assistència a classe). Aquesta presència és especialment elevada en l'àmbit de ciències, on el 83.9 % de l'alumnat prioritza l'assistència regular a les aules.

L'alumnat que va assenyalar una assistència inferior van citar diverses raons per justificar les seves absències. Els dos motius principals són *aprofitar més el temps treballant pel seu compte*, mencionat pel 44.0 %, i *l'obligació laboral*, indicada pel 40.1 %. A continuació, altres raons inclouen el fet que *no els agradava la manera en què s'impartien les classes* (28.2 %) i *la preparació d'exàmens, treballs o proves* (26.7 %). També es troben altres factors menys freqüents, com *càrregues familiars* (13.8 %) i *problemes de salut* (17.3 %), mentre que un 7.4 % esmenta altres motius diversos. Aquesta varietat de raons reflecteix la necessitat de molts estudiants de

gestionar el seu temps de manera flexible per adaptar-se a les seves responsabilitats i preferències personals.

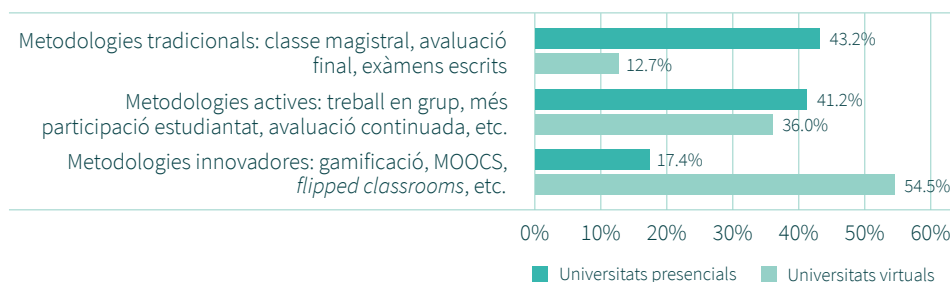
La situació de la COVID-19 va contribuir, tal com es va destacar a l'informe Via Universitària III, a un canvi significatiu en la metodologia docent, amb un enfocament més actiu, la integració de les TIC i una major presència de metodologies innovadores. Aquestes transformacions van buscar adaptar-se a les noves exigències i limitacions, fomentant la participació activa de l'estudiant i la flexibilitat en l'aprenentatge. Ara, amb el retorn a la normalitat, sorgeix la pregunta: quina és la situació actual? L'anàlisi de l'històric de les pràctiques docents (figura 5) ens permet parlar d'un escenari de continuïtat en l'etapa postpandèmia, més que d'una regressió cap a models més tradicionals.

Figura 5. Evolució de les metodologies docents en funció de l'edició de l'enquesta



Les metodologies docents mostren diferències segons el tipus d'universitat. En les universitats virtuals, les *metodologies innovadores* tenen una presència més destacada. Això es deu a la necessitat de fomentar la interacció i la col·laboració en entorns digitals, on l'aprenentatge autònom i flexible és essencial. D'altra banda, les universitats presencials mantenen una major proporció de *metodologies tradicionals*, tot i que també integren elements innovadors, però amb menys intensitat.

Figura 6. Metodologies docents en funció del tipus d'universitat

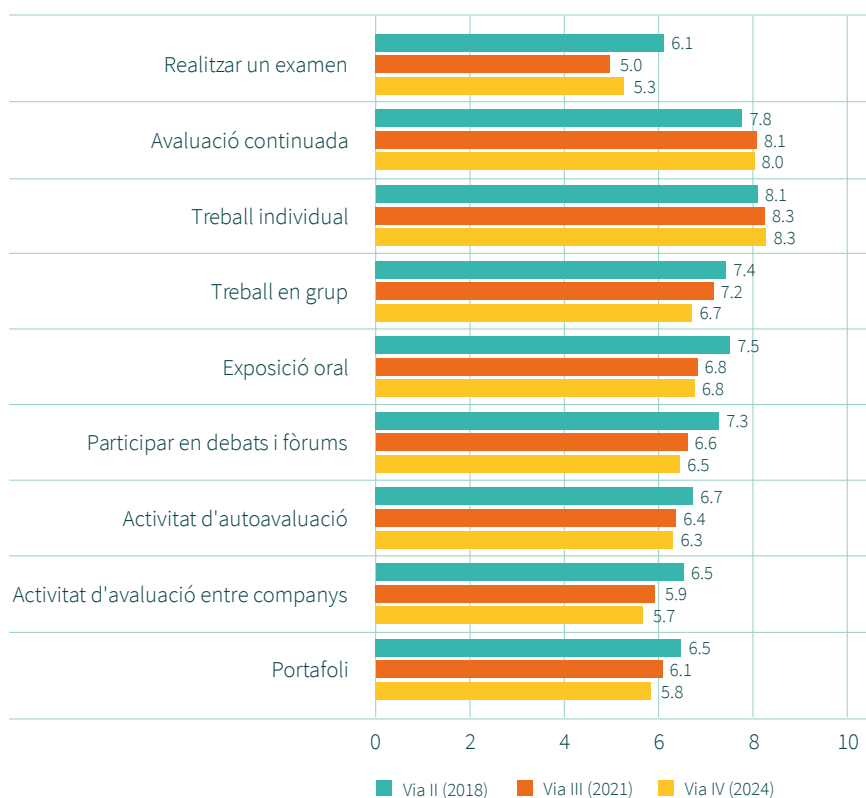


Les diferències s'accentuen segons l'àmbit disciplinari. En el cas de les ciències, l'ús de metodologies docents continua sent majoritàriament tradicional (46.87 %). En canvi, en ciències socials i jurídiques, el professorat aposta per potenciar l'ús de les metodologies innovadores i actives, amb mitjanes del 39.87 % i 30.23 %, respectivament. Aquesta combinació reflecteix una orientació cap a pràctiques participatives i tecnològiques que afavoreixen la interacció i el debat. En l'àmbit de la salut, s'observa un equilibri entre les metodologies docents tradicionals i actives, combinant l'enfocament clàssic amb pràctiques que fomenten la implicació de l'estudiant.

En relació amb les activitats que més han ajudat en l'aprenentatge, els resultats són similars als obtinguts en l'estudi anterior. Els estudiants valoren especialment la *resolució d'exercicis o estudis de cas*, amb una mitjana de 8.27, seguida de la *formació pràctica* (8.06) tot i que amb variacions segons el tipus d'activitat i l'àmbit d'estudi. En termes generals, activitats com *elaborar i publicar contingut a la web* (4.76) i les *classes magistrals* (6.51) són considerades les menys útils per al procés d'aprenentatge. Per àmbits disciplinaris, les pràctiques (de camp, laboratori, simulació, etc.) són especialment valorades en ciències (8.67), mentre que en salut (8.67) i ciències socials i jurídiques (8.16) destaca la importància del *pràcticum*. A enginyeria, els estudiants aprecien la utilitat de *construir, dissenyar o desenvolupar productes* amb una mitjana de 7.98, mentre que a humanitats es destaca el valor de *llegir textos acadèmics o tècnics* (7.77).

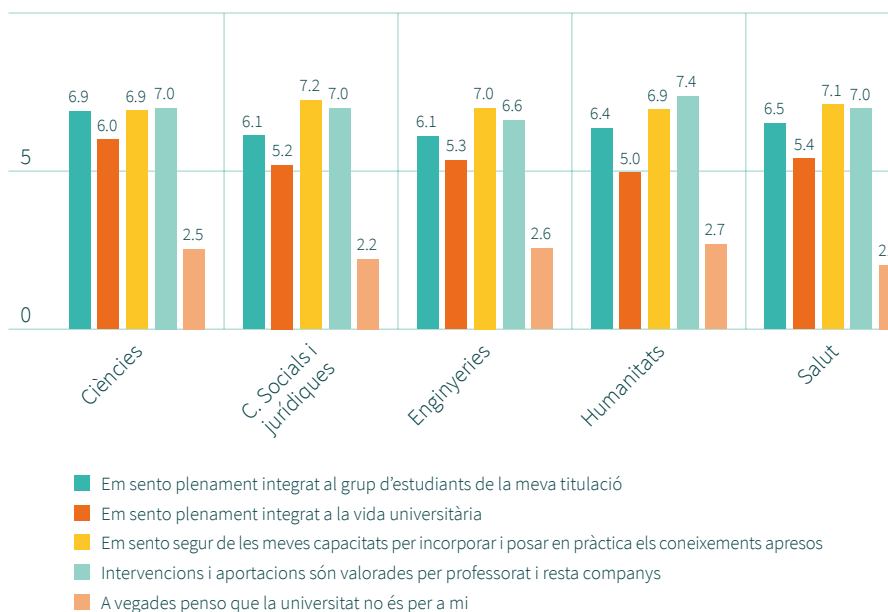
Què pensen els estudiants sobre les pràctiques avaluatives utilitzades? Tot i que el patró de resposta és similar al de l'informe Via Universitària III (figura 7), s'observen algunes variacions segons el tipus d'universitat. Els estudiants de màster valoren especialment la contribució del treball individual al seu procés d'aprenentatge, amb una puntuació de 8.28, seguit de l'avaluació continuada, amb una mitjana de 8.03, amb valoracions més altes entre els estudiants d'universitats no presencials (9.14 i 9.13, respectivament).

Figura 7. Pràctiques avaluatives en funció de l'edició de l'enquesta



Tal com apareix a la figura 8, els resultats mostren que, en general, l'alumnat se sent moderadament *integrat en el seu grup de titulació*, amb una mitjana de 6.22, però amb una percepció d'*integració a la vida universitària* més baixa (5.29), especialment en l'àmbit d'humanitats (4.95). La seguretat en les seves capacitats per aplicar els coneixements és alta (7.11), destacant en ciències socials i jurídiques i salut. Pel que fa a la valoració de les seves aportacions per part del professorat i grup d'iguals (6.70), els estudiants d'humanitats se senten especialment reconeguts (7.36). La percepció que *la universitat no és per a ells/elles* és baixa (2.36), cosa que indica una bona afinitat general amb l'entorn universitari.

Figura 8. Valoració de l'experiència universitària en funció de l'àmbit d'estudi



L'alumnat internacional participant (n=1,476, que representa un 26.3 % del total) se sent, en termes generals, lleugerament més integrat que l'alumnat autòcton, tant en relació amb el grup classe (6.30) com amb la vida universitària en general (5.46) en una escala de 0 a 10 punts de valoració; tan sols entre l'estudiantat de ciències observem com aquest sentiment amb el grup classe és inferior (6.30 internacionals; 7.13 autòctons). Aquesta mateixa comparativa en funció del tipus d'universitat mostra unes diferències molt més grans. La distància amb la resta del grup classe (4.49) així com la manca d'una vida universitària «presencial» (4.35) o la valoració de les aportacions i intervenció per part del professorat i la resta d'alumnes (6.24), dista molts dels valors presents en l'alumnat de les universitats presencials.

8.6 Expectatives de futur i satisfacció dels estudiants de màster

En general, la majoria dels estudiants preveu deixar d'estudiar per treballar o buscar feina, amb percentatges destacats en enginyeries (56.5 %) i ciències socials i jurídiques (48.7 %); en contrast, en àmbits com ciències (42.2 %) i humanitats (34.5 %), l'interès és una mica menor.

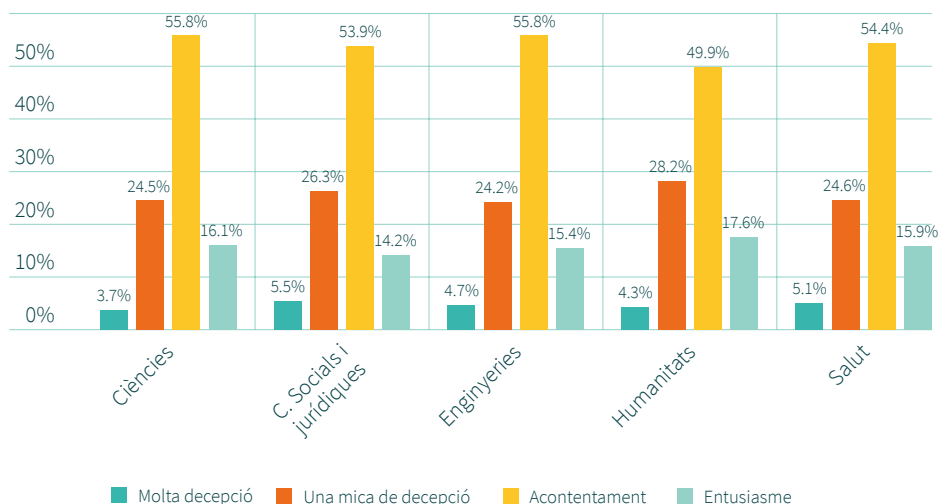
Pel que fa a continuar amb estudis superiors, destaca l'interès per fer un doctorat en el meu país, especialment en ciències (23.4 %) i humanitats (20.4 %), la qual cosa

reflecteix una orientació cap a la recerca en aquests àmbits. Per altra banda, disciplines com les enginyeries mostren un interès més baix per aquesta opció (7.9 %). També es veu un interès significatiu per *estudiar un màster en el meu país*, que és més alt en salut (12.5 %) i ciències socials i jurídiques (6.2 %), la qual cosa suggereix una preferència per aprofundir en la formació acadèmica especialitzada en aquests camps abans d'entrar plenament al mercat laboral. Comparativament, l'opció *d'estudiar fora del país* és molt menys comuna, amb percentatges significativament més baixos en tots els àmbits, tant per als estudis de màster com per als doctorats. Aquest fet pot indicar una preferència generalitzada per la continuïtat acadèmica dins del país, possiblement per raons d'estabilitat o per la percepció d'oportunitats formatives locals adequades. Els estudiants internacionals representen una excepció en el conjunt dels participants i valoren més les oportunitats d'ampliar els seus estudis, especialment a nivell de doctorat i amb una perspectiva internacional.

Finalment, pel que fa a *prendre's un any sabàtic per viatjar o descansar*, aquesta opció és relativament baixa. L'opció de *no saber encara què fer* també mostra una variabilitat entre els àmbits, i és més alta en humanitats (17.6 %) i ciències socials i jurídiques (17.5 %), fet que pot reflectir incertesa sobre les oportunitats o la trajectòria acadèmica i professional en aquests camps.

Davant l'experiència universitària viscuda, els estudiants se senten més contents (54.4 %) respecte a les opinions manifestades en l'enquesta de Via Universitària 2018 i 2021 (40 % i 45,2 %, respectivament). El sentiment de decepció, en aquest cas, presenta una tendència a la baixa respecte a edicions anteriors, i disminueix en gairebé un 10 % des de 2018. Tal com es pot observar a la figura 9, les opinions segons àmbits disciplinaris presenten el mateix patró en les valoracions.

Figura 9. Sentiment predominant en relació amb l'experiència universitària



Respecte a la contribució de la formació universitària, els estudiants valoren especialment el progrés en coneixements i domini de les matèries, amb una mitjana global de 7.98. Aquest aspecte és particularment alt en els àmbits de ciències (8.36) i humanitats (8.35), indicant que aquests àmbits perceben la formació com a fortament orientada al coneixement teòric i especialitzat. Pel que fa a la millora en les capacitats per a l'activitat professional, la mitjana global és de 7.47. Els estudiants valoren més positivament el desenvolupament de competències personals com l'autonomia i l'esperit crític (7.15) en comparació amb el progrés en habilitats socials com la comunicació i el treball en equip (6.40), la qual cosa suggereix que el

desenvolupament de competències interpersonals té un pes menor en el conjunt de la formació percebuda.

En termes generals, els estudiants tenen molt clar que si haguessin de començar de nou els estudis de màster farien els mateixos i a la mateixa universitat (57.6 %). La satisfacció és lleugerament major en els àmbits de ciències i salut. Hi ha casos anecdòtics que manifesten que després de l'experiència viscuda no tornarien a estudiar o seleccionarien estudis no universitaris.

8.7 Conclusions

L'estudiant de màster a les universitats de la Xarxa Vives presenta un perfil consolidat, però amb matisos que han evolucionat en les darreres edicions de l'informe Via Universitària. La postpandèmia ha portat un alumnat de màster treballador i amb una trajectòria contínua i sense interrupcions al llarg de la seva formació, amb un lleuger increment en l'accés als estudis de persones de la classe social baixa.

A nivell sociodemogràfic, la mitjana d'edat es manté constant al voltant dels 30 anys, amb un predomini de les dones (prop del 57 %). En aquesta edició s'observa un increment notable en la diversitat cultural i geogràfica dels estudiants, amb un 26.3 % d'alumnat de màster internacional, en comparació amb el 18.3 % de l'edició anterior. **Aquesta dada evidencia el rol creixent de les universitats de la Xarxa Vives en el panorama educatiu europeu i global,** i les posiciona com a espais de formació que responen a les demandes de mobilitat, especialment rellevants en els màsters que preparen per a mercats laborals amb una alta especialització i regulació.

D'altra banda, l'informe destaca que, malgrat aquest increment en la diversitat, el perfil socioeconòmic de l'estudiantat de màster continua estant majoritàriament vinculat a classes mitjanes i altes. Això es veu reforçat pel fet que les barreres econòmiques continuen limitant l'accés als estudis de màster per a estudiants de classes més baixes, que sovint es troben amb dificultats per finançar la seva formació i accedir a beques i altres tipus d'ajudes. **Una part dels estudiants encara es recolzen en el suport de la família per fer front a les despeses que suposen els estudis.** Cada vegada més observem un perfil d'alumnat treballador, sobretot magnificat per l'efecte d'aquells que estudien a distància.

Les motivacions per accedir als estudis de màster entre els estudiants de la Xarxa Vives es mantenen diverses i responen tant a objectius professionals com personals. **La majoria dels estudiants busquen una especialització que els permeti adquirir noves competències i posicionar-se millor en el mercat laboral,** especialment en àmbits com enginyeria, on els màsters sovint són requisits per a l'exercici professional. Alhora, l'interès per l'acadèmia ha crescut en disciplines com les humanitats i les ciències; aquest augment reflecteix una major consciència sobre les possibilitats del màster per assolir una formació acadèmica més completa. **El màster també respon a motivacions de creixement personal, especialment en àrees sense sortides laborals directes o amb menys professions regulades.** La satisfacció personal i l'enriquiment intel·lectual es perfilen com a elements clau per a un segment de l'estudiantat, sobretot en humanitats, on la formació de màster es percep com una oportunitat per aprofundir en el coneixement. **Així, es conclou que el màster actua com una eina multidimensional per respondre tant a necessitats del mercat com a aspiracions acadèmiques i de desenvolupament personal.**

En relació amb les expectatives que ha traslladat l'alumnat de màster, reflecteix una clara orientació cap a la formació pràctica i aplicada que faciliti la transició al mercat laboral. Àmbits com enginyeria, salut i ciències socials mostren un alt grau de satisfacció amb els programes, especialment quan aquests inclouen pràctiques

professionals i col·laboració amb empreses o institucions. No obstant això, persisteix una demanda d'orientació i suport institucional en la transició laboral, així com **una valoració creixent per les opcions de *networking* i connexió amb professionals**, aspectes que es consideren fonamentals per a una inserció laboral exitosa en un mercat cada vegada més competitiu.

La satisfacció global amb la formació de màster és alta, però es detecten algunes àrees de millora. Els estudiants d'àmbits menys professionalitzadors, com les humanitats, expressen una satisfacció moderada, sovint a causa de la manca de sortides laborals immediates i de menys opcions de pràctiques. **En conjunt, els estudiants valoren l'adaptació dels programes a les necessitats del mercat, però subratllen la importància d'ampliar els serveis d'orientació professional** i les oportunitats de desenvolupament acadèmic, per tal d'assegurar que el màster compleixi les seves expectatives tant en l'àmbit laboral com acadèmic.

Finalment, s'observa una evolució significativa en l'ús de les metodologies docents als programes de màster de les universitats de la Xarxa Vives. Mentre que al 2018 es donava prioritat a la docència tradicional, amb èmfasi en les classes magistrals i l'avaluació teòrica, les edicions següents **mostren una transició cap a metodologies més actives, pràctiques i fins i tot innovadores.** A causa de la pandèmia, moltes universitats van introduir amb èxit formats d'aprenentatge híbrids, la qual cosa va permetre una major flexibilitat i un aprenentatge centrat en l'estudiant. Aquest canvi i l'aposta per aquestes metodologies es consoliden en aquesta edició de Via Universitària. **La combinació de classes en línia, projectes de grup i pràctiques professionals s'ha consolidat com un element fonamental en molts programes de màster**, especialment en àrees com les ciències socials, enginyeria i salut. **Aquesta evolució cap a una docència híbrida i més pràctica ha permès a les universitats de la Xarxa Vives respondre millor a les necessitats del mercat laboral i les expectatives dels estudiants**, consolidant un model de formació més flexible, rellevant i adaptat a les realitats canviants.

8.8 Propostes

Reexaminar les polítiques d'accés

- L'anàlisi del perfil de l'estudiantat de màster reclama, en termes generals, reexaminar les polítiques d'accés als estudis per afavorir les classes socials mitjana i baixa, així com revisar la flexibilitat en la formació per a persones amb responsabilitats laborals i familiars.
- Cal dissenyar plans d'acompanyament i d'orientació per a l'estudiantat de màster que permetin donar respostes a les necessitats al llarg de tota la seva formació i transicions futures (d'estudis, mobilitat i/o laborals).
- L'augment de presència d'estudiants internacionals que es desplacen al país / universitat per cursar un màster, **fa imprescindible establir polítiques d'atenció específiques per a aquest col·lectiu** amb l'objectiu de facilitar una major integració social i acadèmica.
- La postpandèmia ha consolidat l'ús de metodologies docents actives i innovadores en les classes de màster. Els estudiants en fan una valoració positiva, per la qual cosa **cal vetllar per mantenir aquesta tendència al llarg del temps i fomentar la seva aplicació en tots els àmbits disciplinaris i estudis presencials.**

Metodologies docents actives i innovadores

09

Els estudiants
no presencials**Miriam Arenas Conejo**

Professora del Estudi de Psicologia i Ciències de l'Educació i membre del grup de recerca CareNet de la Universitat Oberta de Catalunya

Iolanda Garcia Gonzalez

Professora agregada dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya

Brígida Cristina Maestres Useche

Professora dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació i membre del grup de recerca CareNet de la Universitat Oberta de Catalunya

Amb la col·laboració de **Claudia Malpica Lander**, investigadora a la Universitat Oberta de Catalunya

L'OBJECTIU D'AQUEST CAPÍTOL ÉS ANALITZAR EL PERFIL DE L'ESTUDIANTAT QUE HA RESPONST L'ENQUESTA DE VIA UNIVERSITÀRIA IV I QUE SEGUEIX ELS SEUS ESTUDIS EN UNA MODALITAT MAJORITÀRIAMENT VIRTUAL.^[1] AMB UNA MOSTRA DE MÉS DE 8,000 ESTUDIANTS QUE S'ADSCRIUEN A AQUESTA MODALITAT EN L'EDICIÓ DE 2024, QUEDA JUSTIFICADA UNA ANÀLISI INDEPENDENT, TENINT EN COMPTE, A MÉS A MÉS, LA SEVA TENDÈNCIA A L'ALÇA SI HO COMPAREM AMB ELS RESULTATS DE LES ENQUESTES ANTERIORS PER A LA REALITZACIÓ DE L'INFORME VIA UNIVERSITÀRIA.

Ara bé, abans d'entrar en el detall de les dades, creiem que és important ressituar alguns marcs interpretatius. El primer de tot és que considerem indispensable anar més enllà del concepte de «no-presencialitat», construït per oposició al de «presencialitat», tal com es planteja a l'enquesta. D'una banda, un 83.7 % dels estudiants de modalitat no presencial responen que estarien cursant la seva primera opció, i amb un nivell elevat d'acomentament o satisfacció amb l'experiència universitària (77.1 %). Per tant, aquesta modalitat «no presencial» no seria quelcom que puguem seguir interpretant únicament com a subsidiari a la modalitat presencial, sinó més aviat com una opció singular i complementària, i cada vegada per a una diversitat més àmplia d'estudiants. D'altra banda, i com ja s'apuntava a edicions prèvies de l'informe, l'edat mitjana de l'estudiantat en la modalitat no presencial és considerablement superior. Segons això, aquesta modalitat estaria donant resposta a un perfil d'estudiantat diferenciat per edat, entre d'altres possibles circumstàncies que tractarem, malgrat no queden reflectides de manera tan clara a l'enquesta. Però també és cert que trobem

[1] Malgrat a l'enquesta es pregunta per 3 modalitats diferents d'estudi "Majoritàriament presencial", "Majoritàriament virtual", o "Mixta"; en el capítol utilitzem el concepte "en línia" en compte de "virtual", ja que ens sembla més ajustat a la realitat que descriu. En determinats moments fem servir també el concepte "no presencial" per mantenir la consistència amb el títol del capítol. Cal notar també que aquests adjectius es fan servir indistintament per fer referència tant a les universitats i/o les seves modalitats d'aprenentatge, com a l'estudiantat que s'hi adscriu.

un volum important d'estudiantat jove en les franges d'edat que consideràriem més típiques de la universitat presencial, que està optant per aquesta altra modalitat. Ens aturarem a analitzar alguns possibles perquè d'aquesta tria.

En segon lloc, convé destacar que el model «no presencial» majoritari en els territoris de la Xarxa Vives no acaba de quedar adequadament reflectit a les preguntes de l'enquesta. Sovint s'assumeix l'ús de la tecnologia com una barrera potencial més que com una facilitadora de l'aprenentatge, i la formació en línia s'entén com orientada a emular el format de la presencialitat. Des d'aquest punt de vista, l'absència de la materialitat física de la trobada implicaria un desavantatge clar respecte l'experiència de la presencialitat. Aquesta representació estaria també condicionada per la situació de pas forçat i sobrevingut a la virtualitat que van haver d'assumir les universitats presencials del territori Vives (i altres d'arreu el món) durant la pandèmia de la COVID-19, derivant en el que s'ha denominat «ensenyament remot d'emergència». Una realitat que poc tindria a veure amb els models d'ensenyament i aprenentatge en línia consolidats en l'educació superior. Aquest seria el cas del model educatiu en línia majoritari al sistema d'educació superior catalanoparlant, basat en l'aprenentatge autònom de l'estudiant, en un ecosistema digital integrat per l'acompanyament docent i l'intercanvi amb els companys i companyes, entre d'altres suports. Un entorn de comunicació majoritàriament asíncron, amb una metodologia d'aprenentatge basada en l'avaluació contínua. Així mateix, la transversalització progressiva de la virtualitat a totes les dimensions de la nostra vida durant les últimes dècades ha anat diluint la divisòria entre la presencialitat física i la virtual (que, de totes maneres, mai no va existir del tot). Per tant, considerem que aquesta continuïtat i interrelació entre el món físic i el virtual és viscuda, també en els estudis universitaris, amb una creixent naturalitat, especialment per part de les generacions més joves.

Des d'aquests marcs analítics tractem de donar resposta, a partir de les dades obtingudes a través de l'enquesta, a les preguntes següents: com és l'estudiantat de la modalitat en línia (no presencial)? Quina és la seva experiència d'aprenentatge en aquesta modalitat? Quines són les expectatives que sosté i les condicions que envolten l'estudiantat que opta per aquesta modalitat? D'entre totes les variables que podríem fer servir per donar resposta a aquestes preguntes, hem escollit aquelles que creiem que, de manera més clara, reflecteixen la singularitat i alhora l'heterogeneïtat d'aquest estudiantat.

9.1 Com és l'estudiantat en línia (no presencial)?

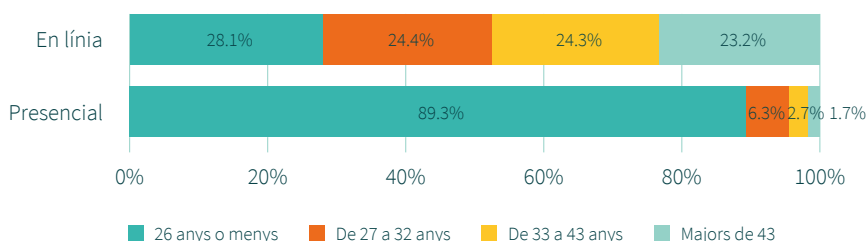
Les dades relatives a l'estudiantat no presencial en aquesta edició de l'enquesta segueixen una tendència bastant semblant al que ja s'apuntava a informes previs. Per exemple, a grans trets i en comparació amb l'estudiantat presencial: una edat mitjana més elevada, una feminització lleugerament inferior, i menor presència tant d'estudiantat amb progenitors d'origen estranger com d'aquells amb un nivell socioeconòmic més elevat. Per això, en compte de seguir amb aquesta anàlisi, hem optat per aprofundir en el que considerem el principal eix diferenciador respecte l'estudiantat de la universitat presencial, que és l'edat. Això ens permet mostrar la singularitat d'aquest estudiantat i alhora, endinsant-nos en el detall, revelar que està integrat també per perfils heterogenis. Tot i que l'edat permetria obrir anàlisis molt diferenciades, com per exemple possibles canvis generacionals, en aquest cas hem optat per posar-la en relació amb les responsabilitats vinculades al treball productiu i reproductiu, que acostumen a estar associades amb les diferents etapes vitals: a major edat, més prioritària sol ser la feina remunerada i més probable és tenir altres

responsabilitats, el que disminueix la disponibilitat de temps que es pot dedicar als estudis universitaris.

A partir de les dades, la nostra hipòtesi és que el temps disponible és un dels factors principals que porta a l'estudiantat a prioritzar la modalitat en línia descrita anteriorment, perquè permet una flexibilitat en el nombre de crèdits a matricular i la dedicació horària, inviable a la modalitat presencial. Una flexibilitat que pot ser clau també per a persones en altres circumstàncies, com per exemple que viuen lluny dels campus presencials, disposen de poc temps lliure i/o en horaris variables, o tenen alguna discapacitat o limitació de salut, entre d'altres. Però també per a unes generacions més joves que, com ja s'apuntava a l'anterior edició de l'informe, tenen unes trajectòries vitals i educatives cada vegada més complexes i diverses, per a les quals la modalitat en línia pot ajudar a sortejar algunes barreres.

Per tal de copsar més detalladament com és aquest estudiantat en línia en tota la seva diversitat hem reformulat els intervals d'edat habituals. D'una banda tenim els menors de 27 anys, que representen un 28.1 %, però gairebé el 90% del presencial: això ens permetrà identificar millor algunes diferències clau que poden fer que part d'aquest estudiantat més jove es decideixi per la modalitat en línia. D'altra banda, hi ha el gruix de l'estudiantat que opta més habitualment pels estudis a distància (majors de 26), i que analitzem a partir de tres quartils, per tal d'identificar les possibles diferències a mesura que avança l'edat.

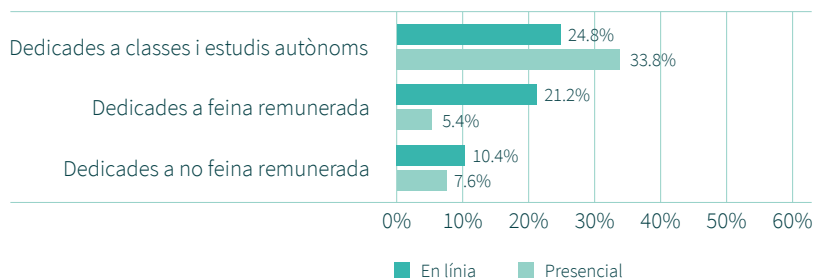
Figura 1. Percentatge d'estudiants en línia i presencial per quartils d'edat (segons l'any de naixement)



a) Menors de 27 anys

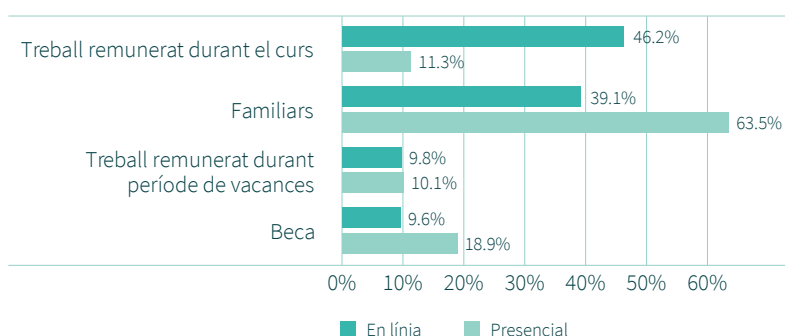
Com a la universitat presencial, es tracta d'un grup d'edat bastant feminitzat, tant a nivell de grau/bàtxelor (63.2 % de dones) com de màster (60.5 %). A diferència del que veurem en altres franges d'edat, entre l'estudiantat menor de 27 anys els estudis són encara la principal activitat en nombre de dedicació d'hores setmanals, tot i que amb una dedicació notable a la feina remunerada, en especial si ho comparem amb l'estudiantat de la universitat presencial, també superior en la dedicació a feines de la llar i cura dels altres.

Figura 2. En el transcurs d'una setmana lectiva normal, quantes hores has dedicat de mitjana a les següents activitats? (mitjana d'hores setmanals per als estudiants menors de 27 anys segons modalitat d'estudi)



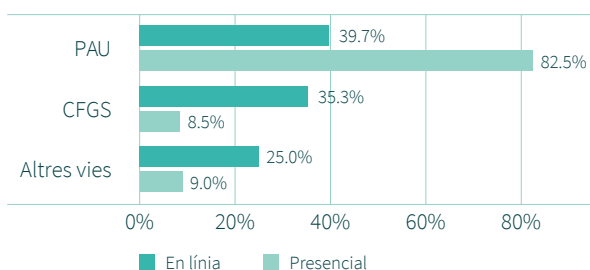
Així s'explica que entre l'estudiantat en línia trobem que un percentatge important dels seus ingressos provingui del treball remunerat durant el curs, en detriment de l'ajuda de familiars –entre l'estudiantat de la presencial es dona la situació inversa. En canvi, entre l'estudiantat presencial tindrien més pes els ingressos provinents de treball remunerat en període vacacional i especialment de beques.

Figura 3. En quina mesura contribueixen cada una de les fonts d'ingressos següents pagar les teves despeses mentre estudies a la universitat^[2] (percentatges entre els menors de 27 anys segons la modalitat d'estudi)



Finalment, trobem diferències així mateix en la predominança de les diferents vies d'accés a la universitat: tot que en aquesta franja d'edat les PAU són la principal via d'accés també en la universitat en línia, el volum és significativament inferior que en el cas dels estudiants presencials, on és la via clarament majoritària. Molt a prop trobem l'estudiantat que afirma haver-hi accedit a través de CFGS, que té una representació clarament inferior a la presencial, així com passa amb les altres vies d'accés.

Figura 4. Mitjançant quina via vas accedir a la titulació actual? (percentatges entre els menors de 27 anys i per cada modalitat d'estudi)



b) A partir dels 27 anys

Hem dividit aquesta franja d'edat en tres grups, a partir dels quartils de 27 a 32 anys, de 33 a 43 anys, i majors de 43 anys. La feminització de la mostra es dona en totes les franges d'edat, excepte entre els estudiants de màster majors de 43 anys, on el percentatge d'homes és superior.

[2] No s'han inclòs totes les fonts d'ingressos incloses en el qüestionari i les dades recollides. Només s'hi destaquen aquelles on hi hauria una major diferència entre l'estudiantat en línia i el presencial.

Taula 1. Distribució en percentatge de l'estudiantat en línia segons el sexe, el quartil d'edat i el tipus de titulació que estan cursant

Edat	Titulació	Dona	Home	Total
De 27 a 32 anys	Grau/bàtxelor	60.8%	39.2%	100%
	Màster	57.5%	42.5%	100%
De 33 a 43 anys	Grau/bàtxelor	57.0%	43.0%	100%
	Màster	57.5%	42.5%	100%
Major 43 anys	Grau/bàtxelor	53.8%	46.2%	100%
	Màster	44.7%	55.3%	100%

A partir dels 27 anys les hores setmanals dedicades al treball remunerat passen per davant de les d'estudi. Com més augmenta l'edat més afirmen dependre els ingressos del treball remunerat durant el curs. I si fins als 32 anys la família encara ocupa un lloc important com a font d'ingressos, a partir d'aquesta edat és la parella qui complementa els ingressos del treball remunerat.

Taula 2. En el transcurs d'una setmana lectiva normal, quantes hores has dedicat de mitjana a les següents activitats? (mitjana d'hores setmanals per als estudiants en línia majors de 27 anys en quartils d'edat)

Activitats	27-32 anys	33-43 anys	Majors de 43 anys
Dedicades a classes i estudis autònoms	20.91	20.22	20.12
Dedicades a feina remunerada	29.84	31.42	30.51
Dedicades a feines llar i cura dels altres (fills o dependents)	12.15	20.25	24.17

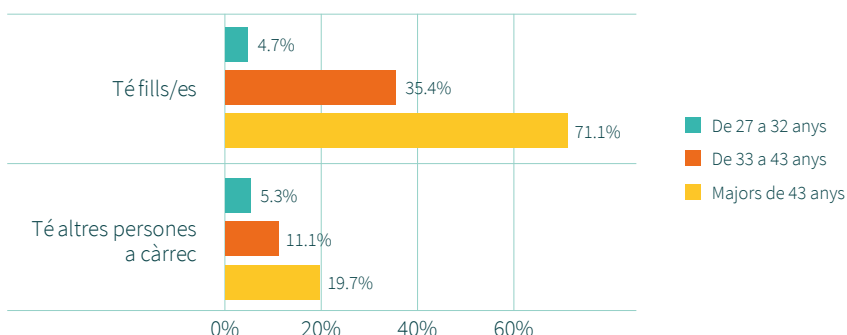
Taula 3. En quina mesura contribueixen cadascuna de les fonts d'ingressos següents a pagar les teves despeses mentre estudies a la universitat^[3]? (percentatges per als estudiants en línia majors de 27 anys en quartils d'edat)

Font d'ingressos	27-32 anys	33-43 anys	Majors de 43 anys
Treball remunerat durant el curs	69.7%	76.9%	76.1%
Parella	6.2%	11.6%	15.0%
Familiars	14.3%	5.6%	2.5%

A més a més, a partir dels 32 anys els estudis comencen a estar en tercer lloc en dedicació d'hores, per darrere de la feina remunerada i les tasques de la llar i cura dels altres. I és que, com més pugem d'edat, més probable és que es tinguin fills/es i altres persones a càrrec.

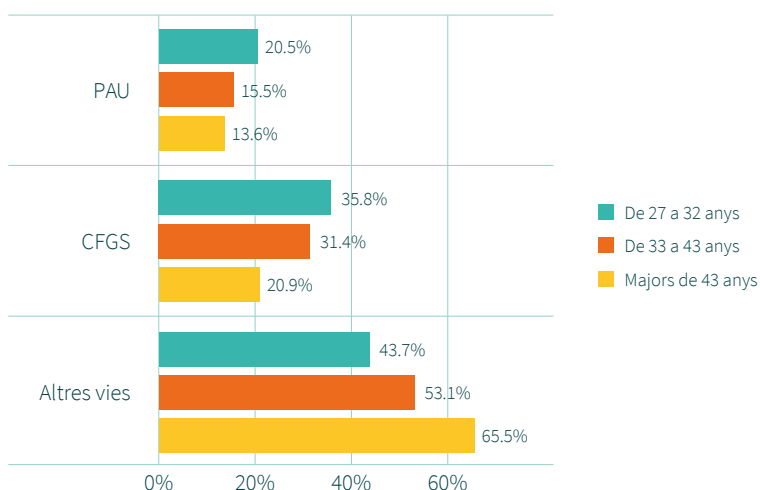
[3] Igual que en el cas anterior, no s'han incorporat totes les opcions presents a l'enquesta.

Figura 5. Tens fills? Tens altres familiars dependents a càrrec?
(percentatges per als estudiants en línia majors de 27 anys en quartils d'edat)



Pel que fa les vies d'accés, a partir dels 27 anys veiem ja que les vies principals són les considerades menys convencionals, i com més pugem d'edat menys pes tenen les PAU i els CFGS.

Figura 6. Mitjançant quina via vas accedir a la titulació actual?
(percentatges per als estudiants en línia majors de 27 anys en quartils d'edat)

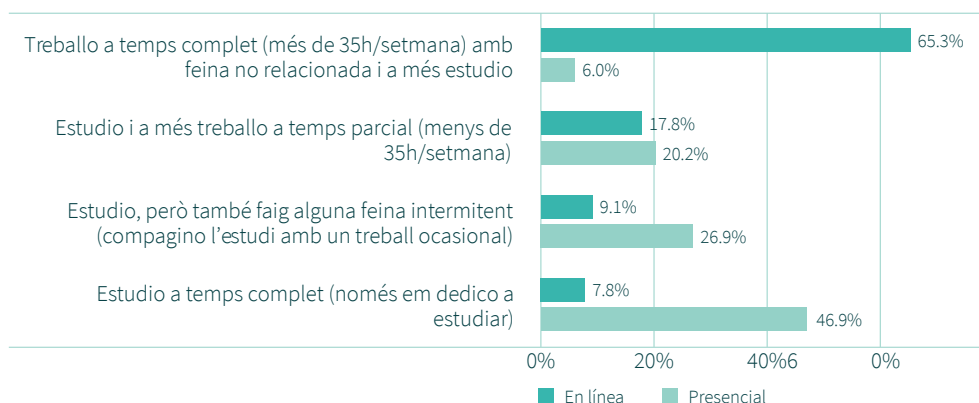


c) En general

Per tant, sense perdre de vista les particularitats de cada franja d'edat, el que veiem com a foto general de l'estudiantat en línia és que fonamentalment s'identifica com a treballadors/es, on l'estudiantat a temps complet és una minoria. Una situació completament inversa a la de l'estudiantat presencial.

No obstant això, convé no menysprear el pes que té també el treball de cures i d'atenció a la llar entre l'estudiantat en línia, especialment entre les dones. Una dedicació superior entre l'estudiantat de grau/bàtxelor (16.57 h de mitjana, respecte a les 15.58 h del estudiants de màster), que té fills i càrregues familiars en major proporció que l'estudiantat de màster.

Figura 7. Durant aquest curs acadèmic, de les modalitats de dedicació següents, quina encaixaria millor amb el que fas? (percentatges segons la modalitat d'estudis)



Taula 4. Tens fills? Tens altres familiars dependents a càrrec? (percentatge del total d'estudiants en línia segons el tipus de titulació)

	Grau	Màster
Té fills	26.8%	24.6%
Té altres familiars a càrrec	10.0%	9.7%

És en aquest sentit que considerem que el model en línia satisfà millor les trajectòries vitals diverses i complexes. La flexibilitat d'horaris i de volum de crèdits a matricular permet compatibilitzar més fàcilment altres activitats amb els estudis, que sovint passen a segon o tercer ordre de prioritat, quant a hores de dedicació. És el que Cheris Kramarae (2001) va identificar com a «tercer torn»: estudiants fent malabarismes, no només amb la feina i la família, sinó també amb l'expectativa d'obtenir una major formació al llarg de les seves vides, i que troben en l'educació en línia una via per assolir aquests objectius. Una flexibilitat que també fa més atractiva aquesta modalitat per a l'estudiantat amb discapacitat, com han mostrat altres recerques (per exemple, Reyes *et al.* 2023). I que podria estar atraient a certs perfils de joves, tenint present que, segons l'Enquesta de la Joventut a Catalunya, s'estaria produint una situació de «diversificació i desestandardització dels processos de transició a la vida adulta» (Verd *et al.* 2003, 21).

Per tant, es tracta d'una modalitat d'aprenentatge que estaria donant cobertura a un ventall d'estudiants de totes les edats, que d'altra manera probablement quedarien exclosos del sistema universitari. I tot i que les motivacions poden ser diverses, clarament veiem un perfil majoritari conformat per persones que, malgrat prioritzar la feina remunerada (ja sigui per necessitat o desig) o tenir criatures o altres persones a càrrec, no volen renunciar als estudis universitaris, bé per obtenir una primera titulació de grau/bàtxelor, o bé per ampliar-la amb una formació de màster o un segon títol. Aquesta opció també serveix per donar resposta a aquells estudiants que, per algun motiu, van haver d'interrompre la seva trajectòria educativa entre la secundària i l'obtenció del títol (més habitual en l'estudiantat en línia, 48.6 %, que entre el presencial, 12.6 %), o per als qui un temps després d'haver obtingut el primer títol van decidir estudiar de nou (13.1 % entre els estudiants en línia vs. el 3.2 % dels presencials). Les raons de les interrupcions estan principalment motivades entre els estudiants en línia (a diferència de l'estudiantat presencial) pel fet d'haver trobat una feina (24.2 %) o per raons econòmiques (23.6 %).

La flexibilitat emergeix, per tant, com a element clau. Vegem a continuació com es tradueix això en la seva experiència d'estudi en la modalitat en línia, així com en les seves expectatives de futur.

9.2 Com aprèn l'estudiantat en línia?

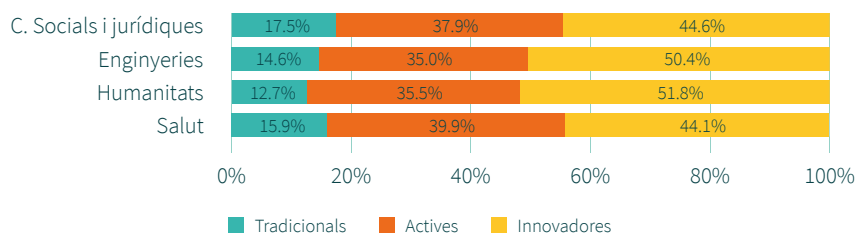
Per tal de copsar els eixos més singulars de l'experiència formativa a partir de les dades de l'enquesta, hem organitzat aquest apartat en tres blocs: model d'aprenentatge i avaluació, barreres i avantatges i satisfacció global i expectatives de futur.

a) El model d'aprenentatge i avaluació en línia

A l'enquesta es demana a l'estudiantat el percentatge d'assignatures cursades al llarg de la titulació per a les tres metodologies següents: a) tradicional o basada en classes magistrals i avaluació única, normalment, examen; b) activa, on les classes magistrals es combinen amb els treballs o activitats grupals i avaluació continuada; i c) innovadora: basada en la consulta autònoma de materials i continguts, amb sessions d'aula dedicades a la realització d'activitats diverses i avaluació continuada, incorporant la coavaluació. La percepció de l'estudiantat és que la metodologia de les activitats d'aprenentatge cursades és majoritàriament «innovadora», amb una mitjana del 47.8 % i «activa» en un 38.8 %. Només un 16.8 % percep una metodologia de plantejament «tradicional». Una tendència exactament inversa a l'estudiantat presencial, amb uns percentatges del 14.4 %, 38.3 % i 48.4 %, respectivament. Com explicàvem a la introducció, el model d'ensenyament i aprenentatge a distància predominant al territori de la Xarxa Vives, asíncron i basat en la realització d'activitats d'avaluació contínua, no requereix simultaneïtat entre els interlocutors en la relació educativa, ni tampoc la presència de l'estudiantat en uns marges temporals determinats. D'altra banda, si la sincronia s'utilitza puntualment, acostuma a tenir per objectiu la resolució de dubtes o l'exposició oral per part de l'estudiantat, mai la classe magistral per part del professorat.

Per àmbits de coneixement, els resultats són similars als anteriors en tots els àmbits, amb percentatges que sumen més del 80 % per a les categories «activa» i «innovadora». Les diferències entre àmbits tindrien a veure amb la tipologia d'activitats d'aprenentatge proposades en les diferents titulacions, amb dinàmiques diverses: l'àmbit d'humanitats és on la metodologia es percep com a innovadora en un percentatge més alt (53.4 %) i a l'àmbit de la salut on es registra una percepció més elevada d'ús de metodologies actives (41.1 %).

Figura 8. Quin percentatge de les assignatures que has cursat al llarg de la titulació classificaries com a «tradicionals», «actives» o «innovadores»? (percentatges d'estudiants en línia segons àmbit de coneixement)



Pel que fa a la utilitat de diferents activitats d'aprenentatge trobem que, a partir del càlcul de puntuacions mitjanes, l'opció més ben valorada és la «resolució d'exercicis o pràctiques». Aquesta formulació genèrica dona cabuda a estratègies metodològiques diverses. La segueixen la «lectura de textos» –una activitat valorada bastant per sota (41.8 %) entre l'estudiantat presencial–, i «la construcció d'objectes o productes» o el «pràcticum». Les dues activitats que apareixen en últim lloc són «les classes magistrals» o, potser contra el que cabria esperar, «l'elaboració i publicació de continguts al web».

Veiem, en coherència amb la caracterització prèvia de l'estudiant en línia, que l'edat actua com a moduladora de la resposta; així, els dos grups d'edat superior es comporten de manera similar respecte els altres dos, i atorguen valoracions més positives a la major part d'activitats. En canvi, l'estudiantat més jove valora el «pràcticum» per sobre de la resta de grups.

Taula 5. Valora el grau en què les següents activitats t'han ajudat a avançar en el teu procés d'aprenentatge (puntuació mitjana dels estudiants en línia segons sexe i quartils d'edat)

Activitats d'aprenentatge	Homes (a)	Dones	26 o menys (a)	De 27 a 32 anys (b)	De 33 a 43 anys 8(c)	Majors de 43 (d)
Resoldre exercicis o pràctiques	8.5	8.8 ^a	8.5	8.6	8.8 ^a	8.8 ^a
Llegir textos acadèmics o tècnics	7.6	7.6	7.0	7.3	7.7 ^{ab}	8.2 ^{abc}
Construir, dissenyar o desenvolupar algun objecte o producte	7.3	7.4	7.4	7.3	7.4	7.5
Pràcticum	7.2	8.2 ^a	8.0	7.7	7.8	7.5
Realitzar pràctiques aula	7.1	7.5 ^a	7.2	7.4	7.4	7.2
Realitzar pràctiques de laboratori/simulació/ de camp/clíniques	6.8	7.3 ^a	6.9	7.1	7.2	6.9
Preparar exposicions orals	6.0	6.3 ^a	5.9	5.7	6.3 ^{ab}	6.7 ^{ab}
Elaborar i publicar contingut al web (blocs, Slideshare, Youtube, Flickr...)	5.3	5.5	5.3	4.9	5.7 ^b	5.8 ^b
Participar en classes magistrals	5.2	5.7 ^a	5.5	5.3	5.8	5.5

*En aquesta anàlisi s'utilitza mitjana de respostes enlloc de percentatge. Per fer uniformes els resultats amb la resta de capítols, es transforma l'escala d'1 a 5 en una escala quantitativa de 0 a 10.

**Les lletres a, b i c s'empren per identificar l'existència de diferències significatives entre mitjanes respecte els altres grups.

Taula 6. Valora el grau en què les següents formes d'avaluació t'han ajudat a avançar en el teu procés d'aprenentatge (puntuació mitjana dels estudiants en línia segons sexe i quartils d'edat)

Activitats d'avaluació	Homes	Dones	26 o menys (a)	De 27 a 32 anys (b)	De 33 a 43 anys 8(c)	Majors de 43 (d)
Avaluació continuada	9.2	9.4 ^a	9.1	9.2	9.4 ^{ab}	9.6 ^{ab}
Treball individual	9.0	9.3 ^a	9.0	9.1	9.3 ^a	9.3 ^{ab}
Autoavaluació	6.6	6.7	6.3	6.4	6.8 ^a	7.2 ^{ab}
Exposició oral	6.2	6.4	6.1	5.9	6.5 ^b	6.9 ^{ab}
Portafolis	5.9	6.3 ^a	6.2	5.9	6.2	6.0
Debats i fòrums	5.6	6.0 ^a	5.5	5.3	6.1 ^{ab}	6.5 ^{abc}
Treball en grup	5.4	5.8 ^a	5.7	5.4	5.5	5.9 ^b
Avaluació entre companys	5.1	5.4 ^a	5.1	5.0	5.3	5.6
Examen	4.9	5.0	4.8	4.7	5.2	5.1

*En aquesta anàlisi s'utilitza mitjana de respostes en lloc de percentatge. Per fer uniformes els resultats amb la resta de capítols, es transforma l'escala d'1 a 5 en una escala quantitativa de 0 a 10.

**Les lletres a, b i c s'empren per identificar l'existència de diferències significatives entre mitjanes respecte els altres grups.

La valoració de les activitats d'avaluació mostra la mateixa tendència, amb unes diferències al voltant d'un punt per sobre del grup de majors de 43 anys respecte la resta (concretament en el cas dels «debats i fòrums», «l'autoavaluació», o «l'exposició oral»). Veiem també, però, que entre els menors de 27 anys la valoració despunta una mica respecte els altres grups en algunes activitats («treball en grup» o «portafolis»), mentre que és entre els 27 i els 32 anys on trobem les valoracions més baixes. Cal destacar que «l'examen» queda situat a la cua en tots els casos, mentre que «l'avaluació contínua», –un model d'avaluació formativa, més que no pas una activitat d'avaluació–, ocupa sempre el primer lloc en la valoració. Aquestes respostes demostren l'elevat grau d'adherència de l'estudiantat a un sistema basat en el treball autònom, amb lliuraments periòdics establerts en una seqüència d'activitats d'aprenentatge progressiva, i la provisió de *feedback* docent, entre d'altres, durant el procés.

L'anàlisi per sexe mostra unes puntuacions lleugerament més altes per a les dones en gairebé la totalitat d'activitats, tant d'aprenentatge com d'avaluació, especialment en aquelles amb un component pràctic o aplicat on la diferència entre la comparació de mitjanes és significativa i arriba a un punt de diferència en el cas del pràcticum; o en relació amb l'ús del portafolis, el treball en grup i la coavaluació, com a activitats d'avaluació considerades sensiblement més útils que en el cas dels homes.

b) L'experiència d'aprendre a distància i en línia

A l'enquesta es pregunta per les dificultats i beneficis més importants que ha representat l'estudi a distància. Entre les opcions proposades es barregen algunes més directament relacionades amb els trets propis de la modalitat d'estudi, amb d'altres que tenen a veure amb les condicions materials, les competències personals per fer-ne un seguiment adequat, o la disponibilitat de temps, molt lligada, com ja hem vist, a l'edat i als compromisos familiars i laborals de l'estudiantat. Aquest desenfocament de les opcions de resposta es fa especialment evident, al nostre entendre, en la formulació «trobar a faltar» i amb «la possibilitat de continuar els estudis quan no hi ha una altra opció». Tots dos casos estan connotats negativament i anticipen respectivament un escull (malgrat es pot «trobar a faltar» quelcom, sense que representi una dificultat per a l'aprenentatge) i una visió de la formació en línia com a

succedània de la presencial. Pensem que totes dues deriven d'equiparar incorrectament els models d'ensenyament i aprenentatge en línia, expressament dissenyats i planificats com a tals, amb l'experiència de digitalització forçada viscuda durant la pandèmia de la COVID-19.

Per grups d'edat, les dificultats més destacades, puntuades per sota del 7 en tots els grups, estan relacionades amb la gestió del temps: «conciliar els estudis amb la vida familiar i laboral» i «autoregular el temps de dedicació a les activitats». La tercera opció, també comuna, és «entendre l'organització de les assignatures». Veiem, però, que és l'estudiantat més jove qui es ressenteix més de la falta de contacte presencial amb professorat i companyes/es, mentre que no troba tanta dificultat en la conciliació o la càrrega excessiva de treball, en comparació amb altres grups. El grup entre 27 i 32 anys és el que atorga puntuacions més altes a les dificultats en general, seguit pel de 33 a 43. En canvi, a partir dels 43 anys, la percepció de dificultat disminueix, a gairebé totes les opcions, respecte la resta de grups.

Taula 7. Valora quines dificultats t'han generat les activitats d'aprenentatge a distància durant aquest curs (2023/24) (puntuació mitjana dels estudiants en línia segons sexe i quartils d'edat)

	Homes	Dones	26 o menys	De 27 a 32 anys	De 33 a 43 anys	Majors de 43
Conciliar estudi amb vida familiar i laboral	6.1	6.5	5.7	6.6	6.9	6.2
Autoregular temps dedicació a les activitats	5.5	5.6	5.5	5.8	5.7	5.2
Entendre organització assignatures	5.3	5.5	5.5	5.7	5.4	5.0
Excessiva quantitat d'informació i activitats proposades pel professorat	5.1	5.3	5.0	5.3	5.5	5.2
Trobar a faltar veure presencialment al professorat	4.8	5.4	5.5	4.6	4.2	4.2
Trobar a faltar veure presencialment als/les companys/es	4.5	4.8	5.4	5.3	5.1	5.0
Comunicar-me fluidament amb el professorat	4.2	4.4	4.5	4.5	4.3	3.9
Disposar a casa d'un espai físic prou adequat per a l'estudi	2.3	2.4	2.5	2.3	2.3	2.2
Accedir amb qualitat suficient a les activitats en línia per manca d'equipament (ordinador, connexió a xarxa, càmera, etc.)	2.1	2.1	2.4	2.1	2.0	1.9
Seguiment de les activitats a causa de les meves habilitats tecnològiques	1.6	1.6	1.7	1.4	1.6	1.8

Quant als beneficis, l'estudiantat assenyalava en primer lloc, amb puntuacions al voltant del 9, factors associats a la gestió del temps: al seu estalvi per manca de desplaçaments, la conciliació i la facilitació de l'estudi al propi ritme. Recordem que la conciliació apareixia també com a principal dificultat, però amb puntuacions fins a dos punts per sota que en aquest cas. En segona posició trobem «la possibilitat de continuar els estudis», mentre que destaca també el sentiment de guanyar responsabilitat en l'estudi, que es podria relacionar amb una major necessitat d'autogestió en aquesta modalitat. Els beneficis derivats de l'ús de noves eines tecnològiques quedarien a continuació i, finalment, ja per sota del 5, l'acompanyament del professorat i la interacció amb els companys i companyes

Taula 8. Valora quins beneficis t'ha generat l'aprenentatge a distància durant aquest curs (2023/24) (puntuació mitjana dels estudiants en línia segons sexe i quartils d'edat)

	Homes	Dones	26 o menys	De 27 a 32 anys	De 33 a 43 anys	Majors de 43
La manca de desplaçaments genera un estalvi de temps	9.1	9.2	8.9	9.2	9.3	9.3
Continuar els estudis quan no hi ha una altra opció	8.5	8.8	8.1	8.8	8.9	9
Facilitar la conciliació amb l'horari laboral i familiar	8.5	8.6	8.1	8.5	8.8	9
M'ha ajudat a estudiar i aprendre al meu ritme	8.4	8.5	8.1	8.3	8.5	8.9
M'ha fet sentir més responsable	7.3	7.6	7.6	7.5	7.5	7.4
El temps dedicat a aprendre eines noves ha estat profitós per al meu aprenentatge	6.6	6.5	6.5	6.2	6.6	7
L'ús més intensiu de diferents tecnologies m'ha motivat a aprendre	6.1	5.9	5.7	5.6	6	6.5
M'he sentit més acompanyat/da pel professorat	4.5	4.5	4.4	4.2	4.6	4.8
Les activitats d'estudi a distància m'han permès interaccionar més amb als/les meus/ves companys/es.	3.7	3.7	3.4	3.4	4	4.2
No m'ha generat cap benefici	2.2	2	2.2	2.2	2.1	1.6

Com passava amb les dificultats, a mesura que l'edat augmenta major és la percepció de benefici, excepte pel que fa a la percepció d'increment de la responsabilitat, que és lleugerament més alta per al grup més jove. Es detecten també puntuacions més baixes per part dels dos grups d'edat inferior, tant en els beneficis relacionats amb la gestió del temps i la possibilitat de continuar els estudis (especialment sensible entre els menors de 27, a gairebé un punt de distància per sota), com a aquells referits a la interacció entre companys/es, o l'ús d'eines tecnològiques (més sensible entre l'estudiantat de 27 a 32 anys), potser perquè per a aquests grups no seria excepcional fer un ús intensiu de tecnologies digitals.

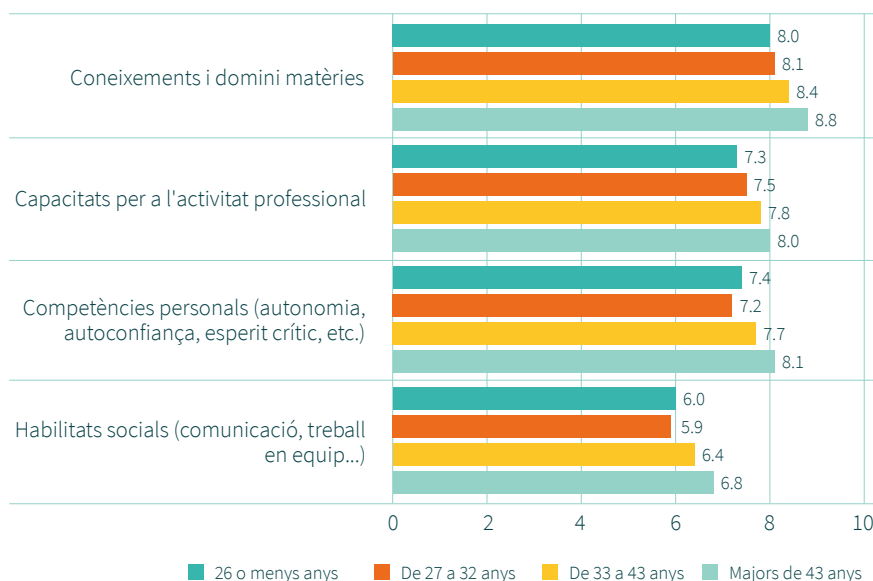
D'altra banda, les dones expressen trobar més dificultats i també beneficis que els homes per a la majoria d'opcions, tot i fer una ordenació pràcticament idèntica de les respostes. En el cas dels beneficis, no obstant això, els homes valoren millor les opcions relacionades amb la cultura digital. En canvi les puntuacions de les dones destaquen en la possibilitat de continuar els estudis i en l'increment de responsabilitat.

c) Valoració de l'aportació dels estudis i expectatives de futur

L'estudiantat en línia té un sentiment positiu majoritari sobre l'experiència universitària. Preval el sentiment «d'acontentament», amb un percentatge del 57.3 %, mentre que el «d'entusiasme» se situa proper al «d'una mica de decepció» (al voltant el 20 %) i el de «molta decepció» es limita a un 3.1 %. En global, el sentiment positiu és més important entre l'estudiantat en línia (77.1 %) respecte l'estudiantat presencial (67.6 %).

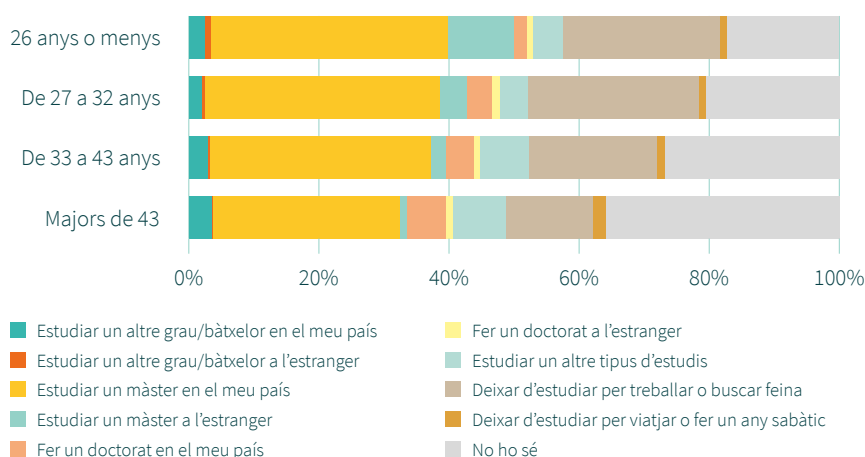
Per tal de desgranar aquest sentiment, veiem com es valora l'aportació dels estudis al propi desenvolupament. Seguint l'ordre de les puntuacions mitjanes, trobem l'aportació en coneixements en primer lloc (entre el 8 i el 8.8), la preparació per a l'activitat professional, les competències personals, i per últim, a bastant distància, les habilitats socials (entre el 5.8 i el 6.8). Si ens fixem en l'edat, veiem de nou que, a mesura que aquesta augmenta, la valoració és superior en general excepte per alguna davallada en el grup d'estudiants de 27 a 32 anys, que valora una mica per sota dels menors de 27 el desenvolupament de les seves competències personals i habilitats socials. D'altra banda, l'anàlisi de la via d'accés mostra una valoració bastant similar, amb algunes petites diferències: una valoració més alta, per part de l'estudiantat que prové de cicles formatius, de la millora en habilitats socials, o també més alta per part d'aquest grup i el que prové d'altres vies, de la capacitació per a l'activitat professional. Per últim, la comparativa per sexe mostra una satisfacció superior per part de les dones en totes les categories, especialment notòria (0.8 punts) pel que fa a les habilitats socials.

Figura 9. En quina mesura els teus estudis t'han ajudat a progressar en els següents aspectes? (puntuació mitjana dels estudiants en línia segons quartils d'edat)



Considerant l'experiència d'estudi amb retrospectiva, la major part de l'estudiantat tornaria a fer la mateixa elecció quant a estudis cursats i universitat (64.5 %). El 21.8 % escolliria una altra universitat per cursar els mateixos estudis o altres, mentre que un 9.8 % faria uns altres estudis, però a la mateixa universitat. Només un 3.9 % preferiria no estudiar, o bé optaria per estudis no universitaris. Per edats, els majors de 43 repetirien la mateixa experiència en un percentatge força més elevat que la resta de grups (72.2 %), seguits pels de 32 a 43 i, en últim lloc, pels dos grups més joves. Són aquests dos grups més joves els que optarien amb percentatges més elevats per una altra universitat malgrat mantenir els estudis (18.4 % i 17.6 %). Aquests mateixos grups serien també els qui més es penedirien d'haver estudiat o d'haver cursat estudis universitaris.

Figura 10. Si haguessis de començar de nou els estudis universitaris, quina d'aquestes opcions escolliries? Què preveus fer quan acabis l'actual titulació? (percentatge d'estudiants en línia segons quartils d'edat)



Pel que fa a les expectatives de futur, la majoria tenen previst continuar estudiant (52.9 %), sobretot un màster al propi país (34 %), front un 21.1 % que deixarien d'estudiar per treballar o buscar feina i un 24.7 % d'indecisos. Al voltant d'un 6 % voldria estudiar a l'estranger i la mateixa proporció faria un altre tipus d'estudi. Per edats, veiem que la intenció de fer un màster al propi país o a l'estranger és més alta entre els més joves i va decreixent a mesura que augmenta l'edat. En canvi, la tendència és inversa pel que fa a fer un doctorat o un altre tipus d'estudi. El grup de 27 a 32 anys és el que més es planteja deixar els estudis per treballar. Per últim, a mesura que augmenta l'edat també ho fa el percentatge d'indecisió, potser perquè per als més grans és més habitual estudiar per satisfer un interès propi, més que no pas per un requeriment laboral o econòmic.

Les dones escollirien una altra universitat per realitzar els mateixos estudis en una proporció força més elevada que els homes (4 punts per sobre). Tenen una expectativa més alta que ells de continuar cursant estudis de màster al propi país i a l'estranger, però, en canvi, més baixa de realitzar un doctorat (al voltant de 4 punts de diferència en tots dos casos). Elles esperen deixar d'estudiar per treballar en una proporció lleument més alta, i es plantegen menys continuar fent estudis no universitaris.

9.3 Conclusions

- La universitat en línia acull un estudiantat molt divers quant a edat i trajectòries educatives, i presenta un interès creixent entre sectors cada vegada més heterogenis de la població.
- Aquest estudiantat en línia es caracteritza en gran mesura per compaginar els seus estudis amb feines remunerades, però també amb responsabilitats de cura, a diferència de l'estudiantat de les universitats presencials, entre els qui predomina la identitat d'estudiant a temps complet.
- La major flexibilitat que ofereix la universitat en línia, tant en el nombre mínim de crèdits que es pot matricular com en l'organització de l'horari individual, permet compaginar més fàcilment els estudis universitaris amb altres activitats. A més a més, aquesta flexibilitat facilita l'accés a la universitat a persones que poden tenir major dificultat per seguir els horaris habituals de les universitats presencials, ja sigui perquè viuen allunyades dels campus, o bé per condicions de salut o discapacitat, entre d'altres.
- La universitat en línia es perfila avui dia com una opció de formació superior equivalent a la presencial. Com succeeix a altres parts del món (Simunich et al. 2024; Turner et al. 2023), aquesta modalitat de formació permet acollir una gran diversitat de població per raó d'edat, gènere, procedència i condició, pel que podem dir que contribueix a la democratització de l'educació superior als territoris de la Xarxa. Això és així en tant que ofereix un servei d'accés i seguiment de la formació a perfils que difícilment podrien fer-ho en els formats convencionals. Alhora, proporciona una modalitat d'estudi alternativa basada en els propis interessos i eleccions personals vitals.
- Considerem que els resultats permeten desmuntar la idea de que la distància o la mediació tecnològica representen una limitació o un desavantatge per a l'aprenentatge en l'àmbit universitari. Es troben, malgrat això, factors limitatius que tenen a veure amb les condicions en què un estudiant divers afronta l'experiència d'estudi en l'actualitat, i amb la qualitat i la solidesa de la proposta pedagògica i la seva capacitat per donar resposta a les necessitats.
- Aquest model d'estudi és viscut d'una forma especialment satisfactòria per part d'alguns col·lectius, com ara els majors de quaranta anys. Malgrat això, també és cert que alguns aspectes, com els relacionats amb la connexió social o l'autoorganització en l'aprenentatge, continuen representant un handicap per a part de l'estudiantat. Per exemple per als més joves, habituats a un sistema educatiu exclusivament basat en la presencialitat i amb unes expectatives, pel que fa als estudis, molt més vinculades a l'establiment de relacions socials. També les dones, malgrat caldria un estudi més aprofundit per confirmar-ho, semblen tenir menys cobertes les expectatives respecte aquest component relacional i una major necessitat de connectar l'aprenentatge amb la realitat social i professional.

9.4 Propostes

Normalitzar les interrupcions

- L'increment de la complexitat en els itineraris personals educatius i laborals al llarg de tota la vida, així com les dificultats dels joves per aconseguir un habitatge i una feina de qualitat, requereixen d'una major flexibilitat en l'accés i en les formes de participació en els estudis universitaris. Caldria normalitzar les interrupcions, canvis de direcció, o la intensitat de la dedicació als estudis, deixant de considerar-ho com a «vies lentes» o «segones oportunitats», i ressituant-ho com a desig d'accedir i/o seguir estudis universitaris, i permetre itineraris

L'entorn virtual i l'educació digital

Aprenentatge al llarg de la vida

diversos d'aprenentatge al llarg de la vida que s'adaptin a les circumstàncies personals de cada moment.

- **La major heterogeneïtat de l'estudiantat en línia planteja reptes, per exemple, quant a l'acompanyament docent**, que ha de ser capaç de donar resposta a unes necessitats i expectatives cada vegada més diverses. **Cal oferir oportunitats i el suport adequat a aquest perfil d'estudiantat divers**, perquè pugui adaptar les pràctiques d'aprenentatge a les limitacions i condicions del seu entorn i la seva vida. Així, **és necessari que les polítiques universitàries contribueixin a dotar d'eines i recursos que ajudin a entendre i atendre aquesta diversitat**.
- **Cal aprofundir així mateix en l'estudi d'aquesta diversitat, particularment, en el cas de les persones amb discapacitat, amb necessitats i diagnòstics** que no es recullen a l'enquesta i també en atenció als problemes de salut mental. Això cobra especial sentit en un moment en que la preocupació per garantir la inclusió i l'equitat dels sistemes educatius és creixent.
- **A la universitat postdigital, els entorns virtuals han deixat de ser simples recipients del material acadèmic o de l'activitat educativa**. Les tecnologies digitals configuren els espais, les dinàmiques i les pràctiques d'aprenentatge de manera interconnectada amb el món físic i social. Això és així tant per a la universitat presencial com per a la universitat en línia. **Necessitem dotar-nos de nous marcs conceptuals per entendre com l'educació digital pot oferir pedagogies que contemplin les dimensions relacional i material de l'experiència d'aprenentatge de l'estudiantat, i també del professorat**. Cal, per exemple, atendre les dades relatives a la vivència negativa de la falta de contacte i vincle entre iguals i amb el professorat. Això suposa explorar de quines noves formes les tecnologies digitals i la virtualitat poden assumir o facilitar un suport i un acompanyament en l'aprenentatge, que pugui travessar les barreres existents per a part de l'estudiantat, entenent que la personalització té els seus límits. **Cal també reformular la idea estanca dels espais d'aprenentatge, incorporant altres contextos socials i professionals, tant físics com digitals, més enllà de les aules virtuals formalitzades**. Aquest coneixement de les relacions i l'experiència educativa en entorns digitals pot enriquir el coneixement de l'aprenentatge en entorns presencials o mixtes, i revertir en un empoderament de l'estudiantat universitari com a aprenent autònom, capaç de desenvolupar-se en un món de complexitat creixent i profundament digitalitzat.
- **La formació en línia és avui una modalitat clau per a la configuració de vies d'aprenentatge flexibles** (UNESCO, 2022) **necessària en una ecologia d'aprenentatge al llarg de la vida**. Amb aquest objectiu, **cal aprofitar el seu potencial per assolir una major diversificació de l'oferta formativa**, mitjançant programes que connectin diferents nivells, orientacions disciplinàries i tipus d'aprenentatge, dins d'un sistema amb diferents circuits d'entrada i sortida, per tal d'ampliar i promoure les oportunitats educatives de totes les persones.

9.5 Referències

Kramarae, Cheris (2001). *The Third Shift: Women Learning Online*. American Association of University Women Educational Foundation, 1111 Sixteenth St. NW, Washington, DC 20036.

Reyes, José Israel; Meneses, Julio; Xavier, Marlon (2023). Suitability of online higher education for learners with disabilities: The students' voices. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 370-383.

Simunich, B.; Garrett, R.; Fredericksen, E. E.; McCormack, M.; Robert, J.; Ubell, R. (2024). *CHLOE 9: Strategy Shift: Institutions Respond to Sustained Online Demand, The Changing Landscape of Online Education, 2024*. A: <https://qualitymatters.org/qa-resources/resource-center/articles-resources/CHLOE-9-report-2024>

Turner, Rebeca; Webb, Oliver i Pritchard, Christie. (2023) 'A freedom of students to choose': Student and staff perspectives on the future role of online learning in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2292074>

UNESCO (2022). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.

Verd Pericàs, J.M.; González Heras, A.; Rodríguez-Soler, J. (2023) Trajectòries i transicions. A A. Julià, F. Valls Fonayet i J. M. Verd Pericàs (coords.) *Realitats i reptes després de la pandèmia. Una anàlisi transversal de l'Enquesta a la joventut de Catalunya 2022*. Direcció General de Joventut. Departament de Drets Socials. Generalitat de Catalunya.

10

Conclusions

Antonio Ariño Villarroya

Catedràtic de Sociologia de
la Universitat de València

Ramon Llopis Goig

Catedràtic de Sociologia de
la Universitat de València

Miquel Martínez Martín

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

Ernest Pons Fanals

Professor titular d'Economia
de la Universitat de Barcelona

AQUEST ÉS EL QUART INFORME DEL PROGRAMA VIA UNIVERSITÀRIA DE LA XARXA VIVES D'UNIVERSITATS, UN PROJECTE QUE VA NÉIXER FA JA MÉS D'UNA DÈCADA, A L'ANY 2014, AMB L'OBJECTIU DE GENERAR INFORMACIÓ RIGOROSA, OBJECTIVA I ÀMPLIA SOBRE LES CONDICIONS DE VIDA I LES FORMES DE VINCULACIÓ AMB L'ESTUDI DE LA POBLACIÓ ESTUDIANTIL UNIVERSITÀRIA. DURANT ELS DARRERS ANYS S'HA GENERAT UN CONSENS ELEVAT SOBRE LA NECESSITAT DE PARAR ATENCIÓ A LA DIMENSIÓ SOCIAL DE LES UNIVERSITATS. EL COMUNICAT DE ROMA DE FINALS DE 2020 ÉS MOLT EXPLÍCIT EN LA IMPORTÀNCIA DE GARANTIR L'EQUITAT D'OPORTUNITATS AL SISTEMA UNIVERSITARI, TANT A NIVELL D'ACCÉS, DE PROGRÉS ACADÈMIC, COM D'INSERCIÓ LABORAL. EN AQUEST MARC, L'ENQUESTA VIA UNIVERSITÀRIA HA ESDEVINGUT UN REFERENT IMPRESCINDIBLE.

Cal destacar que aquesta edició és molt més que la consolidació del projecte, ja que els informes han evolucionat. Si inicialment l'estudi partia d'una perspectiva més descriptiva, centrada en aflorar dades rellevants sobre els universitaris, amb el temps ha adoptat un enfocament més analític, que permet treure conclusions cada cop més clares de cara a la presa de decisions per millorar el sistema universitari. Això només ha estat possible gràcies a la participació del gran nombre d'estudiants que han contestat l'enquesta, i a la implicació dels serveis de qualitat i d'estudiants de les universitats impulsores del programa.

En els primers informes es va donar preferència a tot allò que tenia a veure amb tres eixos: diversitat, equitat i qualitat. Que en aquell moment semblaven prioritaris. El tercer informe, però, es va centrar en analitzar l'efecte que havia tingut la pandèmia i les seves conseqüències en la vida dels estudiants universitaris. I ara, un cop recuperats d'aquell impacte totalment imprevist, cal tornar-se a centrar en detectar les tendències més importants.

Es constata, d'una banda, que a nivell institucional poc s'ha fet des de 2020. D'altra banda, la tornada a la normalitat no ha suposat tornar a la situació prèvia a la pandèmia, perquè s'evidencien certes tendències de canvi al món universitari, i a la societat en general, que estan tenint un pes important. En aquest sentit, i per situar el quart informe Via Universitària, és rellevant tenir en compte quins són aquests moviments a nivell de context, és a dir, quines són les transformacions socials que estan afectant, i molt, la universitat. Identifiquem tres vectors de canvi a nivell global, tant a nivell nacional com internacional:

Canvis a nivell tecnològic

El context en el qual es desenvolupa la docència universitària està experimentant canvis significatius en els darrers anys. La universitat es troba immersa, des de fa temps, en processos de transformació del model docent, on la tecnologia ha agafat un protagonisme destacat. D'entrada, perquè ens trobem al mig d'una revolució tecnològica general, i això també afecta a la universitat; però, a més, perquè la docència universitària ha incorporat de manera intensa moltes de les noves eines tecnològiques.

Actualment totes les universitats presencials utilitzen plataformes de suport a l'ensenyament presencial. Aquí ens movem en un espectre continu en què, en un extrem, trobaríem institucions que consideren allò tecnològic com un recurs de suport a l'ensenyament presencial i, a l'altre extrem, trobaríem just allò oposat, amb la tecnologia al centre del procés d'ensenyament.

No és senzill fer previsions sobre com evolucionaran les universitats a nivell tecnològic. Bona prova en són els vaticinis de fa uns anys, que auguraven la desaparició d'un nombre important d'universitats o canvis radicals.

Canvis en els estudiants

Hi ha indicis clars de que els estudiants que accedeixen ara a la universitat, majoritàriament joves de la generació Z, estudien i aprenen de formes diferents a generacions anteriors. Per tant, el context en el qual es desenvolupa la docència, a més de canvis tecnològics, també està experimentant canvis en la manera d'aprendre dels estudiants.

Per exemple, alguns estudis i informes recents han apuntat a certes evidències de que pot haver-se produït un increment de l'absentisme a les aules universitàries, almenys en certs àmbits o titulacions. Aquesta preocupació prové de que, tradicionalment, s'ha relacionat l'absentisme amb un pitjor rendiment i una predisposició major a la prolongació d'estudis i a l'abandonament, especialment en els dos primers cursos. Però cal reconèixer que, sobre aquesta hipòtesi, no es disposa de dades sistemàtiques.

L'increment en l'absentisme actual es podria explicar per tres motius: preferència per modalitats més flexibles o digitals d'ensenyament, preferència per metodologies més pràctiques i significatives, o substitució del suport del professorat per altres suports, ja sigui la intel·ligència artificial, les classes particulars o d'altres.

Canvis en la relació entre universitat i societat

També estem assistint a canvis en allò que la societat, en general, espera de les universitats. I com es relacionen les universitats amb el seu entorn social. Això està vinculat, per exemple, als desajustos que s'estan detectant entre oferta i demanda de places segons àmbits. O a les diferències entre les competències més valorades al mercat laboral i les més treballades a la universitat. Un altre aspecte fonamental del moment és el procés d'expansió que estan vivint les universitats privades, en contrast evident amb un sistema universitari públic clarament estancat.

És obvi que són problemàtiques que queden fora de l'abast d'aquest informe, però que cal tenir presents a l'hora d'interpretar els resultats de l'enquesta.

Les universitats no presencials estan agafant cada cop major rellevància

A partir d'aquests tres eixos —tecnologia, estudiants i societat—, la quarta onada del projecte Via Universitària ajuda a identificar quines tendències de canvi s'estan detectant a les nostres universitats. I, per contra, quins aspectes no s'estan modificant i continuen igual malgrat els canvis globals.

A les universitats presencials continua tenint un pes molt important el que podem qualificar d'un perfil tradicional. Ara bé, és obvi que les universitats no presencials estan adquirint cada cop major rellevància. Per això en aquest informe s'ha dedicat un apartat específic als estudiants no presencials. Això permet confirmar que mentre que es manté el perfil tradicional a les universitats presencials, es consolida a les no presencials una població estudiantil amb les seves pròpies condicions. Ja no es tracta d'una universitat subsidiària de la primera, de la presencial, sinó que s'ha constituït en un segon model.

A nivell de trajectòries, a la universitat presencial es detecta una major tendència, entre els estudiants d'origen social baix, a cursar estudis de ciències socials i humanitats. En el cas d'estudiants d'origen migrant s'observa una tendència cap a estudis d'enginyeria i ciències de la salut.

Entre els estudiants de més edat hi ha una major proporció de trajectòries complexes. També entre els estudiants d'origen social baix i d'origen migrant hi ha major proporció de vies lentes, retards i interrupcions d'estudis.

El retard és molt habitual entre aquests estudiants que van viure la pandèmia durant la secundària o els primers cursos universitaris. Un terç en presenta, encara que això potser queda compensat pel fet que s'observa una baixada de les interrupcions dels estudis respecte a l'enquesta anterior. Això sí, les interrupcions que s'observen estan altament relacionades amb entrebancs que els estudiants van trobant.

Les motivacions pels estudis que es cursen continuen mostrant un patró molt clar d'alta motivació expressiva i més baixa motivació instrumental. La primera afecta la trajectòria posterior, en el sentit que es presenta com una bona prevenció del retard, la interrupció i, probablement, l'abandonament. És per aquest motiu que sembla important tenir-la en compte també des de les institucions.

L'anàlisi detallada dels factors que afecten el retard en els estudis mostra la importància de les variables acadèmiques, les de motivació i les de condicions de vida.

Les condicions de vida continuen sent determinants

Les condicions de vida, sobretot la compaginació d'estudis i treball, s'erigeixen com un factor important a l'hora d'explicar les diferències entre la freqüència del retard en estudiants procedents de CFGS i els qui procedeixen de batxillerat. Així, quan s'examinen aquestes diferències en igualtat de condicions, es comprova que la probabilitat de retard és superior entre els estudiants que provenen de batxillerat que els qui provenen de CFGS.

Tot això està molt relacionat amb les condicions de vida dels estudiants. Aquí cal destacar que continua la importància de la família d'origen com a font per a la cobertura de les despeses dels estudiants. Malgrat la seva transversalitat, aquesta font d'ingressos es més important quan més recursos d'origen té l'estudiant.

En sentit contrari, les beques i els ingressos per treball durant el curs o durant vacances juguen un paper de complement dels ingressos de la família d'origen, més important com més baixem en l'escala socioeconòmica d'origen o entre els estudiants d'origen immigrant.

La comparació amb l'enquesta anterior revela un decreixement (lleuger) de la importància dels ingressos familiars i una pujada forta de la importància dels ingressos per treball durant el curs. Més encara quan més desafavorit es l'origen del l'estudiant.

En relació amb l'habitatge, aquesta quarta onada detecta una lleugera reducció de la importància de l'habitatge amb pares i familiars, i una pujada del lloguer compartit i l'habitatge en propietat. Que, paradoxalment, puja més per a estudiants d'origen menys afavorit. Aquests resultats poden ser deguts a una pujada de l'edat mitjana dels estudiants, que ha sigut més forta entre els estudiants d'origen social menys afavorit.

Es manté una elevada dedicació setmanal als estudis

En qualsevol cas, revela la importància del lloguer i l'habitatge en propietat pels estudiants menys afavorits, i el risc en la progressió acadèmica que les tensions al mercat immobiliari poden suposar per ells/elles i per l'equitat per origen social.

Més enllà de l'equitat d'accés, el patró de finançament té implicacions per l'equitat en la llibertat de tria de titulació per origen socioeconòmic. Les dades fan pensar que els estudiants de més baix origen socioeconòmic, amb una situació financera familiar d'origen més feble, poden tenir un ventall d'opcions més reduït que els estudiants d'origen social més afavorit. El risc d'aquests últims a l'hora de triar camps d'estudi més arriscats sembla la raó que explica que el percentatge d'ingressos familiars es més alt a certes titulacions.

On potser es detecten menys diferències és en les condicions d'estudi. Perquè es manté, en general, una elevada dedicació setmanal als estudis. De fet, aquesta és l'activitat on els estudiants destinen la major part del seu temps, independentment del sexe, l'edat, la classe social, o l'àmbit d'estudi. Ara bé, tot i que continua sent l'activitat a la qual s'hi dedica més temps, sí que es detecten senyals que aquesta dedicació va disminuint. De manera que el càlcul global porta a una mitjana, entre els estudiants presencials, de 22,8 hores per crèdit. Cal recordar que la definició de crèdit ECTS estableix un estàndard de 25-30 hores per crèdit, a nivell europeu. Però que les universitats del nostre entorn han apostat majoritàriament per una equivalència pràctica de 25 hores per crèdit. Dit d'una altra manera, tot i aquesta lleugera reducció, la dedicació que declaren els estudiants es troba propera, però per sota, d'aquest estàndard.

La segona activitat a la qual dediquen més temps els estudiants són les aficions i la vida social. Tot apunta que es va recuperant, respecte a la davallada que va patir durant la pandèmia de la COVID 19, malgrat no s'ha arribat a les xifres de la primera edició d'aquest estudi.

Es torna a comprovar que, clarament, les dones dediquen més hores als estudis i menys a les aficions i la vida social que els homes, i una paritat entre homes i dones pel que fa a les hores de dedicació a les feines de la llar i la cura d'altres, igual que en l'edició anterior.

Si es compara la dedicació segons l'àmbit d'estudi, es constata que en tots els casos la dedicació que representa més hores són els estudis, però s'observa que els àmbits en què es dedica més hores són els de les ciències i ciències de la salut. I en els que es dediquen menys hores, els de les ciències socials i jurídiques i les humanitats.

Per altra banda, els estudiants de classe social alta són els que poden dedicar més temps als estudis i a les aficions i vida social, mentre que els de classe social mitjana i baixa són els qui dediquen més hores a les feines de la llar i cura d'altres.

No s'identifica una tendència a l'alça en l'absentisme a les aules

Més amunt s'ha comentat la preocupació en certs àmbits pels indicis de que pot haver augmentat l'absentisme a les aules, a les universitats presencials. Però amb les respostes dels estudiants en aquesta onada no es detecta que aquesta sigui una tendència sistemàtica. Si més no, continua observant-se, com en onades anteriors, un elevat grau d'assistència a classe de la gran majoria dels estudiants. Així, més del 70 % d'estudiants declaren assistir a més d'un 75 % de les classes. Cal dir que la forma de preguntar als estudiants sobre aquest aspecte no permet disposar de xifres precises sobre aquesta assistència. I, per tant, la hipòtesi plantejada més amunt queda sense ser confirmada ni rebutjada. Sobre això, el més probable és que hi hagi diferències entre universitats, centres o àmbits, que l'enquesta no permet detectar perquè tampoc és aquest l'objectiu. En qualsevol cas, el dubte més important continua sent si aquesta decisió sobre l'assistència a classe o no està vinculada a les preferències personals dels estudiants, o bé si pot raure en la incompatibilitat de compaginar estudis i altres activitats.

Es consoliden les metodologies actives i innovadores

De fet, els estudiants que no tenen una assistència alta a les classes exposen com a principal motiu que treuen més profit estudiant pel seu compte i que no els agrada la manera d'impartir les classes.

El rendiment acadèmic continua mostrant diferències. Així, la nota mitjana és clarament més elevada en el cas de les dones, els estudiants de classe social alta, i els estudiants de més edat.

Tampoc és cap novetat l'elevada dedicació als estudis dels estudiants universitaris. Però la proporció d'estudiants que compaginen estudis amb algun tipus de feina augmenta. Amb tot, 3 de cada 4 estudiants es dediquen de forma gairebé exclusiva als estudis: un 48,3 % no treballen i un 27,8 % ho fan de manera ocasional.

Quant a mètodes d'aprenentatge i docència, és interessant comprovar que s'ha consolidat la proporció i diversitat de metodologies docents i es manté l'augment de les innovadores respecte a l'any 2018, i tot i no ser preponderants mostren una consolidació en tots els àmbits. La forta davallada en la docència tradicional i l'augment d'altres metodologies de l'any 2021 va ser un canvi instigat, possiblement, per la pandèmia i no un canvi en la cultura docent.

En paral·lel, es detecta un descens de les valoracions que fan de les activitats d'aprenentatge. Això podria atribuir-se a que les expectatives generades com a resultat de la pandèmia no s'han arribat a consolidar. O bé, a canvis en les característiques de les generacions d'estudiants. Però també podria ser degut a que hi ha un descens en la qualitat de les activitats d'aprenentatge planificades. Malauradament, el qüestionari no permet identificar el pes que tenen cadascuna d'aquestes tres possibles explicacions.

A nivell metodològic, les activitats d'aprenentatge millor valorades són els exercicis, les pràctiques i construir/dissenyar objectes. O sigui, tot allò que s'associa amb la seva participació activa. I les que menys, les relacionades amb continguts web i lectures. Es detecten diferències en les preferències per motius generacionals i d'accés. Les persones majors de 31 anys, que han interromput els seus estudis i els grups M40 i M45 valoren més positivament les activitats magistrals, de lectura i exposicions orals, i més negativament les pràctiques. L'experiència laboral, i probablement pràctica, de l'estudiantat de més de 40 anys i les expectatives que tenen de la universitat com a entorn de transmissió de coneixement poden explicar que prefereixin les classes magistrals i l'estudi en la seva accepció més clàssica.

És interessant comprovar com els homes tendeixen a valorar les activitats més negativament que les dones. Però existeixen poques diferències entre els estudiants en funció de la seva dedicació laboral. Tot fa pensar que ens trobem davant d'unes generacions més crítiques amb l'ensenyament que reben i que cada vegada valoren més l'aprenentatge actiu.

Els treballs individuals i l'avaluació continuada, les més valorades

Les activitats d'avaluació millor valorades són els treballs individuals i l'avaluació continuada. Per contra, l'avaluació entre companys/es i els exàmens són les activitats pitjor valorades. Malgrat que hi hagi cert consens en les preferències pel treball individual i l'avaluació continuada i es mostri una tendència a la baixa en tots els tipus d'activitats, les dades ens demostren major necessitat de personalització de l'avaluació segons els perfils de les persones.

Dins dels aspectes que, clarament, necessiten millorar, té un lloc destacat el grau de participació dels estudiants en la vida institucional i associativa. Que continua sent minoritària. Només un 6,8 % ho fa de manera habitual o molt sovint en algun òrgan de gestió universitària i un 5,8 % en associacions. Ara bé, és curiós que això no evita que un 22,9 % dels estudiants afirmi que, en general, «als estudiants se'ls ignora».

També és cert, en positiu, que aquesta quarta onada detecta un augment de la participació en l'àmbit de l'activitat física i l'esport, que mostra que un 71 % de l'estudiantat realitza aquest tipus d'activitats almenys una vegada a la setmana. Un 83,2 % ho fa a instal·lacions externes a les pròpies de les universitats.

La majoria d'estudiants repetirien estudis i universitat

Un altre aspecte clarament positiu és que s'han recuperat, fins i tot superat, les taxes de mobilitat internacional prèvies a la pandèmia. Hi ha un clar increment en el desig dels estudiants de participar en programes de mobilitat. I això, probablement, també té a veure amb la consolidació de les ajudes econòmiques que s'hi dediquen en l'actualitat, clarament superiors a les de fa uns anys.

Quant a la valoració, la majoria d'estudiants tornarien a repetir els mateixos estudis i a la mateixa universitat. Curiosament, és molt baix el percentatge d'entrevistats que no realitzarien estudis universitaris o no estudiarien.

Per altra banda, resulten preocupants els indicadors sobre la percepció de ben-estar emocional que tenen els estudiants. Aquestes xifres mostren que les complicacions psicològiques amb què s'enfronten els estudiants no foren únicament una conseqüència de la pandèmia i les restriccions. Si bé es detecta una lleugera reducció de la prevalença dels problemes relacionats amb la depressió, cal fixar-se en que augmenta la proporció de persones que acumulen un diagnòstic mèdic. A més, augmenta clarament la prevalença dels trastorns relacionats amb l'ansietat crònica i altres problemes mentals.

Aquests problemes psicològics es presenten més sovint entre les dones i en els casos en que el perfil formatiu i ocupacional familiar és de menor nivell. També s'identifica una major incidència entre l'estudiantat a les àrees de salut i humanitats.

Seguint amb les conclusions del quart informe, cal posar l'èmfasi, un cop més i encara que no sigui una novetat, a un seguit de biaixos de gènere. Així, a la matrícula general de les universitats predominen les dones sobre els homes, però s'observen clars biaixos en la distribució per àrees de coneixement. Que són resultat de factors estructurals i socioculturals que actuen en la llarga durada, perquè no es poden explicar per diferències en competències o habilitats personals, sinó per lògiques, estereotips, normes socials arrelades que perpetuen la segregació educativa i professional entre camps d'estudi.

Les dones assumeixen més responsabilitats de cures i llar

Les dones assumeixen més percentatge de tasques de reproducció i de cura de la llar i de persones dependents (hi dediquen major proporció del temps), de manera que disposen de menys temps privat que els homes. La democratització de la universitat des d'una perspectiva de gènere té un desafiament important en la remoció dels estereotips que llasten el canvi social.

Les dones mostren una major disposició participativa en general i en trobem un exemple en la participació mateixa a l'enquesta. Però també, en que dediquen més hores a l'estudi i les activitats de formació. I aconsegueixen graduar-se en una proporció major que els homes en totes les àrees de coneixement.

Aquest quarta onada constata que les portes obertes a segones oportunitats, és a dir, la matrícula de persones més grans de 25 anys, són més aprofitades pels homes que per les dones. Aquest aspecte mereixeria una indagació específica per esbrinar els factors que dificulten o obstrueixen l'accés d'un major nombre de dones a la universitat en edats adultes o fins i tot madures.

L'enquesta també posa la mirada específica en els estudiants de màster, que cada cop suposen una proporció més gran dels estudiants universitaris. Fruit, possiblement, d'un dels canvis esmentats en allò que la societat espera de la universitat. En aquest cas, s'ha generalitzat la sensació de que una adequada inserció laboral requereix d'una titulació de màster.

L'estudiant de màster mostra un perfil consolidat, amb alguna evolució. Actualment, hi ha una major proporció d'estudiants que treballa, i amb menors interrupcions al llarg de la seva formació. Amb un lleuger increment en l'accés als estudis de persones de la classe social baixa. La mitjana d'edat es manté constant al voltant dels 30 anys, amb predomini de les dones (57 %).

La universitat continua dependent del suport familiar

Un canvi interessant és que s'observa un increment notable en la diversitat cultural i geogràfica dels estudiants, amb un 26,3 % d'alumnat de màster internacional, en comparació amb el 18,3 % de l'edició anterior. Aquest fet evidencia el rol creixent de les universitats de la Xarxa Vives en el panorama educatiu europeu i global, que les posiciona com a espais de formació que responen a les demandes de mobilitat, especialment rellevants en els màsters que preparen per a mercats laborals amb una alta especialització i regulació. Malgrat aquest increment en la diversitat, el perfil socioeconòmic de l'estudiantat de màster continua estant majoritàriament vinculat a classes mitjanes i altes. Això es veu reforçat pel fet que les barreres econòmiques continuen limitant l'accés als estudis de màster per a estudiants de classes més baixes, que sovint es troben amb dificultats per finançar la seva formació i accedir a beques i altres tipus d'ajudes.

A nivell econòmic, una part important dels estudiants de màster encara es recolzen en el suport de la família per fer front a les despeses que suposen els estudis. Cada vegada més observem un perfil d'alumnat treballador, sobretot magnificat per l'efecte d'aquells que estudien a distància.

Quant a motivació, la majoria dels estudiants busquen una especialització que els permeti adquirir noves competències i posicionar-se millor en el mercat laboral, especialment en àmbits com enginyeria, on els màsters sovint són requisits per a l'exercici professional. I en les seves expectatives es detecta una clara orientació cap a la formació pràctica i aplicada que faciliti la transició al mercat laboral. Això està relacionat amb el que s'ha comentat més amunt sobre l'increment d'estudiants de màster.

La satisfacció global és alta, però es detecten algunes àrees de millora. Els estudiants d'àmbits menys relacionats amb la professionalització expressen una satisfacció moderada, sovint a causa de la manca de sortides laborals immediates i de menys opcions de pràctiques.

L'últim aspecte que val la pena destacar és allò que és específic dels estudiants no presencials. En aquest sentit, la universitat no presencial acull un estudiantat molt divers quant a edat i trajectòries educatives, i presenta un interès creixent entre sectors cada vegada més heterogenis de la població.

A la universitat no presencial augmenta el perfil d'estudiants més grans, amb altres vies d'accés i amb responsabilitats laborals i familiars. Així, la distribució és desigual segons la modalitat d'universitat. En paral·lel, el fenomen de la segregació horitzontal no només es dona en l'elecció dels estudis, sinó que ara també es reflecteix entre universitats. El creixement del sistema universitari, amb una ampliació considerable d'oferta privada i virtual, ha suposat canvis en la composició social de l'alumnat universitari. S'observa que, així com la universitat virtual actua com a dispositiu de segona oportunitat per a perfils amb trajectòries més complexes i d'origen social més baix, la distribució per gènere en els diferents ensenyaments mostra una segregació més elevada que en la presencial.

L'element més característic de l'estudiant a distància és que compagina els seus estudis amb feines remunerades, però també amb responsabilitats de cura, a diferència de l'estudiantat de les universitats presencials, entre els quals predomina la identitat d'estudiant a temps complet.

La universitat no presencial ofereix major flexibilitat (crèdits a què matricular-se, horaris, etc.) i es confirma la major facilitat per compaginar els estudis amb altres activitats i per accedir a la universitat aquelles persones que poden tenir més dificultat a l'hora de seguir els estudis presencials. Per tant, aquesta modalitat de formació acull una gran diversitat de població per raó d'edat, gènere, procedència i condició.

Aquesta onada de l'enquesta, que han contestat un gran nombre d'estudiants no presencials, confirma que el model d'aprenentatge en línia, asíncron i basat en

Creix la diversitat de models de viure la universitat

l'avaluació contínua, ofereix una alternativa d'estudi real, útil i satisfactòria per a una extensa majoria de l'estudiantat que l'ha triada i ha respost l'enquesta.

Els resultats acadèmics d'aquests estudiants contradiuen la idea que la distància o la mediació tecnològica representen una limitació o un desavantatge per a l'aprenentatge en l'àmbit universitari. Aquest model d'estudi és viscut de forma especialment satisfactòria per part d'alguns col·lectius concrets, com ara els majors de 40 anys. Malgrat això, també és cert que alguns aspectes, com ara els relacionats amb la connexió social o l'autoorganització en l'aprenentatge, continuen representant un hàndicap per a part dels estudiants. Per exemple, per als més joves, habituats a un sistema educatiu exclusivament basat en la presencialitat i amb unes expectatives, pel que fa als estudis, molt més vinculades a l'establiment de relacions socials. En aquest sentit, hi ha indicis de que les dones semblen tenir menys cobertes les expectatives respecte aquest component relacional i una major necessitat de connectar l'aprenentatge amb la realitat social i professional.

Per acabar, i a mode de resum, destacarem els cinc aspectes on es detecten canvis més clars respecte a onades anteriors:

- **Creix la diversitat de models de viure la universitat.**
- **Es consolida la modalitat no presencial.**
- **Es consoliden els canvis en les activitats docents i d'avaluació.**
- **Disminueix el temps de dedicació als estudis.**
- **Augmenta la compaginació entre estudis i treball.**

I, per altra banda, els quatre aspectes on hi ha senyals més evidents de continuïtat són els següents:

- **Segueixen els problemes en l'equitat.**
- **El finançament continua sent suportat en bona mesura per les famílies.**
- **Es mantenen els bons indicadors de satisfacció, però també la poca vinculació dels estudiants amb la universitat.**
- **Continuen els problemes de benestar emocional dels estudiants detectats en l'onada anterior.**

Més enllà d'aquest breu resum d'allò que està canviant i allò que rau inalterat a la vida dels estudiants universitaris, cal parar també atenció a les mancances detectades en el benestar emocional dels estudiants. Aquesta preocupació no s'ha d'entendre només com un aspecte vinculat a la salut emocional dels estudiants. Perquè no és independent de la manca de participació dels estudiants en moltes de les activitats organitzades per les universitats. Dona la sensació de que als estudiants actuals els resulta complicat trobar el seu encaix en aquestes universitats. I això va molt més enllà de la seva salut. Té a veure també amb el fet de que no s'aprofitei tot allò que les universitats s'esmercen per oferir als estudiants. Entenem que sols una universitat en la qual l'estudiantat participi i se senti integrat proporcionarà una base ferma per a un major creixement personal i benestar emocional. A més, és clar, d'aprofitar la formació que s'hi ofereix.

Equip de treball

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

Els equips de treball són els següents:

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

DIRECCIÓ CIENTÍFICA

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

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

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

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

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

DIRECCIÓ TÈCNICA

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

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

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

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

DIRECCIÓ EXECUTIVA

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

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

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

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

CONSELL ASSESSOR

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

Oriol Amat i Salas, vicepresident I de la Xarxa Vives d'Universitats.

Laura Amado Luz, vicerectora d'Estudiants de la Universitat Abat Oliba CEU.

Raúl Ruiz Callado, vicerector d'Estudiants i Ocupabilitat de la Universitat d'Alacant.

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

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

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

Francisco Javier Montañez Aguilera, vicerector de Qualitat i Estudiants de la Universitat CEU Cardenal Herrera.

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

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

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

Maria del Carmen Pastor Verchili, vicerectora d'Estudiantat i Vida Saludable de la Universitat Jaume I.

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

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

Manel Jiménez Morales, vicerector d'Aliances, Comunitat i Cultura de la Universitat Oberta de Catalunya.

Anna Muijal Colilles, vicerectora de Docència i Estudiantat de la Universitat Politècnica de Catalunya.

José Alberto Conejero Casares, vicerector d'Estudiants i Emprenedoria de la Universitat Politècnica de València.

Aida Solé Auró, vicerectora d'Estudiants i Alumni de la Universitat Pompeu Fabra.

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

Montserrat Pinent Armengol, vicerectora de Projectes Docents i Estudiants de la Universitat Rovira i Virgili.

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

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

Isaac Galobardes Reyes, director de l'Agència de Qualitat de l'Ensenyament Superior d'Andorra.

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

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

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

EQUIP DE RECERCA

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

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

Montserrat Casalprim Ramonet, directora del Centre d'estudis virtuals i d'extensió universitària de la Universitat d'Andorra.

Josep Fortó Areny, director del Centre d'Estudis Empresarials i Tecnològics de la Universitat d'Andorra.

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

Helena Troiano i Gomà, professora agregada del departament de Sociologia i membre del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Albert Sánchez-Gelabert, sociòleg i investigador del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Marina Elías Andreu, professora agregada del Departament de Sociologia de la Universitat de Barcelona i membre del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat de Autònoma Barcelona.

Lidia Daza Pérez, investigadora postdoctoral del Departament de Sociologia i membre del Consell Assessor de l'Observatori de l'Estudiant de la Universitat de Barcelona.

Mercedes Torrado Fonseca, professora titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació i membre del grup d'investigació consolidat TRALS (Transicions Acadèmiques i Laborals) de la Universitat de Barcelona.

Pilar Figuera Gazo, professora titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Coordinadora de l'equip d'investigació TRALS (Transicions Acadèmiques i Laborals) de la Universitat de Barcelona.

Robert G. Valls Figuera, professor del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació i membre del grup d'investigació consolidat TRALS (Transicions Acadèmiques i Laborals) de la Universitat de Barcelona.

Fidel Molina Luque, catedràtic de Sociologia de la Universitat de Lleida.

Míriam Arenas Conejo, professora del Estudi de Psicologia i Ciències de l'Educació i membre del grup de recerca CareNet de la Universitat Oberta de Catalunya.

Iolanda Garcia Gonzalez, professora agregada dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya.

Brígida Cristina Maestres Useche, professora dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació i membre del grup de recerca CareNet de la Universitat Oberta de Catalunya.

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

Inés Soler Julve, tècnica de Planificació, Anàlisi i Avaluació de la Unitat d'Igualtat de la Universitat de València.

EQUIP TÈCNIC DE QUALITAT

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

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

M. Carmen Albert Guardiola, directora de la Unitat Tècnica de Qualitat de la Universitat d'Alacant.

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

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

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

Mar Bohórquez Granados, tècnica de la Unitat d'Informació, Avaluació i Prospectiva de la Universitat de Barcelona.

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

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

Francisco José Bastida López, director de l'Oficina de Planificació Estratègica de la Universitat de les Illes Balears.

M. Jesús Castel Orozco, directora del Servei d'Innovació i Qualitat Educativa (SIQE) de la Universitat Internacional de Catalunya.

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

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

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

Anna Nebot Garrigó, coordinadora de l'Equip de Planificació i Qualitat de la Universitat Oberta de Catalunya.

Jordi Campos Díaz, cap del gabinet de Planificació, Avaluació i Qualitat de la Universitat Politècnica de Catalunya.

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

Anna Petit Solé, cap de la Unitat d'Anàlisi i Avaluació de la Universitat Pompeu Fabra.

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

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

M^a José Coperías Aguilar, directora de la Unitat de Qualitat de la Universitat de València.

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

Xarxa Vives d'universitats



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

Direcció tècnica:



Amb el suport de:

