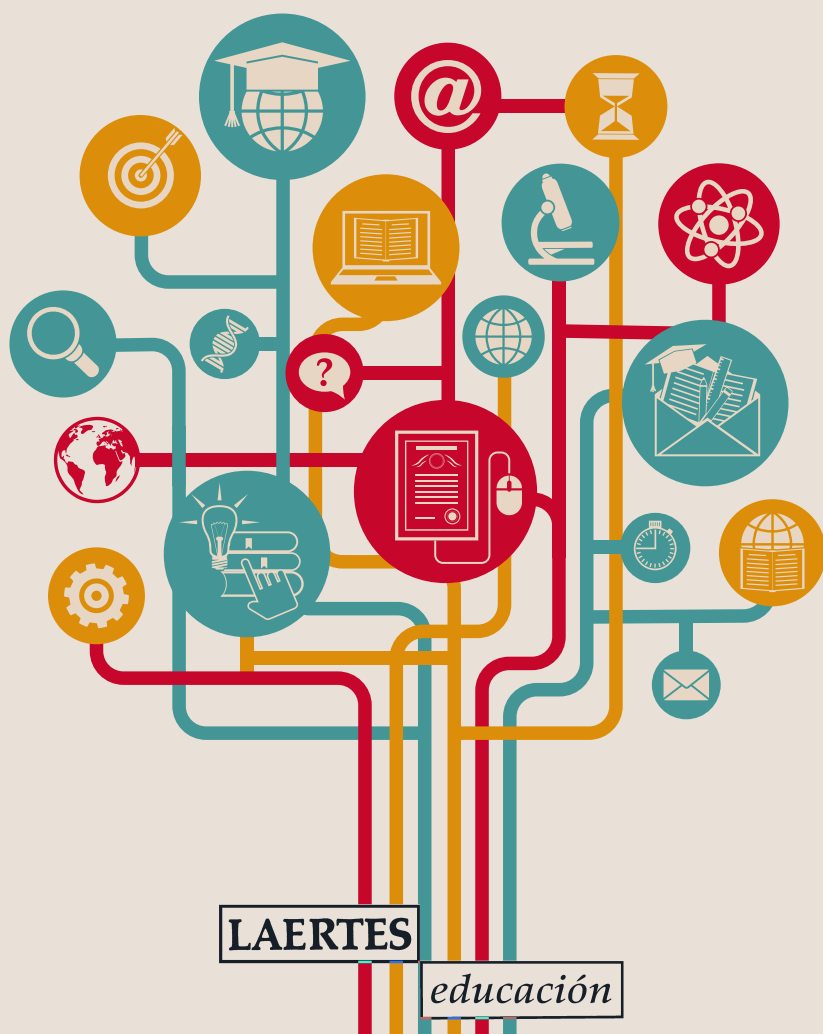


PILAR FIGUERA GAZO (ED.)

TRAYECTORIAS, TRANSICIONES Y RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD



Pilar Figuera Gazo (ed.)

Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad

LAERTES

Este publicación forma parte del proyecto «Trayectorias de abandono, persistencia y graduación en Ciencias Sociales: validación de un modelo predictivo» (EDU2012-31568), financiado en el marco de Plan Nacional I+D, del Ministerio de Economía y Competitividad, convocatoria 2012.



Primera edición: Septiembre 2019

© Maria do Céu Taveira, Helena Troiano, Albert Sánchez-Gelabert, Dani Torrents, Marina Elias, Lidia Daza, Sebastián Rodríguez Espinar, Pilar Figuera Gazo, Mercedes Torrado Fonseca, Robert-Guerau Valls Figuera, Montserrat Freixa Niella, Juan Llanes Ordóñez, Soledad Romero-Rodríguez, Xavier Triado-Ivern, Pilar Aparicio-Chueca, Inma Dorio Alcaraz, Joaquín Gairín Sallán, David Rodríguez-Gómez, Fanciele Corti, Marta Venceslao, María Luisa Rodríguez-Moreno

© de esta edición: Laertes S.L. de ediciones, 2019

www.laertes.es

ISBN: 978-84-7584-971-3

Depósito legal: B-19085-2019

Fotocomposición y cubierta: JSM

Impreso en: Ulzama

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual, con las excepciones previstas por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, «www.cedro.org») si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Impreso en la UE

Índice

Presentación de Pilar Figuera (ed.)	7
---	---

Maria do Céu Taveira

Transitar y persistir en la universidad desde la globalidad	13
---	----

Helena Troiano, Albert Sánchez-Gelabert, Dani Torrents, Marina Elías y Lidia Daza

Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios. Una perspectiva sociológica	31
---	----

Sebastián Rodríguez Espinar

El valor institucional de los estudios sobre las transiciones en la universidad	71
---	----

Pilar Figuera Gazo, Mercedes Torrado Fonseca y Robert-Guerau Valls Figuera

El estudio longitudinal de las trayectorias universitarias como foco de análisis	93
--	----

Montserrat Freixa Niella y Juan Llanes Ordóñez

La trayectoria universitaria del estudiantado a partir de la descripción del objeto elegido y de los capítulos de su narración	123
--	-----

Pilar Figuera Gazo y Soledad Romero-Rodríguez

La experiencia de transitar por la universidad. Análisis de trayectorias desde una perspectiva sistémico-narrativa	153
--	-----

Mercedes Torrado Fonseca, Xavier Triado-Ivern y Pilar Aparicio-Chueca

La percepción de los profesores sobre factores que afectan a las trayectorias académicas de sus estudiantes	187
---	-----

<i>Inma Dorio Alcaraz, Pilar Figuera Gazo y Montserrat Freixa Niella</i>	
Impacto del primer año universitario en la finalización de los estudios. El caso de los estudiantes de grado de maestro de educación infantil	213
<i>Joaquín Gairín Sallán y David Rodríguez-Gómez</i>	
La atención a colectivos vulnerables como reto de la universidad inclusiva	225
<i>Fanciele Corti, Marta Venceslao y María Luisa Rodríguez-Moreno</i>	
La integración de la orientación profesional en los planes de estudio universitarios: una garantía de calidad	259
Autores.	285

Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios.

Una perspectiva sociológica

Helena Troiano, Albert Sánchez-Gelabert, Dani Torrents, Marina Elias y Lidia Daza

Introducción

La desigualdad es obstinada. Ésta es la conclusión a la que a menudo llegan una gran parte de los estudios planteados desde la disciplina sociológica. Efectivamente, cuando después de mucha intervención, inversión y evolución, se reduce en algún grado la desigualdad, surgen nuevas formas que consiguen reproducir las diferencias en el terreno social. Uno de los cometidos que la sociología asume como más propio es precisamente el de desenmascarar las posibles nuevas formas a través de las cuales la desigualdad persiste.

También la sociología de la educación convierte en central el estudio de las desigualdades en su ámbito, las formas a través de las que se produce y su evolución a lo largo del tiempo en diversas sociedades. Los ejes de desigualdad más a menudo estudiados son los de clase social, género y etnia, aunque a veces se añaden el de ámbito rural/urbano, el superpuesto de inmigración y el de la edad como específico para las etapas superiores del sistema educativo.

En este capítulo haremos un recorrido por algunas de las principales contribuciones que sobre el tema de la desigualdad ante la educación superior se han hecho desde las corrientes internacionales y, si es el caso, incluiremos algunos datos estadísticos y también aportaciones a cada tema desde la investigación en España.

El orden de exposición seguirá los estadios por los que pasa un estudiante en su progresión a lo largo del camino educativo desde la secundaria superior y hasta la profesión. Así, empezamos por referirnos a lo que sucede antes de entrar a la universidad, la trayectoria previa. En se-

gundo lugar, nos centramos en un momento de transición, el del acceso a la universidad. En tercer lugar, abordamos el tema de qué pasa durante su estancia en la universidad. Además de las condiciones de vida y actividad durante este período, se aborda aquí el análisis del progreso de los estudiantes dentro de la universidad (también considerando su posible abandono) y, por tanto, algunos de los análisis van a volver a tomar la perspectiva de trayectoria. Y finalmente, atendemos al tema de la inserción profesional de los graduados una vez finalizados sus estudios, de nuevo desde una perspectiva de transición.

La trayectoria previa

El contexto en el que se desarrolla el estudio de las trayectorias previas a la entrada a la educación superior es el de una gran expansión del sistema educativo y, en particular, de los niveles de enseñanza postobligatorios. En concreto, en España en el 2016, un 88% de los jóvenes de 15 a 19 años están escolarizados en este nivel postobligatorio, mientras que solo una década atrás, en 2004, representaban un 77% (Carabaña, 2018).

Hay diversas perspectivas de aproximación al tema de las trayectorias previas. Por un lado, se analizan como sucesión de estados que llevan con más o menos probabilidad hacia los estudios superiores. Por el otro, se toman en cuenta dos elementos que resultan determinantes en la explicación de la posterior transición hacia la universidad: el rendimiento y las expectativas.

En este apartado vamos a tratar solo de forma superficial la explicación del rendimiento, aludiendo únicamente a qué papel juega para analizar las trayectorias hacia la educación superior. No expondremos las corrientes teóricas ni los principales hallazgos porque se trata de uno de los pilares principales y más extensos de la sociología de la educación como disciplina, con lo que requeriría de un capítulo propio para ser desarrollado con suficiente sentido. En cambio, sí nos detendremos con mucho más detalle en el tema de la generación y mantenimiento de las expectativas de continuación de estudios, ya que es un elemento mucho más específico de la sociología de la educación superior, como también lo es el examen de las trayectorias e itinerarios previos al acceso a la universidad, que trataremos en tercer lugar dentro de este apartado.

La explicación del **rendimiento** escolar es importante porque influye fuertemente en la trayectoria que con mayor probabilidad va a seguir el estudiante en etapas posteriores. Por un lado, porque el rendimiento le va a conducir a obtener (o no) títulos necesarios para poder abrir opciones en las etapas siguientes. Especialmente en las postobligatorias, en la mayoría de países, la posibilidad de continuación en el sistema educativo está vinculada a la disponibilidad del título en la etapa anterior; por ejemplo en España, en la vía regular, es necesario haber obtenido el Bachillerato para optar a ingresar en la universidad o a un Ciclo Formativo de Grado Superior, la formación profesional en etapa terciaria.

Por otro lado, un mejor o peor rendimiento va a ser uno de los condicionantes claros para las posteriores decisiones educativas a tomar. En este sentido, cabe pensar el rendimiento como información en forma de indicios (notas, *feed-back* del profesorado, comparación con colegas de clase, etc.) que sobre las propias capacidades recibe el individuo, de manera que va a construir una autopercepción sobre su condición como estudiante y lo que es capaz de afrontar académicamente en un futuro. El rendimiento objetivo de los estudiantes es un primer objeto de desigualdad según origen social, pero es que la autopercepción también resulta en otra fuente de desigualdades, pues varía en función del origen social. Así, los hijos de familias más desfavorecidas tienen una autopercepción más baja, incluso al mismo nivel de notas, que los descendientes de familias con más recursos (Torrents, 2016).

Aunque el incremento de las **expectativas** de acceso a la universidad ha sido muy notable y se ha generalizado entre la juventud (Hegna, 2014; OECD, 2012), se continúan dando diferencias que atraen el foco de las investigaciones sociológicas. Al igual que para los anteriores temas, los ejes de desigualdad que se estudian con el fin de explicar las divergencias en la construcción de expectativas son los de clase, género, etnia o inmigración y ámbito rural/urbano. Los agentes de socialización a los que atienden los investigadores cuando tratan de explicar quién influye en la construcción de tales expectativas son los que tienen una interacción más directa con el joven, es decir, la familia, el grupo de iguales, el profesorado y responsables de orientación del centro en el que estudia y, en algunas ocasiones, la comunidad. En último lugar,

está la identificación de los mecanismos que operan en el proceso de construcción de las expectativas, pero éste es ya un tema más controvertido, pues depende en mayor medida de la perspectiva teórica en la que se sitúa la investigación. De todos modos, los más habituales son el estatus ocupacional, el capital social, cultural y económico y también lo que se conoce como la *oppositional culture* (Fordham y Ogbu, 1986), es decir, la contraposición de los valores de la propia etnia o subcultura a las normas y valores de la escuela, una institución que responde a las de los grupos dominantes.¹

Una de las formas de contextualizar este tipo de estudios es referirlos al marco institucional en el que se inscriben. Un buen ejemplo de ello es el de Parker y sus colaboradores (Parker, Jerrim, Schoon y Marsh, 2016) que, comparando diversos países, detectan que las expectativas decrecen enormemente cuando los estudiantes entran a cursar en secundaria determinados itinerarios considerados no académicos. Debido a que la división se lleva a cabo basándose en el rendimiento previo de los estudiantes, especialmente en algunos países con división de itinerarios muy temprana, influye mucho el estatus sociocultural de origen de la familia.

Pero también es posible encontrar fuertes desigualdades entre centros, aunque los estudiantes cursen los mismos itinerarios. En un ambicioso proyecto que se extiende desde 2013 a 2018, Van Zanten y su equipo (Van Zanten, Olivier, Oller y Uhly, 2018) muestran la orientación desigual que diversos institutos de bachillerato del área de París realizan entre sus estudiantes. A través de lo que denominan *framing* y apoyo al estudiante —esto es, concepción de hacia dónde hay que dirigir, acuerdo sobre lo más probable que suceda, tipo de información pertinente a dar, etc.— refuerzan o modifican las expectativas de sus estudiantes y los dirigen hacia uno u otro tipo de estudios e instituciones. En nuestro contexto, también sabemos que la diferenciación entre unos centros y otros no es neutra, sino que viene explicada principalmente por su diferente composición social. Dicha composición condiciona, en gran parte, la organización interna de los centros, ligado a su mayor o

1/ El argumento sigue la misma línea que las conocidas aportaciones de Paul Willis (1978) en torno a la resistencia escolar de jóvenes de clase trabajadora en Inglaterra, entre los cuales su propia actitud resultaba ser uno de los mecanismos de unas expectativas no académicas y su, más que probable, abandono escolar.

menor comprensividad, y también al tipo de orientación que se ofrece (Torrents, Merino, García y Valls, 2018). Así, institutos con estudiantes de niveles socioeconómicos más altos dirigirán hacia instituciones y titulaciones de mayor prestigio, y a la inversa.

Por otro lado, encontramos una familia de investigaciones que, normalmente prescindiendo de este tipo de marcos institucionales explicados, se centran en estudiar cómo se construyen las expectativas en relación a los ejes de desigualdad especificados anteriormente. Deil-Amen y Lopez Turley (2007), en un artículo de metaanálisis ya clásico, elaboran una relación de estudios que sugieren que las aspiraciones pueden desmarcarse de la posición social de la familia, mientras que cuando éstas se concretan en una expectativa, entonces representan una combinación de lo que el individuo desea y lo que cree que pasará en el futuro —en función de lo que ya ha sucedido y de las oportunidades de que dispone—. Por tanto, tales expectativas dependen más de las posibilidades reales y, así, del nivel socioeconómico familiar. De hecho, las mismas autoras se refieren a otros estudios que reportan, efectivamente, que las aspiraciones son más probables de lograr si el nivel socioeconómico familiar es alto.

Siguiendo con el estado del arte proporcionado por Deil-Amen y Turley, cabe entrar en el terreno del origen geográfico o la etnia de pertenencia. Contradiciendo el establecimiento básico de la *oppositional culture* refieren una serie de investigaciones que señalan un mayor grado de aspiraciones entre estudiantes negros y latinos que blancos de la misma categoría socioeconómica. Igual tendencia se identifica en la comparación entre estudiantes inmigrantes, que gozan de expectativas mayores que los autóctonos una vez se controlan las notas que obtienen (Hegna, 2014).

Un estudio reciente confirma esta perspectiva para un buen número de etnias —blanca, negra africana, negra caribeña, asiática del Indostán, mezclada y otras— en el Reino Unido (Frostick, Phillips, Renton y Moore, 2016), aunque en Cataluña encontramos un enfoque algo más complejo sobre cómo se configuran tales expectativas, ya que se considera su dependencia de las redes interculturales que construyen los estudiantes en el sí de los institutos (Alegre, Benito, Chela y González, 2011).

También alguna investigación (Sikora y Saha, 2007) llega a las mismas conclusiones en referencia a países menos desarrollados y con ma-

por desigualdad interna, que mantendrían mayores expectativas una vez se controla por el resto de variables (de oportunidad). Los autores recurren a tres explicaciones *ad hoc* sobre este fenómeno: la competición por los pocos puestos de trabajo de mayor calidad, la mayor correspondencia entre las ocupaciones mejor pagadas y la educación, y la percepción que la población tiene de conseguir grandes mejoras con cualquier pequeño cambio.

Las expectativas son importantes para explicar el nivel que un individuo alcanza en el sistema educativo. Sin embargo, cabe tener en cuenta que esto se produce a través de dos mecanismos. El primero es el de su influencia sobre el rendimiento, es decir, la existencia de mayores expectativas daría lugar a una mayor motivación por la escuela y, de aquí, a la obtención de un mejor rendimiento. Sin embargo, esta relación ha sido últimamente puesta en entredicho. Podemos ver un ejemplo de ello en Martín Criado y Gómez Bueno (2017) que afirman la relación inversa, son las expectativas las que se ajustan a los resultados que el estudiante va obteniendo. Aseguran que los estudios anteriores se quedan con la primera relación porque son de carácter transversal, en cambio, cuando la metodología de aproximación es longitudinal, entonces se pone de manifiesto que el rendimiento pasado configura las expectativas y también es el mejor predictor del rendimiento futuro.

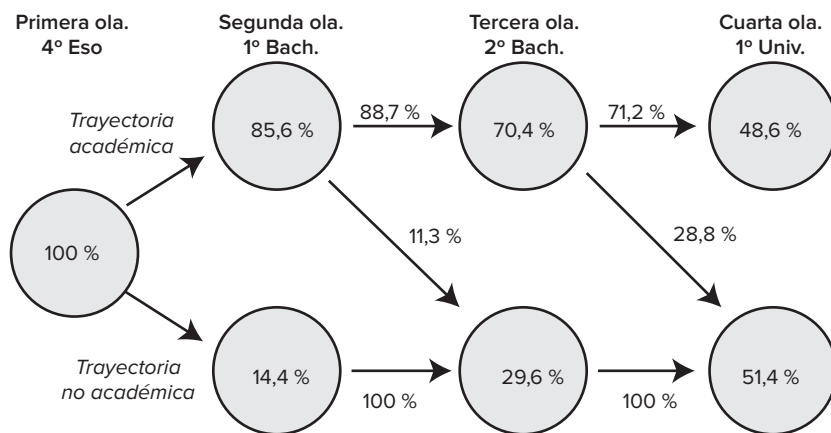
El segundo mecanismo consiste en su incidencia en la elección de continuar estudiando. El mantenimiento de unas expectativas elevadas de acceder a una vía de estudios académica, incluso cuando el rendimiento académico es bajo, incrementa la probabilidad de acabar efectivamente ingresando en esta vía (Elías & Daza, 2017). El mantenimiento de tales expectativas se produce más a menudo entre los estudiantes de familias de estatus sociocultural más elevado (Bernardi, 2014; Capsada, Castejón, Montt, Tarabini y Zancajo, 2014).

Hasta aquí hemos desarrollado el tema de la vinculación entre el rendimiento y las expectativas, por un lado, y el acceso a la universidad por el otro. Su relación es clara, porque los primeros configuran oportunidades e influyen en la decisión de entrar en la universidad. Sin embargo, cabe notar que se trata de elementos que forman parte de las trayectorias previas, pero no son *trayectoria* en sentido estricto. El análisis de los caminos que los estudiantes han tomado a lo largo

del tiempo, los motivos, y su incidencia en la transición y trayectorias posteriores es lo que se considera propiamente el **análisis de trayectorias**.

Una de las formas de aproximarse al estudio de las trayectorias previas es mediante el análisis de qué itinerarios formativos han seguido los estudiantes. A pesar de que, como veremos más adelante, los itinerarios de acceso a la universidad se han diversificado siguiendo la tendencia buscada a través del *widening access* hacia perfiles no tradicionales, el itinerario tradicional continúa siendo el más seguido por los adolescentes y jóvenes (Sánchez-Gelabert, 2016). Lo podemos ver en la representación gráfica de las trayectorias educativas seguidas a lo largo de cuatro años por una muestra representativa de estudiantes de Barcelona, según la cual la elección mayoritaria en cada curso del sistema educativo desde la vía académica es de permanencia en la trayectoria académica, con lo que el grueso de los efectivos que ingresan en la universidad a edad joven provienen de esta vía.

Figura 1. Trayectorias educativas de los jóvenes de Barcelona. 2013-2017. Cohorte nacida el 1998, edad idónea



Basado en datos del proyecto ISCY, GRET. Elaboración propia.

A pesar de esta prevalencia del ingreso a la universidad mediante la vía académica, la diversificación de los perfiles de acceso es también una realidad, de manera que se extienden los estudios sobre las versiones al-

ternativas al itinerario regular, en particular sobre los estudiantes que retrasan o interrumpen sus estudios. Es más habitual que esto se dé entre estudiantes con peor rendimiento académico y entre los que proceden de familias con estatus socioeconómico bajo (Bozick y DeLuca, 2005).

En el caso concreto de las interrupciones que se producen antes de acceder a la universidad, una encuesta dirigida a estudiantes de las universidades asociadas a la Xarxa Vives (las del arco mediterráneo), las identificaba como más frecuentes entre los estudiantes que llegan a través de vías de acceso de técnico superior y de mayores (de 25, 40 y 45 años) y, como motivos más a menudo aducidos, el de haber encontrado trabajo y el de tener necesidades financieras para explicar tal interrupción (Sánchez-Gelabert, 2016).

Las características de la transición de este tipo de estudiantes también siguen una cierta regularidad. Un estudio longitudinal en los Estados Unidos de América señala que acceden con mayor probabilidad que el resto de estudiantes a instituciones de educación superior de menor prestigio y que transitan con mayor probabilidad hacia nuevos roles vitales, en concreto, devienen parejas y/o padres/madres (Bozick y DeLuca, 2005).

Si de momento podemos leer como un dato positivo que personas siguiendo trayectorias más complejas, que incluyen retrasos, interrupciones y también el uso más frecuente de vías no tradicionales, a pesar de todo, llegan a la universidad, ahora deberíamos preguntarnos si la continuación de su trayectoria podemos esperar que sea positiva. Tal y como se desarrollará en el apartado sobre progreso en la universidad, la respuesta es negativa, ya que la probabilidad de no graduarse es más alta entre esta población (Sánchez-Gelabert, 2016).

El acceso a la universidad

El sistema educativo, y la universidad como parte de él, ha experimentado una gran expansión en la mayor parte de países. Esto ha llevado a plantear como un reto para la investigación si este crecimiento ha comportado un descenso de la desigualdad social ante la educación. En especial el foco se ha centrado en el estudio de la desigualdad por origen social, ya que incluso en países que cuentan con cierto volumen de per-

sonas de minorías étnicas parece tener más importancia su clase social (Ball, Reay y David, 2002), y en España éste es un tema que todavía no ha tenido tiempo de desarrollarse.

Aunque las primeras respuestas fueron más bien a favor de contemplar la persistencia de la desigualdad (Shavit y Blossfeld, 1993), después esta conclusión ha sido discutida por muchos resultados de diversas investigaciones (Breen, Luijkx, Müller y Pollak, 2009), y finalmente se ha concretado en una explicación que refleja algunas distinciones clarificadoras. Se trata de la formulación de la hipótesis MMI, *Maximally Maintained Inequality* (Raftery y Hout, 1993), y EMI, *Effectively Maintained Inequality* (Lucas, 2001). La primera explicaría cómo las personas de origen social más alto se encontrarían en mejor posición para acceder a la educación superior, de forma que una expansión del sistema les haría incrementar más a ellas el acceso a este nivel educativo. Una vez que este grupo con mayor ventaja hubiera saturado su acceso, es decir, hubiera llegado a casi la totalidad, entonces empezarían a entrar los siguientes grupos de la jerarquía social.

La segunda, la EMI, señala las diferencias *cualitativas* entre diferentes opciones en un mismo nivel educativo. Tomando en cuenta esta consideración, las personas en una situación de mayor ventaja, accederían con mayor probabilidad a las opciones de mayor prestigio, con mayores retornos esperados, que dan mejores opciones en la continuación de estudios o de ingreso al mercado laboral, etc. Es decir, las personas que parten de mejor posición social acapararían aquellas opciones que ofrecen mayores ventajas en contrapartida.

En general, la investigación internacional llega a la conclusión de que, tras un período de persistencia de la desigualdad que responde al patrón de la MMI, sigue uno de diferenciación entre opciones dentro del mismo nivel educativo que responde al de la EMI (Boliver, 2011; Triventi, 2013^a). En el caso concreto de la universidad, la perspectiva MMI se traduce en la investigación sobre el acceso a grados universitarios, suponiendo que las alternativas son la entrada al mercado laboral o a vías de Formación Profesional superior (Baraňano Cid y Finkel Morgenstern, 2014; Becker y Hecken, 2009; Hillmert y Jacob, 2003; Reimer y Pollak, 2005). Mientras que la EMI consistiría en el estudio de las diferencias en el acceso según instituciones que imparten titula-

ciones de diferente duración, por ejemplo los *community college* versus las universidades en Estados Unidos (Hearn, 1991 y Karen, 2002, citados en Deil-Amen y Lopez Turley, 2007); o bien la entrada a diferentes universidades con distinto prestigio (Callender y Jackson, 2008; Forsyth y Furlong, 2000; Reay, David y Ball, 2005); o el ingreso a diversas titulaciones dentro de la universidad (Iannelli, Gamoran y Paterson, 2018; Kim, Tamborini y Sakamoto, 2015; Munk y Thomsen, 2018; Soler Julve, 2011; Tavares y Cardoso, 2013; Triventi, 2013a; Troiano, Torrents, Sánchez-Gelabert y Daza, 2017; Tsiplakides, 2018).

Por tanto, vemos que la desigualdad social se transforma adoptando nuevas formas en la educación superior. La canalización de los estudiantes en función de su origen social se produce primero a través de su baja representación en la etapa universitaria y después mediante su distribución desigual a favor de los grados con menor prestigio y oportunidades de carrera. La pregunta clave ante tal constatación empírica es: ¿cómo se produce?

En primer lugar, cabe revisar el papel que juegan las mismas instituciones universitarias. Los sistemas pueden seleccionar en base a criterios meritocráticos —basados en diferentes combinaciones que dan lugar a una nota— o de características *cualitativas* de sus candidatos. Los primeros son selectivos también desde un punto de vista social porque ya hemos visto que en etapas anteriores a la universitaria los estudiantes de origen social más alto obtienen proporcionalmente mejores resultados académicos; ya señalamos en el apartado anterior que el *mainstream* de la sociología de la educación se encarga de estudiar este tema del rendimiento diferencial. Los segundos utilizan evidencias complementarias que normalmente consisten en algún tipo de contacto directo entre un representante de la institución y la persona que opta a entrar. El sesgo de clase que se produce en estas situaciones ha sido estudiado y confirmado en los países con mayor tradición en estas pautas de selección (Karen, 1991 y Bastedo y Gumpert, 2003, citados en Deil-Amen y Lopez Turley, 2007; Reay, Crozier y Clayton, 2010).

En segundo lugar, la investigación se centra en analizar el fenómeno de la desigualdad de acceso a la educación superior desde el punto de vista del individuo. Además de la ya referida selección que viene dada por el rendimiento anterior, el gran campo de estudio sobre el acceso se encuentra en el análisis de la cuestión de las elecciones educativas.

La corriente estructuralista en sociología de la educación, la cual domina el campo de la explicación de la desigualdad educativa desde el punto de vista del rendimiento y de cómo las instituciones canalizan los estudiantes en vías más o menos prestigiosas, en el terreno de la explicación de la elección educativa tiene un alcance menor (Van De Werfhorst y Hofstede, 2007). Únicamente el concepto de *hábitus* (Bourdieu, 1991) se ocupa de dar algún tipo de explicación sobre la elección diferencial que realizan las diversas clases sociales. El *hábitus* es una disposición individual a percibir, comprender y actuar de una determinada manera, la cual el individuo asimila a lo largo de su socialización y contiene la visión del mundo del grupo social al que pertenece, así como su historia. Las elecciones educativas de un individuo procedente de una determinada clase social estarían, así, condicionadas por su *hábitus*.

La otra vertiente teórica que aborda, ahora sí extensamente, la explicación sobre la elección de titulación es la Teoría de la Elección Racional. Si bien en sus inicios el planteamiento era de carácter muy economicista, su evolución hacia la incorporación de elementos sociológicos y su capacidad para integrar la explicación de mecanismos detallados le han dado mayor relevancia en la teorización en este terreno. El esquema original básico es el de una persona que decide orientada a un objetivo, lo hace tomando en consideración la relación coste/beneficio de su decisión en el marco de sus preferencias (vertiente subjetiva) y de unas restricciones dadas (vertiente objetiva) (Martínez-García, 2004).

Cada uno de los elementos que forman parte de esta definición básica se han ido ampliando y llenando de contenido sociológico a medida que se ha desarrollado la investigación desde esta misma perspectiva. Especialmente importante es la idea de que sobre cada uno de ellos el individuo sustenta unas creencias que, en algunas ocasiones, pueden estar sesgadas en función de su posición social. A continuación, elaboramos más detalladamente algunos elementos básicos de la definición original con el objetivo de mostrar el tipo de ampliación de significado que la sociología ha contribuido a construir desde esta perspectiva y las implicaciones que tiene para la comprensión del fenómeno.

Sobre el **coste**. El coste de los estudios contempla inicialmente las dimensiones de coste directo, indirecto (transporte o manutención) y de

oportunidad (lo que se deja de ganar si en vez de estudiar se trabaja). Sin embargo, es posible que la percepción que el individuo tenga de lo que cuestan los estudios esté sesgada. Algunos estudios muestran que hay una sobreestimación del coste por parte de las familias de origen social bajo (Grodsky y Jones, 2007), también que la aversión a endeudarse por parte de personas que han vivido en mayor incertidumbre económica es mayor (Callender y Jackson, 2008; Price, 2004), lo cual además queda exacerbado por el mayor sentimiento de deuda que muestran hacia sus progenitores (Langa, 2003; Langa y Río, 2013; Troiano, Sánchez-Gelabert y Elías, 2014). Por otro lado, el estrés que genera la posibilidad de no encajar en un entorno institucional o social es un tipo de coste social que cabe añadir al estrictamente económico (Reay *et al.*, 2010; Troiano y Elías, 2014).

Sobre el **beneficio**. El retorno que se espera obtener en el futuro gracias al logro de un determinado título educativo puede variar en función del origen social. Las causas son múltiples. Es posible que si no se conocen personas graduadas —familiares, amigos, conocidos— con el mismo título, la información disponible sobre el retorno a esperar sea inexistente (Abbiati, Argentin, Barone y Schizzerotto, 2017). Cabe pensar que los beneficios que un individuo piensa obtener no sean siempre interpretables en clave económica (Erikson y Jonsson, 1996). También, aunque todavía es un tema controvertido el grado en el que esto se produce, el capital social disponible en la familia puede hacer que la inserción sea mejor cuanto más aventajada sea la posición social de partida (Bernardi y Ares Abade, 2017; Fachelli, Torrents y Navarro-Cendejas, 2014).

Sobre las **preferencias**. Desde la sociología, las preferencias se conciben como algo asumido individualmente, pero construido en continua interrelación con el medio social. Es por ello que una de las primeras concreciones del esquema de elección racional fue la que Breen y Goldthorpe (1997), siguiendo a Boudon (1973), formularon sobre las preferencias en función de lo que se ha llamado la RRA, la *Relative Risk Aversion*. Esto es, que la máxima propensión de cualquier familia e individuo sería a preservar el estatus socioeconómico de la familia de origen. En consecuencia, la preferencia es equivalente para todo el mundo, pero en función de su posición social implicaría cosas diferentes: los que requieren de estudios más altos para reproducir su posición de origen tendrán la preferencia de alcanzar tales estudios, mientras que

los que no requieren de estudios para mantener su estatus, mostrarán una preferencia débil hacia continuar estudiando.

A esta consideración sobre el riesgo de pérdida de posición social, se añade un elemento diferente, pero de nombre parecido: la aversión al riesgo. Tal aversión afecta a los estratos bajos de la estructura social. Consiste en la idea de que los pocos recursos disponibles y una concepción del mundo más inestable hacen que los grupos sociales más desaventajados vean exacerbado el riesgo de pérdida —en tiempo y dinero— en caso de fracasar en la opción tomada (Goldrick-Rab, Harris y Trostel, 2009). Esto les llevaría a una sobreadaptación a las posibilidades, es decir, a descartar de entrada cualquier opción para la que obtener éxito no esté sobradamente asegurado con los recursos de que disponen (Gambetta, 1987).

El resto de cuestiones que han venido a complementar la dimensión de las preferencias son de carácter más cultural. Un ejemplo interesante es la idea de que, en los estratos sociales más bajos, o en algunos grupos étnicos específicos, la presión social hacia una emancipación familiar temprana es mayor. Esto también explicaría —junto con la aversión al riesgo— la preferencia por programas de estudios más cortos (Lehmann, 2009; Troiano y Elias, 2014).

Sobre las **restricciones**. La restricción previa y fundamental que enmarca la elección es la de las opciones posibles, que en este contexto coincide con las vías y cursos educativos a los que el sistema permite acceder a una persona concreta. Esto depende del marco institucional y, en la mayoría de sistemas universitarios, del rendimiento y/o los títulos que previamente haya obtenido.

Dentro de las opciones posibles para cada persona, ésta contemplará una serie de elementos que le harán valorar el riesgo de fracaso para cada opción. Los más claros son su capacidad y la dificultad que entrañan los estudios a elegir. Pero, de nuevo, aquí entran elementos que sesgan en función de la distorsión que introduce la posición social. Así, sabemos que las personas de mayor clase social sobrestiman las notas que han obtenido y, por tanto, su capacidad para hacer frente a retos académicos futuros (Torrents, 2016). Por otro lado, la información sobre lo que una titulación realmente requiere para que se pueda aprobar varía en función del acceso que un estudiante tenga a conocidos, familiares y amigos con experiencia gracias a su paso por la universidad (Abbiati *et al.*, 2017).

Tomando en cuenta el conjunto de elementos anteriores que forman parte y amplían el esquema de la elección racional, no resulta extraño que podamos explicar que las decisiones varían según origen social, aun cuando las notas previas sean equivalentes.

Datos recientes sobre acceso a la universidad nos señalan que, efectivamente, continúa habiendo un comportamiento diferenciado en las elecciones. Las distancias en el acceso a la universidad entre estudiantes de diverso origen social se mantienen a lo largo del tiempo, incluyendo períodos de crisis y de cambios institucionales (García Montalvo, 2018; Troiano *et al.*, 2017); y otros estudios muestran que para algunos perfiles sociales las diferencias incluso se agudizan ante circunstancias vinculadas a la subida de precios y al endurecimiento de los regímenes de permanencia y de retención de las becas (Elías y Daza, 2014; Kroth, 2015; Langa y Río, 2013; Moulin, 2014; Troiano y Torrents, 2018; Wilkins, Shams y Huisman, 2013).

Sin embargo, cuando las notas se hacen entrar en juego, vemos que en los últimos tiempos la pauta de participación de las diferentes clases sociales ha variado, sigue lo que se ha dado en llamar efecto compensación. Según este efecto, cabría distinguir los comportamientos por grupos en función de las notas previas obtenidas. Así, se pone de relieve que la variación no se encuentra en la pauta de participación de los estudiantes con mejores notas, que tendrían una disposición similar a continuar estudios hacia la universidad y a elegir en mayor proporción que el resto las vías o titulaciones más prestigiosas y/o exigentes, sino que la desigualdad viene dada por los que han obtenido peores notas en las etapas anteriores. Para este subconjunto, el origen social continuaría siendo determinante en la elección de continuación de estudios y de opción por los itinerarios de mayor prestigio (Bernardi y Cebolla, 2014; Daza, Troiano y Elías, en prensa).

Progreso de los estudiantes en la universidad

Como hemos visto en los apartados anteriores, son múltiples los aspectos a través de los que la desigualdad educativa puede operar en el acceso a la universidad de los estudiantes. Una vez éstos acceden a la institución educativa existen, a su vez, nuevas formas de desigualdad

que pueden condicionar la experiencia universitaria de determinados colectivos sociales.

La experiencia universitaria de los estudiantes es fundamental para entender el proceso de aprendizaje y el progreso durante su paso por la universidad. Uno de los modelos explicativos más utilizados para dar cuenta de la persistencia y progreso en la universidad, es el de Tinto (1975). En éste se distingue la integración académica y social de los estudiantes y se concluye que la integración y persistencia en la universidad es el resultado de un proceso interactivo entre las demandas académicas, metodologías docentes, estrategias de aprendizaje, notas (aspectos académicos) y el conjunto de relaciones no estrictamente académicas con compañeros, docentes y actividades extracurriculares de la universidad (aspectos sociales). En este sentido, cuanta más identificación e integración haya con la institución —ya sea académica o social—, más grande será la probabilidad de conseguir mejores resultados académicos (notas y persistencia) y, a su vez, personales (desarrollo, relaciones sociales).

Investigaciones realizadas en las universidades públicas de la región metropolitana de Barcelona, muestran cómo la implementación del proceso de Bolonia supuso la incorporación de nuevas metodologías docentes que requerían una mayor participación y presencialidad de los estudiantes en la universidad que incrementó las interacciones entre compañeros y profesores (Elias, Masjuan y Sánchez-Gelabert, 2012). Este incremento contribuyó a una mayor identificación social de los estudiantes que, a su vez, tuvo un efecto positivo en la identificación académica de los estudiantes. De este modo, la identificación social supone un valor añadido a la identificación académica que puede contribuir a unos mejores resultados académicos.

Cabe mencionar, por otro lado, que el conjunto de nuevas metodologías docentes introducidas por la reforma universitaria pueden suponer un obstáculo para aquellos jóvenes que tienen que combinar sus estudios con responsabilidades externas a la institución ya sean laborales o familiares. De este modo, algunos autores apuntan que las consecuencias positivas del nuevo modelo pedagógico puede estar teniendo un efecto negativo en el caso de los estudiantes no tradicionales (Daza y Elias, 2013).

Estos fenómenos han sido explorados en el marco del modelo conceptual de estudiantes no tradicionales (Bean y Metzner, 1985).

Este modelo incorpora responsabilidades externas a la universidad como las responsabilidades familiares, domésticas y laborales, las condiciones económicas de los estudiantes o el apoyo por parte de los amigos. Los autores consideran estos elementos más relevantes que el rendimiento académico y que pueden condicionar la toma de decisiones y la dedicación de ciertos estudiantes durante su paso por la universidad.

En nuestro contexto, estos nuevos estudiantes no tradicionales corresponden a estudiantes que históricamente no han estado presentes de manera generalizada en la universidad. Algunas de las principales características corresponden a mujeres con cargas familiares, inmigrantes, grupos étnicos minoritarios o personas discapacitadas, estudiantes que compaginan estudios y trabajo, estudiantes mayores o estudiantes de origen social o capital educativo bajo, entre otros (Ariño Villaroya, Hernández Pedreño, Llopis Goig, Tejerina Montañana y Navarro Susaeta, 2008; González Monteagudo, 2010).

Cabe tener presente que los resultados de estos estudiantes muestran diferencias significativas en relación a sus compañeros tradicionales. Algunas evidencias internacionales muestran que la probabilidad de no graduarse entre los estudiantes de vías no tradicionales es más alta aun controlando por factores que son más habituales entre este conjunto de estudiantes y podrían contribuir a la no graduación —estatus socioeconómico más bajo, peor rendimiento, roles de responsabilidad, tipos de institución (Bozick y DeLuca, 2005; Milesi, 2010).

En nuestro contexto, no se auguran mejores pronósticos para estos colectivos si, a su vez, le sumamos las nuevas demandas de presencialidad y participación en el marco de la reforma Bolonia. En el caso de la Universitat Autònoma de Barcelona, una investigación compara los resultados académicos de los estudiantes no tradicionales —edad y combinación estudio y trabajo— con el de sus compañeros. Los resultados apuntan a los mismos patrones que mostraba la literatura internacional: los estudiantes no tradicionales, a pesar de tener un buen rendimiento, abandonan con más frecuencia que sus compañeros *tradicionales* (Sánchez-Gelabert y Elias, 2017). En este sentido es de especial relevancia tener presentes las múltiples identidades con las que han de negociar los estudiantes en sus múltiples responsabilidades.

Una de estas responsabilidades, que cada vez tiene un papel más central en los estudiantes universitarios en nuestro contexto, es la compaginación de los estudios con algún tipo de trabajo. En el reciente episodio de crisis económica, las necesidades económicas y la compaginación de estudios y trabajo consolidan el hecho de trabajar durante los estudios como un elemento de centralidad cada vez más común entre los estudiantes universitarios.

Según algunos hallazgos empíricos, la necesidad de trabajar tiene un peso fundamental en las decisiones de continuidad de los universitarios (Bradburn, 2002; Ozga y Sukhnandan, 1998; Staff y Mortimer, 2007); especialmente entre los alumnos de bajo nivel económico familiar. Cabe mencionar que la intensidad y los motivos para trabajar difieren, a su vez, teniendo en cuenta el origen social de los estudiantes; siendo los jóvenes de orígenes más desfavorecidos los que trabajan más horas y lo hacen por necesidades financieras (Hovdhaugen, 2013; Pfeffer y Goldrick-Rab, 2011; Roksa y Velez, 2010; Triventi, 2014). De este modo, el endurecimiento de las condiciones sociales durante los estudios universitarios es especialmente significativo entre los jóvenes más desaventajados.

Aun así, las consecuencias sobre el rendimiento no siempre son muy negativas. Por ejemplo, para el conjunto de universidades catalanas, no se observa mucha disparidad en el rendimiento académico entre los graduados universitarios que compaginaron estudios y trabajo durante su experiencia universitaria. Cabe mencionar que los datos se refieren a los estudiantes que efectivamente se graduaron y, por tanto, se excluyen aquellos que ya abandonaron sus estudios. De todas formas, los resultados ponen de manifiesto diferencias significativas según la dedicación a los estudios siendo la dedicación a tiempo completo la situación más beneficiosa y la de estudiante con trabajo relacionado a tiempo completo la más perjudicial para las notas (Sánchez-Gelabert, Figueroa y Elías, 2017).

Algunos autores que han integrado los dos modelos explicativos —integración y no tradicional— reclaman la necesidad de incorporar una dimensión temporal al estudio del progreso universitario para intentar disociar la toma de decisiones de momentos determinados en la trayectoria educativa (Cabrera, Nora y Castañeda, 1993). Esto permite

entender la experiencia universitaria como la interrelación y negociación de diferentes opciones académicas en diferentes contextos en los que se ven involucrados los estudiantes a lo largo de su experiencia y que se cristalizan en las decisiones que, finalmente, acaban tomando (Astin y Lee, 2003; Figuera, 2015; Goldrick-Rab, 2006; Pascarella y Terenzini, 1991; Robinson, 2005; Robinson y Bornholt, 2006).

En este marco, destacan la importancia del primer año de acceso a la universidad como determinante de la continuidad (Villar Aguilés, Manuel Vieira, Hernández i Dobon y Nunes de Almeida, 2012). Es en este primer año donde se concentra el porcentaje mayor de estudiantes que decide abandonar (Fita Lladó, Rodríguez Espinar, y Torrado Fonseca, 2004; Lassibille y Navarro, 2008; Triadó *et al.*, 2010). De nuevo, en términos de desigualdad educativa, la importancia del primer año en la universidad radica en el hecho de que son específicamente los estudiantes sin experiencias familiares universitarias los más propensos a abandonar tempranamente la universidad (Lehmann, 2007).

Cabe mencionar, por otro lado, que en este primer año son muchos los estudiantes que no abandonan sus estudios sino que reorientan sus itinerarios educativos (Corominas, 2001; Elías, 2008; Torrado, 2012; Villar Aguilés *et al.*, 2012). En este proceso de *negociación* los estudiantes mayores o que han accedido más tarde a la universidad presentan menos probabilidades de continuar y son menos proclives a la movilidad entre titulaciones o universidades debido a sus obligaciones familiares o laborales (Hovdhaugen, 2009; Lassibille y Navarro, 2008; O'Toole, Stratton y Wetzel, 2003).

En muchas investigaciones se ha puesto de manifiesto el binomio abandono y origen social destacando una mayor probabilidad de abandono entre los jóvenes de clase trabajadora o de familias sin estudios superiores (Hovdhaugen, 2013; Langa, 2003; Lassibille, 2011; Montoya Diaz, 1999; Pfeffer y Goldrick-Rab, 2011). Algunas de estas investigaciones se han focalizado en el progreso durante su paso por la universidad y en los patrones de asistencia diferenciales entre los estudiantes según su nivel socioeconómico (Bozick y DeLuca, 2005; Goldrick-Rab, 2006). Concluyen que los jóvenes de orígenes sociales inferiores son los que tienen más probabilidades de llevar a cabo patrones de asistencia no lineales que pueden incluir discontinuidades o rupturas en el itinerario universitario.

El tipo de trayectoria o dedicación puede, por tanto, dejar entrever nuevas constricciones que condicionen las formas de participación de los universitarios. Tal y como afirman algunas investigaciones, una matriculación continuada y sin rupturas reduce el riesgo de abandono y mejora las probabilidades de graduación (Lassibille, 2011; O'Toole *et al.*, 2003). En este sentido, la disponibilidad de una beca salario puede contribuir al logro de tal situación (Berlanga Silvente, Figuera Gazo y Pons Fanals, 2016). Por otro lado, la tasa de retorno entre aquellos estudiantes que abandonaron es muy baja y ésta decrece a medida que pasa el tiempo (Pfeffer Goldrick-Rab, 2011).

El conjunto de evidencias presentadas pone de manifiesto las diferencias en indicadores de progreso en la universidad entre los estudiantes durante su experiencia universitaria, que están teniendo un impacto diferenciado según el origen social de los estudiantes y que pueden devenir nuevas formas de desigualdad educativa. Cabe mencionar, por otro lado, que estas diferencias pueden operar a través de vías muy diversas ya sea a través de los resultados previos de los estudiantes, por las elecciones que los universitarios toman a lo largo de su experiencia universitaria, por el origen familiar —independientemente del rendimiento— o a través de constricciones sociales que condicionan y limitan sus experiencias universitarias.

La transición al mercado de trabajo

En este último epígrafe abordamos la fase final de las trayectorias educativas que pasan por la universidad: la inserción en el mercado de trabajo. En un primer lugar, concretamos desde la Sociología la visión de esta transición, una vez más centrándonos en el debate sobre las desigualdades. En segundo lugar, presentamos algunos datos de contexto sobre la situación laboral de los graduados, tratando de aclarar algunos de los grandes mitos, así como de dibujar las grandes tendencias macrosociales de los últimos años. Finalmente, aportamos algunos resultados empíricos producidos recientemente en relación a este tema.

Tal y como se ha visto a lo largo de este capítulo, el sistema educativo arrastra condiciones de desigualdad hasta la universidad. Y una vez nos situamos en el nivel universitario, tales desigualdades se siguen

produciendo en tres grandes fases: el acceso, el progreso y la salida. En cada una se cruzan posibles motores o fuerzas de desigualdad como el sexo, la etnia o el origen social de los individuos. Tales ejes también se ven reflejados en la salida de la universidad.

Es evidente que para evaluar tal salida no solo debemos tener en cuenta el aspecto laboral, pues la función social de la universidad debería ir (y va) más allá de la de formar trabajadores. Es también, desde un punto de vista humanista, una herramienta para construir *ciudadanos* con unos valores críticos y cívicos concretos, de desarrollo personal, de integración a la comunidad, etc. Sin embargo, el aspecto laboral es también clave; y no solo es importante en relación a un *output* universitario más o menos tangible tanto a nivel microsocial (el individuo) como macrosocial (modelo económico y productivo), sino también central en la actual evaluación de la calidad universitaria.

Los resultados laborales de la universidad están relacionados con la situación ocupacional que consigue el graduado o graduada, que a su vez es clave para definir una posición de clase o enclasmiento posterior. En nuestras sociedades un empleo define gran parte de la posición que se ocupa en la estructura social. La relación entre universidad e inserción laboral está estrechamente vinculada a la visión sociológica de la estructura(ción) social y, en este sentido, la universidad se constituye como lo que Stevens, Armstrong y Arum (2008) definen como un *hub*, que filtra individuos en el camino al ascenso social, *incuba* una empleabilidad, y *legitima* las posiciones sociales de salida.

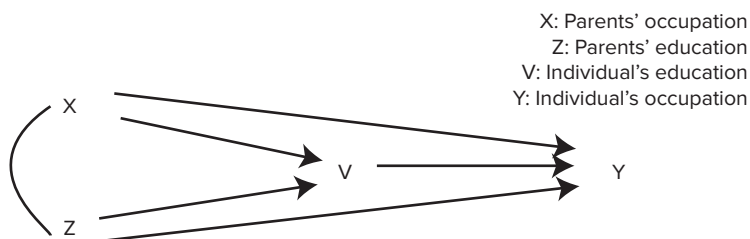
Así pues, cuando cogemos la lupa de la desigualdad desde la Sociología para analizar la inserción laboral estamos observando tanto el empleo que consiguen los graduados en función de su perfil, como la movilidad en la estructura social que se deriva de aquél. En este sentido nos situamos en el marco más amplio de la transición, el análisis de caminos, obstáculos y eventos que acaban configurando una emancipación juvenil a nivel laboral, construyendo así la posición del joven/adulto en la sociedad. En definitiva, nos estamos preguntando: ¿hasta qué punto las características sociodemográficas influyen en el empleo obtenido y en su enclasmiento en la estructura social?

La respuesta a esa pregunta por parte de los investigadores sigue dos hipótesis principales y contrarias (Navarro-Cendejas, 2014). Por un lado, la que afirma que, una vez pasado el filtro del acceso a la universidad y la graduación en una carrera, los estudiantes de origen social más alto conservarían alguna ventaja en el momento de la transición al mercado laboral (Triventi, 2013b). Especialmente en los países en que se ha producido una fuerte expansión de la educación superior —de forma que mayor población de origen social bajo ha podido acceder a esta etapa educativa y/o la diversificación de títulos ha hecho más vaga la señal enviada al mercado laboral— la ventaja asociada a las personas de origen social alto se vería trasladada hacia el momento de su inserción profesional (Jacob, Klein y Iannelli, 2015; Pöyliö, Erola y Kilpi-Jakonen, 2017).

Por el otro, la hipótesis de la selección previa apuntaría al hecho de que, una vez se ha conseguido acceder y finalizar, el origen social quedaría diluido entre todas las otras experiencias vitales del estudiante y ya no afectaría diferencialmente a su inserción (Bernardi & Ballarino, 2016). Un resumen y metáfora muy conocida de esta última hipótesis nos la ofrece Julio Carabaña: la universidad como un autobús que lleva a los mismos destinos profesionales [o más bien sociales] a todos los que consiguen subir en él (Carabaña, 2004). Aunque ya hemos visto que no todos llegan a montarse; no solo eso, sino que además algunos no llegan ni cerca de la parada de autobús y algunos se pierden durante el trayecto. Y lo más importante: no lo consiguen no por simple aleatoriedad sino condicionados por diferentes oportunidades y obstáculos vinculados a diferentes perfiles sociales.

Una vez llegados a este punto podemos abordar la siguiente pregunta: ¿a través de qué mecanismos diferentes perfiles sociales deberían presentar desigualdades en la inserción laboral? En primer lugar, debemos hacer referencia, por reconocimiento histórico, a los clásicos. Ya en los sesentas, autores como Duncan propusieron el modelo de logro social (Duncan, 1966; Duncan y Featherman, 1972) que se define como sigue:

Figura 2. **Modelo de logro social según Duncan y Featherman**



Fuente: *Esquema reproducido en Fachelli y Torrents (2018).*

En los tres apartados anteriores hemos analizado la relación entre X/Z (el origen social) con V (en nuestro caso el nivel universitario). En este apartado observamos el resto de relaciones. Partiendo de esta óptica, diferentes autores han apuntado a posibles mecanismos que expliquen esta desigualdad en la inserción laboral, en este caso en función del eje del origen social (Bernardi y Ballarino, 2016).

Uno de estos mecanismos es el de la diferencia en la información. Diferentes perfiles sociales poseerían diferentes fuentes y canales de información necesarios para conseguir una mejor inserción laboral, lo cual se halla muy relacionado con el concepto del capital social entendido como los contactos de la familia y su red social (Hansen, 2001; Opheim, 2007). Más importante aún, si cabe, cuando conocemos que alrededor del 40% de los graduados obtiene un empleo mediante los contactos personales y familiares (Prades, Nieto, Torrents, Bernáldez y Quirós, 2017).

Otros mecanismos de desigualdad estarían más ligados a aspectos económicos. Una base económica familiar permite al recién graduado esperar hasta encontrar un mejor empleo, mientras que unos recursos menores incentivan al graduado a insertarse al mercado laboral cuanto antes. También la disponibilidad de recursos económicos permite hacer viable la salida de la *emprededuría* de forma más fácil y natural. Partirían pues de unas oportunidades de búsqueda diferentes. Pero el aspecto económico no solo influye en las oportunidades materiales para la inserción laboral, sino que algunos también lo relacionan con elementos motivacionales. La perspectiva del *Relative Risk Aversión*, ya comentada, es un ejemplo: graduados con mayores recursos familiares

tendrían más expectativas y motivaciones de encontrar una mejor ocupación para evitar el descenso social.

Finalmente, en la literatura encontramos mecanismos más de tipo cultural. Éstos, más allá del origen social del individuo, también se relacionan más claramente con otros ejes de desigualdad como el sexo o la etnia. Estos mecanismos están vinculados a diferentes competencias transversales derivadas de la familia —incluso de carácter no cognitivo como la asertividad o autoconfianza, lo que en los últimos tiempos se ha dado en llamar las *soft-skills*—, o con diferentes códigos lingüísticos y culturales que se pueden poner en juego en el mercado laboral para poder acceder con mayor facilidad a un empleo. También formarían parte del ámbito cultural las aspiraciones sociales relacionadas con la influencia de terceras personas o de normas sociales sobre lo que un perfil social debe y no debe conseguir a nivel de estructuración social y de empleo. Un ejemplo claro lo encontramos en el estudio de las preferencias de las mujeres respecto del trabajo, las cuales presentan una mayor heterogeneidad interna y mucha más vinculación con sus preferencias en torno a la familia, de lo que lo hace la población masculina (Hakim, 2002).

Éstos son algunos de los elementos que se describen en el debate teórico sobre el porqué de las desigualdades en la inserción laboral. Son, como vemos, elementos que se circunscriben al individuo en cuestión. Sin embargo, no podemos entender el fenómeno atendiendo solo a una parte de los agentes en el proceso de inserción laboral, debemos también poner el foco en el mercado propiamente. El mercado laboral, claramente, no es un agente neutro, sino que está impregnado de cultura y normas sociales. Así, desde la dificultad de las mujeres a conseguir ciertos empleos de dirección, a las dificultades añadidas en función de su situación maternal y familiar, o a los marcos de referencia de los ocupadores sobre qué es y qué no es un trabajador adecuado, son aspectos que pueden reforzar los ejes de desigualdad como el sexo, la etnia o el origen social.

Presentados algunos de los elementos de este debate, ¿es o no la transición de la universidad al mercado de trabajo un autobús con un mismo destino social independientemente del perfil del graduado? Esperemos aún un poco para presentar algunos resultados empíricos recientes so-

bre ello. Antes describíamos rápidamente cuál es ese destino profesional de los graduados y cuáles son las principales tendencias actuales.

AQU Catalunya lleva a cabo un análisis de la inserción laboral de los graduados catalanes cada tres años desde el 2001. Los resultados muestran que en 2017 el 90% de los graduados están ocupados a los 3 años de finalizar sus estudios universitarios. Con el período de crisis entre 2008 y 2016 la ocupación bajó hasta el 80%, pero se ha recuperado en los últimos años hasta cerca de los niveles de ocupación precrisis.

Más allá de la ocupación, las condiciones laborales de los graduados presentan puntuaciones altas: 7 de cada 10 trabajan de lo que han estudiado, y 8 de cada 10 realiza funciones universitarias. Los otros 2 de cada 10 se ocupan en empleos de competencias medias (niveles 4 a 8 de la CNO). Estos datos contrastan con lo popularmente extendido de que los universitarios generalmente acaban sirviendo cafés o que la universidad es una fábrica de parados. 5 de cada 10 disponen de un contrato indefinido, y 4 de cada 10 ganan más de 2.000€ brutos al mes (Prades *et al.*, 2017). Sin embargo, hay que destacar que las condiciones laborales no se han recuperado hasta niveles precrisis, aunque su mejora es evidente. Es especialmente relevante la temporalidad laboral, que desde 2008 no ha parado de crecer encuesta a encuesta a costa de la estabilidad laboral (6 de cada 10 eran indefinidos en 2008).

Con datos para el conjunto de España, vemos que la inserción de los universitarios también es la mejor en comparación con cualquier otro nivel educativo, por ejemplo con menor probabilidad de caer en el subempleo, aunque los sueldos relativos hayan caído en los últimos veinte años (Martínez-Pastor, 2017).

Otro de los dichos extendidos popularmente es sobre la llamada fuga de cerebros. En 2017, un 4% de los graduados trabaja en el extranjero. Si bien parece un porcentaje bajo no deja de ser significativo, y más viendo la tendencia al alza en los últimos seis años. Otro indicador relevante de esta breve contextualización sobre la transición al mercado laboral es que el 90% consigue el primer empleo antes de un año desde la graduación.

Hay que apuntar que estos resultados laborales varían de forma importante según la titulación cursada. Así, para los graduados en Humanidades solo la mitad trabaja de lo que han estudiado, mientras que en

Ciencias de la Salud son el 80%. También para el conjunto de España, resultan ser los grados de Humanidades los que presentan mayor probabilidad de caer en el subempleo (Barone & Ortiz, 2011).

Pero, volviendo a la cuestión de la desigualdad: ¿Esta relativa mejor inserción de los graduados universitarios se mantiene de forma equitativa para todos los perfiles sociales?

A lo cual podemos responder que las desigualdades de inserción laboral de los graduados, aunque no desaparecen, son considerablemente menores que entre los niveles educativos anteriores, especialmente a nivel de origen social (Fachelli *et al.*, 2014). Por ejemplo, desaparece e incluso se invierte la probabilidad esperada de estar ocupados: los graduados de origen social alto tendrían mayores probabilidades de estar desempleados, vinculado quizás al mecanismo de que estas familias pueden esperar a que sus hijos e hijas encuentren un empleo mejor.

Respecto a la probabilidad de subempleo, las diferencias según origen social son débiles y los resultados poco concluyentes (Martínez-García, 2017), o bien se perciben diferencias únicamente respecto de algunos tipos de profesión de los progenitores (Bernardi y Ares Abade, 2017), o bien la influencia se ve enormemente mediada por el área de estudio a la que pertenece el grado universitario cursado (Jacob *et al.*, 2015; Marqués Perales y Gil-Hernández, 2015).

En cuanto al salario, de nuevo vemos que a grandes rasgos el origen social es solo una fuente débil de desigualdad y sigue así a medida que pasan los años en el mercado laboral (Torrents y Fachelli, 2015). De hecho, el salario en función del tipo de grado universitario cursado se va diferenciando de forma acusada a lo largo del tiempo (Kim *et al.*, 2015), de manera que algunos investigadores ven desaparecer el efecto del origen social si se toman en cuenta las áreas de estudio cinco años después de la graduación (Jacob *et al.*, 2015).

Encontramos un relato muy diferente cuando evaluamos el eje de desigualdad del sexo. Así, este explica el 13% de la varianza del salario de los graduados, siendo uno de los elementos más importantes. Fenómenos como el del techo de cristal constituyen claras explicaciones de esta relación. La brecha salarial entre sexos se determina en 15% para 2014, una cifra considerable pero lejos del 24% para el global de la población, sea o no universitaria (Fachelli y Planas, 2016).

Así pues, cuando se hace referencia a la metáfora del autobús si bien en general es cierta, quizás deberíamos matizarla: la universidad se presentaría como una estación de autobuses con distintos destinos profesionales (en función de la carrera cursada), pero siendo este destino bastante similar entre los pasajeros de cada autobús. Si bien estos destinos son en general bastante mejores y con menores diferencias entre pasajeros que los de la población sin estudios universitarios, sí que se identifican leves diferencias por origen social y de mayor importancia en función del sexo. Un destino profesional que es el final del viaje de esta transición de los estudiantes universitarios hacia una posición social.

Conclusiones

En este capítulo hemos llevado a cabo un repaso de las aportaciones que desde la disciplina sociológica se han hecho al tema de las trayectorias y transiciones educativas en torno a la etapa universitaria, todo ello en relación a la desigualdad social. De todos los ejes de desigualdad que se contemplan, se ha privilegiado el de origen social, básicamente porque a menudo subsume o bien interactúa con el resto, de modo que se constituye en un elemento de influencia principal que hay que explorar previamente.

De hecho, el tema de cómo incide el origen social en el logro educativo y en la posición social que en su transición a la vida adulta logra alcanzar el individuo es muy relevante, tanto desde el punto de vista social como del ético-político. No es éste el lugar donde desgranar los diferentes conceptos de justicia social que desde diversos posicionamientos normativos se mantienen, pero casi desde cualquiera de ellos se aceptaría que lo mínimo que una sociedad debe conseguir es el ideal meritocrático de la igualdad de oportunidades evitando la interferencia de características sociales de partida.

Sin embargo, el repaso a las investigaciones realizadas en el campo nos ha mostrado que incluso este concepto es dudoso que se produzca, porque el estudio de la evolución de las desigualdades nos muestra que la expansión educativa en los países industrializados ha producido primero desigualdades siguiendo el patrón del MMI —recordemos: los

orígenes sociales con mayor ventaja ocupan progresivamente las posiciones más altas en el sistema educativo y, solo cuando estos grupos saturan su acceso, incrementan significativamente su acceso los de menor ventaja social— y posteriormente el patrón del EMI —esto es, mantienen la ventaja ocupando itinerarios y estudios de mayor prestigio social y retorno económico dentro del mismo nivel educativo—. Así pues, el estudio de cómo se continúan reproduciendo las desigualdades sociales mantiene su sentido e importancia.

En primer lugar, hemos examinado la trayectoria previa a la entrada a la universidad. Aunque lo más importante de esta etapa es el rendimiento que el estudiante obtiene, no hemos abundado en esta cuestión, pues es la previa al acceso y ocupa la mayor parte del análisis de la sociología de la educación como disciplina general. En esta etapa también es importante entender cómo se construyen y modifican a lo largo del tiempo las expectativas, a la vez que ellas afectan a las decisiones sobre la continuación de estudios. También hemos visto las dificultades que se reflejan en los itinerarios más complejos, en contraposición al itinerario tradicional que, de todas formas, es el más habitualmente seguido por la mayor parte de la población.

En la segunda etapa, la de la transición hacia la universidad, hemos visto que la teoría de la elección racional, combinada con aportaciones procedentes de la perspectiva sociológica —aunque también de la psicológica—, presenta una buena potencia explicativa de las desigualdades en el acceso a la universidad.

En este punto, cabe remarcar que es importante el papel que juegan las notas obtenidas, tal y como esperaríamos desde una posición meritocrática. No obstante, también hemos visto que se produce efecto compensación, es decir, que un mal rendimiento en orígenes sociales más altos no impide el acceso a niveles superiores de educación ni a estudios de características más difíciles y a menudo con mejor inserción en la carrera profesional.

La desigualdad se ha visto a su vez reflejada en las trayectorias que los estudiantes siguen a lo largo de sus estudios. El origen social influye en las condiciones de vida, más o menos difíciles, con las que se convive durante el período universitario y ello conlleva riesgos asociados de abandono, repetición, estrés, etc. Es en este contexto que cobra importancia el papel

de las becas salario como compensadoras de tales condiciones y pueden contribuir a construir itinerarios de mayor continuidad que, por tanto, aportan una mayor probabilidad de finalización de los estudios.

Finalmente, en la salida volvemos a encontrar desigualdad, pero diversas investigaciones exponen resultados distintos y a veces contradictorios sobre los mismos temas. El mismo hecho de que las conclusiones sean controvertidas nos indica que en muchos contextos se va produciendo una dilución de la desigualdad a lo largo de las etapas educativas —cada una con sus sistemas de rendimiento y de selección—. Así pues, cuando llegamos al nivel de haber completado un grado universitario, la influencia del origen social sobre la transición al mercado laboral es más débil que en las etapas anteriores, al menos cuando se tiene en cuenta qué grado específico se ha cursado.

En definitiva, en el marco de la investigación sobre universidad, el acceso y el progreso constituyen las fuentes principales de desigualdad a estudiar, y han de atender a las enormes diferencias que existen entre titulaciones. Conocer las circunstancias de éstas en su contexto específico es lo que puede contribuir a diseñar programas acertados de intervención bien dirigida.

Referencias bibliográficas

- ABBIATI, G., ARGENTIN, G., BARONE, C. & SCHIZZEROTTO, A. (2017). Information barriers, social inequality, and plans for higher education: Evidence from a field experiment. *British Journal of Sociology*, 33(1), 84-96. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw050>
- ALEGRE, M. À., BENITO, R., CHELA, X. & GONZÁLEZ, S. (2011). *Xarxes interculturals als instituts. Efectes de la composició social sobre el rendiment i les expectatives de l'alumnat d'origen estranger*. Bellaterra.
- ARIÑO VILLAROYA, A., HERNÁNDEZ PEDREÑO, M., LLOPIS GOIG, R., TEJERINA MONTAÑANA, B. & NAVARRO SUSAETA, P. (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles*. València: Universitat de València. Servei de Publicacions.
- ASTIN, A. W. & LEE, J. J. (2003). How Risky Are One-Shot Cross-Sectional Assessments of Undergraduate Students? *Research in Higher Education*, 44(6), 657-672. <https://doi.org/10.1023/A:102617552517>

- BALL, S. J., REAY, D. & DAVID, M. (2002). «Ethnic Choosing»: Minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 333-357. <https://doi.org/10.1080/1361332022000030879>
- BARAÑANO CID, M. & FINKEL MORGENSTERN, L. (2014). Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria española: cambios y continuidades. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, 7(1), 42-60.
- BARONE, C. & ORTIZ, L. (2011). Overeducation among European University Graduates: A comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation. *Higher Education*, 61(3), 325-337. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9380-0>
- BEAN, J. P. & METZNER, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- BECKER, R. & HECKEN, A. E. (2009). Why are working-class children diverted from universities? An empirical assessment of the diversion thesis. *European Sociological Review*, 25(2), 233-250. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn039>
- BERLANGA SILVENTE, V., FIGUERA GAZO, M. P. & PONS FANALS, E. (2016). Modelo predictivo de persistencia universitaria: estudiantes con beca salario. *Educación XX1*, 1-24. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/15611>
- BERNARDI, F. (2014). Compensatory Advantage as a Mechanism of Educational Inequality: A Regression Discontinuity Based on Month of Birth. *Sociology of Education*, 87(2), 74-88. <https://doi.org/10.1177/0038040714524258>
- BERNARDI, F. & ARES ABADE, M. (2017). *Education as the (not so) great equalizer: new evidence based on a parental fixed effect analysis for Spain* (EUI Working Paper SPS No. 2017/6). San Domenico di Fiesole (FI).
- BERNARDI, F. & BALLARINO, G. (2016). Introduction: education as the great equalizer: a theoretical framework. En F. BERNARDI & G. BALLARINO (Eds.), *Education, occupation and social origin: A comparative analysis of the transmission of socio-economic inequalities* (pp. 1-19). Cheltenham, UK - Northampton, MA, USA: Edward Elgar.

- BERNARDI, F. & CEBOLLA, H. (2014). Previous school results and social background: Compensation and imperfect information in educational transitions. *European Sociological Review*, 30(2), 207-217. <https://doi.org/10.1093/esr/jct029>
- BOLIVER, V. (2011). Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education. *Higher Education*, 61(3), 229-242. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9374-y>
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- BOURDIEU, P. (1991). *Estructuras, habitus, prácticas. El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BOZICK, R. & DELUCA, S. (2005). Better Late Than Never? Delayed Enrollment in the High School to College Transition. *Social Forces*, 84(1), 531-554. <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0089>
- BRADBURN, E. M. (2002, November). Short-Term Enrollment in Post-secondary Education: Student Background and Institutional Differences in Reasons for Early Departure, 1996-98. National Center for Education Statistics.
- BREEN, R. & GOLDTHORPE, J. H. (1997). Explaining educational differentials towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- BREEN, R., LUIJKX, R., MÜLLER, W. & POLLAK, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475-1521.
- CABRERA, A. F., NORA, A. & CASTAÑEDA, M. B. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139. <https://doi.org/10.2307/2960026>
- CALLENDER, C. & JACKSON, J. (2008). Does the fear of debt constrain choice of university and subject of study? *Studies in Higher Education*, 33(4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/03075070802211802>
- CAPSADA, Q., CASTEJÓN, A., MONTT, G., TARABINI, A. & ZANCAJO, A. (2014). *Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat*. (Q. Capsada, ed.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- CARABAÑA, J. (2004). Educación y movilidad social. En V. NAVARRO (Ed.), *El Estado de Bienestar en España* (pp. 246-289). Madrid: Tecnos.

- (2018). Los efectos de la crisis sobre el sistema escolar. *Revista Española de Sociología*, 27(1), 109-112.
- COROMINAS, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. abandono o cambio en el primer año de universidad: *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151. <https://doi.org/10.6018/rie.19.1.96361>
- DAZA, L. & ELIAS, M. (2013). ¿Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual. *Revista Tempora: Revista de Historia y Sociología de La Educación*, 15, 72-92.
- DAZA, L., TROIANO, H. & ELIAS, M. (n.d.). La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos. *Papers: Revista de Sociologia*, 0-2.
- DEIL-AMEN, R. & LOPEZ TURLEY, R. (2007). A review of the transition to college literature in sociology. *Teachers College Record*, 109(10), 2324-2366. <https://doi.org/0161-4681>
- DUNCAN, O. (1966). Path Analysis: Sociological Examples. *The American Journal of Sociology*, 72(1), 1-16.
- DUNCAN, O. & FEATHERMAN, D. (1972). *Socioeconomic background and achievement*. Nueva York: Academic Press.
- ELIAS, M. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 15, 101-121.
- ELIAS, M. & DAZA, L. (2014). Sistema de Becas y Equidad Participativa en la Universidad. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 7(1), 233-251. Retrieved from <http://rase.ase.es/index.php/RASE/article/view/235>
- (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 10(1), 5-22.
- ELIAS, M., MASJUAN, J. M. & SÁNCHEZ-GELABERT, A. (2012). Signs of Reengagement? En *Effects of Higher Education Reforms* (pp. 21-42). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-016-3_2
- ERIKSON, R. & JONSSON, J. O. (1996). *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westveiw Press.

- FACHELLI, S. & PLANAS, J. (2016). *Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats i graduades universitaris. Capítol 1: Evolución de la inserción profesional de los graduados universitarios: de la expansión a la crisis duradera*. Barcelona.
- FACHELLI, S. & TORRENTS, D. (2018). Comparison of the Effect of Social Background on the Wages of Spanish Graduates Before and During a Crisis Context. *International Journal of Sociology of Education*, 7(2), 154-180. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.3210>
- FACHELLI, S., TORRENTS, D. & NAVARRO-CENDEJAS, J. (2014). ¿La universidad española suaviza las diferencias de clase en la inserción laboral? *Revista de Educacion*, 364, 119-144. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-257>
- FIGUERA, P. (2015). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. (P. FIGUERA, ed.). Barcelona: Laertes.
- FITA LLADÓ, E., RODRÍGUEZ ESPINAR, S. & TORRADO FONSECA, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- FORDHAM, S. & OGBU, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the «burden of "acting white"». *The Urban Review*, 18(3), 176-206.
- FORSYTH, A. & FURLONG, A. (2000). *Socioeconomic disadvantage and access to higher education*. Bristol: Policy Press Bristol.
- FROSTICK, C., PHILLIPS, G., RENTON, A. & MOORE, D. (2016). The Educational and Employment Aspirations of Adolescents from Areas of High Deprivation in London. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1126-1140. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0347-4>
- GAMBETTA, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press-Norwegian University Press.
- GARCÍA MONTALVO, J. (2018). El impacto de los precios públicos progresivos sobre la tasa de abandono universitario: el caso de Catalunya. En *3r Congrés d'Economia i Empresa de Catalunya*. Barcelona: Col·legi d'Economistes de Catalunya.
- GOLDRICK-RAB, S. (2006). Following Their Every Move: An Investigation of Social-Class Differences in College Pathways. *Sociology of Education*, 79(1), 67-79. <https://doi.org/10.1177/003804070607900104>

- GOLDRICK-RAB, S., HARRIS, D. N. & TROSTEL, P. a. (2009). Why financial aid matters (or does not) for college success: Toward a new interdisciplinary perspective. En J. C. SMART (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research, volume XXIV* (pp. 1-45). Memphis: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9628-0_1
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 146-147.
- GRODSKY, E. & JONES, M. T. (2007). Real and imagined barriers to college entry: Perceptions of cost. *Social Science Research*, 36(2), 745-766. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.05.001>
- HAKIM, C. (2002). Lifestyle Preferences as Determinants of Women's Differentiated Labor Market Careers. *Work and Occupations*, 29, 428-459. <https://doi.org/10.1177/073088802237558>
- HANSEN, M. (2001). Education and economic rewards. Variations by social-class origin and income measures. *European Sociological Review*, 17(3), 209-231. <https://doi.org/10.1093/esr/17.3.209>
- HEGNA, K. (2014). Changing educational aspirations in the choice of and transition to post-compulsory schooling – a three-wave longitudinal study of Oslo youth. *Journal of Youth Studies*, 17(5), 592-613. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.853870>
- HILLMERT, S. & JACOB, M. (2003). Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European Sociological Review*, 19(3), 319-334+i. <https://doi.org/10.1093/esr/19.3.319>
- HOVDHAUGEN, E. (2009). Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03075070802457009>
- (2013). Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311>
- IANNELLI, C., GAMORAN, A. & PATERSON, L. (2018). Fields of Study: Horizontal or Vertical Differentiation within Higher Education Sectors? *Research in Social Stratification and Mobility*.
- JACOB, M., KLEIN, M. & IANNELLI, C. (2015). The Impact of Social

- Origin on Graduates' Early Occupational Destinations. An Anglo-German Comparison. *European Sociological Review*, 31(4), 460-476. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/esr/jcv006>
- KIM, C. H., TAMBORINI, C. R. & SAKAMOTO, A. (2015). Field of Study in College and Lifetime Earnings in the United States. *Sociology of Education*, 88(4), 320-339. <https://doi.org/10.1177/0038040715602132>
- KROTH, A. J. (2015). *The Effects of the Introduction of Tuition on College Enrollment in Germany: Results from a Natural Experiment With Special Reference to Students from Low Parental Education Backgrounds*. University of Michigan.
- LANGA, D. (2003). *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*. Universidad Complutense de Madrid.
- LANGA, D. & RÍO, M. Á. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Revista Têmpora*, 16, 71-96.
- LASSIBILLE, G. (2011). Student Progress in Higher Education: What We Have Learned from Large-Scale Studies. *The Open Education Journal*, (4), 1-8.
- LASSIBILLE, G. & NAVARRO, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/09645290701523267>
- LEHMANN, W. (2007). «I Just Didn't Feel Like I Fit in»: The Role of Habitus in University Dropout Decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89-110.
- (2009). University as vocational education: working-class students' expectations for university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/01425690802700164>
- LUCAS, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- MARQUÉS PERALES, I. & GIL-HERNÁNDEZ, C. J. (2015). Origen social y sobreeducación en los universitarios españoles: ¿es meritocrático

- el acceso a la clase de servicio? / Social Origins and Over-Education of Spanish University Graduates: Is Access to the Service Class Merit-Based? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 150, 89-112. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.150.89>
- MARTÍN CRIADO, E. & GÓMEZ BUENO, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33-52. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2>
- MARTÍNEZ-GARCÍA, J. S. (2004). Distintas aproximaciones a la elección racional. *Revista Internacional de Sociología*, 62(37), 139-173. <https://doi.org/10.3989/ris.2004.i37.239>
- (2017). Sobrecualificación de los titulados universitarios y movilidad social. *Papers*, 102(1), 29-52. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2225>
- MARTÍNEZ-PASTOR, J.-I. (2017). Employability of higher education graduates in Spain: crisis and new challenges. *Forum Sociológico*, (31), 21-36. <https://doi.org/10.4000/sociologico.1829>
- MILESI, C. (2010). Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 23-44. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.002>
- MONTOYA DIAZ, M. D. (1999). Extended stay at university: An application of multinomial logit and duration models. *Applied Economics*, 31(11), 1411-1422. <https://doi.org/10.1080/000368499323292>
- MOULIN, L. (2014). *Frais d'inscription dans l'enseignement supérieur: enjeux, limites et perspectives*. Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité Thèse.
- MUNK, M. D. & THOMSEN, J. P. (2018). Horizontal stratification in access to Danish university programmes. *Acta Sociologica (United Kingdom)*, 61(1), 50-78. <https://doi.org/10.1177/0001699317694941>
- NAVARRO-CENDEJAS, J. (2014). *La inserción laboral de los egresados universitarios. Perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación*. México D.F.: ANUIES.
- O'TOOLE, D. M., STRATTON, L. S. & WETZEL, J. N. (2003). A Longitudinal Analysis of the Frequency of Part-Time Enrollment and the Persistence of Students Who Enroll Part Time. *Research in Higher Education*, 44(5), 519-537. <https://doi.org/10.1023/A:1025491208661>

- OECD (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA: OECD Publishing.
- OPHEIM, V. (2007). Equal opportunities? The effect of social background on transition from education to work among graduates in Norway. *Journal of Education and Work*, 20(3), 255-282. <https://doi.org/10.1080/13639080701464533>
- OZGA, J. & SUKHNANDAN, L. (1998). Undergraduate Non-Completion: Developing an Explanatory Model. *Higher Education Quarterly*, 52(3), 316-333. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00100>
- PARKER, P. D., JERRIM, J., SCHOON, I. & MARSH, H. W. (2016). A Multination Study of Socioeconomic Inequality in Expectations for Progression to Higher Education: The Role of Between-School Tracking and Ability Stratification. *American Educational Research Journal*, 53(1), 6-32. <https://doi.org/10.3102/0002831215621786>
- PASCARELLA, E. T. & TERENZINI, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research, Volumen 1*. Jossey-Bass.
- PFEFFER, F. T. & GOLDRICK-RAB, S. (2011). *Unequal Pathways through American Universities*. Retrieved from <http://www.irp.wisc.edu>
- PÖYLIÖ, H., EROLA, J. & KILPI-JAKONEN, E. (2017). Institutional change and parental compensation in intergenerational attainment. *The British Journal of Sociology*. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12293>
- PRADES, A., NIETO, S., TORRENTS, D., BERNÁLDEZ, L. & QUIRÓS, M. (2017). *La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes*.
- PRICE, D. V. (2004). Educational debt burden among student borrowers: An analysis of the baccalaureate & beyond panel, 1997 follow-up. *Research in Higher Education*, 45(7), 701-737. <https://doi.org/10.1023/B:RIHE.0000044228.54798.4c>
- RAFTERY, A. E. & HOUT, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- REAY, D., CROZIER, G. & CLAYTON, J. (2010). «Fitting in» or «standing out»: Workingclass students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>

- REAY, D., DAVID, M. E. & BALL, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. London: Trentham Books.
- REIMER, D. & POLLAK, R. (2005). *The Impact of Social Origin on the Transition to Tertiary Education in West Germany 1983 and 1999*. Mannheim.
- ROBINSON, R. A. (2005). *Pathways in Context : Background Characteristics and Demographics in Student progression through Higher Education*. The University of Sydney.
- ROBINSON, R. A. & BORNHOLT, L. J. (2006). Pathways Theory of Progression through Higher Education. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 49-62.
- ROKSA, J. & VELEZ, M. (2010). When studying schooling is not enough: Incorporating employment in models of educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 5-21. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.03.001>
- SÁNCHEZ-GELABERT, A. (2016). Trajectòria. En E. SINTES (Ed.), *Ser estudiant universitari avui* (pp. 67-79). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- SÁNCHEZ-GELABERT, A. & ELIAS, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios Sobre Educación*, 32(0), 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- SÁNCHEZ-GELABERT, A., FIGUEROA, M. & ELIAS, M. (2017). Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*, 52(2). <https://doi.org/10.1111/ejed.12212>
- SHAVIT, Y. & BLOSSFELD, H.-P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. *Social Inequality Series*. Boulder: Westview Press.
- SIKORA, J. & SAHA, L. J. (2007). Corrosive inequality? Structural determinants of educational and occupational expectations in comparative perspective. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 8(3), 57-78.
- SOLER JULVE, I. (2011). Características sociodemográficas. En A. ARIÑO & R. LLOPIS (Eds.), *¿Universidad sin clases?: condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV): 2011* (pp. 43-60). Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación.

- STAFF, J. & MORTIMER, J. T. (2007). Education and work strategies from adolescence to early adulthood: Consequences for educational attainment. *Social Forces*, 85, 1169-1194.
- STEVENS, M. L., ARMSTRONG, E. A. & ARUM, R. (2008). Sieve, incubator, temple, hub: empirical and theoretical advances in the sociology of Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 127-151. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134737>
- TAVARES, O. & CARDOSO, S. (2013). Enrolment choices in Portuguese higher education: Do students behave as rational consumers? *Higher Education*, 66(3), 297-309. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9605-5>
- TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- TORRADO, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: El caso deficiencias experimentales*. Universidad de Barcelona.
- TORRENTS, D. (2016). La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, 9(1), 78-93. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.1.8405>
- TORRENTS, D. & FACHELLI, S. (2015). El efecto del origen social con el paso del tiempo: la inserción laboral de los graduados universitarios españoles durante la democracia. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 331-349. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43070
- TORRENTS, D., MERINO, R., GARCIA, M. & VALLS, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers. Revista de Sociologia*, 103(1), 29-50. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2300>
- TRIADÓ, X., FIGUERA, P., APARICIO, P., RODRÍGUEZ, M. L., JARÍA, N., TORRADO FONSECA, M., ... DOMÍNGUEZ, M. (2010). Estudi de l'abandonament a les universitats públiques catalanes. L'anàlisi de dues cohorts de la base de dades UNEIX. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 3(2), 16-36.
- (2013a). Stratification in higher education and its relationship with social inequality: A comparative study of 11 european

- countries. *European Sociological Review*, 29(3), 489–502. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr092>
- (2013b). The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market. *Research in Social Stratification and Mobility*, 32(1), 45–63. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.01.003>
- (2014). Does working during higher education affect students' academic progression? *Economics of Education Review*, 41, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>
- TROIANO, H. & ELIAS, M. (2014). University access and after: Explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5). <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>
- TROIANO, H., SÁNCHEZ-GELABERT, A. & ELIAS, M. (2014). El sentimiento de deuda de los estudiantes universitarios hacia sus padres y hacia la sociedad. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 7(1). Retrieved from <http://rase.ase.es:81/index.php/RASE/article/view/239>
- TROIANO, H. & TORRENTS, D. (2018). La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos? *Revista Española de Sociología*, 27(1), 127–136. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.8>
- TROIANO, H., TORRENTS, D., SÁNCHEZ-GELABERT, A. & DAZA, L. (2017). Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Catalunya. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 281–303. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56775>
- TSIPLAKIDES, I. (2018). The Effectively Maintained Inequality Hypothesis and Socioeconomic Inequalities in the Greek Higher Education Sector. *Advanced Journal of Social Science*, 2(1), 23–31.
- VAN DE WERFHORST, H. G. & HOFSTEDE, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *British Journal of Sociology*, 58(3), 391–415. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00157.x>
- VAN ZANTEN, A., OLIVIER, A., OLLER, A.-C. & UHLY, K. (2018). National framing and local reframing of students' transition to higher education in France. En A. TARABINI & N. Ingram (Eds.), *Educa-*

tional Choices, Transitions and Aspirations in Europe (p. 219). Abingdon: Routledge.

VILLAR AGUILÉS, A., MANUEL VIEIRA, M., HERNÁNDEZ I DOBON, F. J. & NUNES DE ALMEIDA, A. (2012). Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 139-162.

WILKINS, S., SHAMS, F. & HUISMAN, J. (2013). The decision-making and changing behavioural dynamics of potential higher education students : The impacts of increasing tuition fees. *Educational Studies*, 39(2), 125-141. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2012.681360>

WILLIS, P. (1978). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. London: Routledge.

Autores

Pilar Aparicio-Chueca. Licenciada en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Barcelona. Doctora en Administración y Dirección de Empresas, de la Universidad de Barcelona. Profesora e investigadora en dicha universidad, su campo de investigación es el comportamiento organizacional y el diseño organizativo, especialmente en el ámbito de las empresas de servicios, en los cuales tiene publicaciones y trabajos relevantes a nivel internacional. Sus publicaciones más recientes: «Beyond university dropout. An approach to university transfer» en *Studies in Higher Education* (2019), «Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión» en la *Revista de Educación y Derecho* (2019), «A factorial structure of university absenteeism in higher education: A student perspective» en *Innovations in Education and Teaching International* (2018) y «Social networks in fitness centres: the impact of fan engagement on annual turnover» en *Journal of Physical Education and Sport* (2017). Contacto: pilarapario@ub.edu

Franciele Corti. Es profesora asociada en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Doctora en Educación y Sociedad (UB). Licenciada en Matemáticas (UFRGS). Miembro del Equipo de investigación consolidado TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) (2017SGR54). Sus ámbitos de especialización tanto en la docencia como en la investigación están vinculados a: las transiciones académicas; la relación pedagógica; la tecnología educativa; los métodos de investigación; y la enseñanza de las matemáticas. Contacto: fcorti@ub.edu.

Lidia Daza Pérez. Doctora en Sociología (por la UB) y profesora asociada del departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona

(UB). Colabora con el grupo consolidado GRET (grupo de investigación sobre educación y trabajo) de la UAB y forma parte de TERRI-POC (grupo de investigación consolidado Territorio, Población y Ciudadanía de la UB). Su experiencia investigadora se ha centrado en el análisis de las condiciones de vida y estudio de los estudiantes universitarios, las diferencias en el acceso, proceso y resultados de aprendizaje, y su inserción en el mercado laboral, desde la perspectiva de la equidad. En los últimos años ha participado en proyectos vinculados a la trayectoria de los estudiantes en la etapa postobligatoria hasta la llegada a la universidad con el proyecto internacional «ISCY Project», y a las condiciones acceso, progreso y perspectivas de futuro después de la universidad mediante encuesta con el estudio «Via Universitària», en su edición primera y segunda (2015, 2018). Desde el año 2012 es miembro del Consejo Asesor del Observatorio del Estudiante de la UB. Contacto: ldaza@ub.edu.

Inmaculada Dorio Alcaraz. Dra. en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Imparte docencia en la facultad de Educación en los grados de maestro de Educación Infantil y maestro de Educación Primaria. Su ámbito de estudio es la Orientación y la Tutoría desde la perspectiva educativa y personal. Como miembro del grupo consolidado TRALS de la Universidad de Barcelona ha participado en investigaciones sobre la transición académica de los estudiantes universitarios. Ha sido durando ocho años jefe de estudios del grado de maestro de educación infantil y actualmente co-coordina el Pla de Acció Tutorial de la facultad de Educación. Contacto: idorio@ub.edu

Marina Elias Andreu. Doctora en Sociología (por la UAB) y profesora agregada del departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona (UB). Forma parte del equipo de investigación consolidado GRET (grupo de investigación sobre educación y trabajo) de la UAB y es coordinadora del grupo de innovación docente consolidado GIDASRES de la Facultad de Educación de la UB. Sus intereses investigadores se han centrado en los estudiantes universitarios (perfil, aprendizaje, expectativas, condiciones de vida, entre otros) desde el punto de vista de la equidad. En los últimos años ha colaborado en proyectos como «La equidad en el acceso a la universidad y la inserción laboral de los

graduados» (AQU), «Via Universitària» basado en dos encuestas (2015 y 2018) a estudiantes universitarios, y el proyecto internacional «ISCY Project» que estudia las transiciones de una cohorte de alumnos desde cuarto de la ESO y hasta su acceso a la universidad. Contacto: marinaelias@ub.edu.

Pilar Figuera Gazo. Doctora en Ciencias de la Educación y profesora de Orientación Profesional del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del equipo de investigación consolidado TRALS (2017SGR54). Sus líneas de investigación son trayectorias de transición académica y laborales y orientación. Editora de obras especializadas en estas temáticas (*Orientación profesional y transiciones en un mundo global*; Laertes, 2013; *Persistir en la universidad: de la investigación a la acción*; Laertes, 2015). Ha publicado numerosos trabajos de investigación; entre los últimos: «Test of the Social Cognitive Model of Well-Being in Spanish College Students» (*Journal of Career Assessment*, 2017); «Modelo predictivo de persistencia universitaria: Alumnado con beca salario» (*Educación XX1*, 2018); «Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas» (*Estudios sobre Educación*, 2018); «Adaptabilidad de la carrera en estudiantes universitarios: un estudio a través de entrevistas autobiográficas». (RIE, 2019). Contacto: pfiguera@ub.edu.

Montserrat Freixa Niella. Doctora en Pedagogía y profesora titular del departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Ex vicedecana académica y jefa de Estudios del grado de Educación Social, ha obtenido diferentes proyectos de innovación docente —sobre el prácticum, el plan de acción tutorial, la transferencia de competencias, la transversalidad— y de investigación sobre educación superior. Miembro del equipo consolidado de investigación TRALS. Su línea actual de investigación se centra en la transición de los estudiantes a la universidad y en los perfiles no tradicionales de estudiantes. Publicaciones recientes: *¿Qué competencias demandan los centros de secundaria al profesorado novel en Cataluña?* (Bordón, 2019). *Adaptabilidad de la carrera en estudiantes universitarios: un estudio a través de entrevistas autobiográficas*.

ficas. (RIE, 2019). *El abandono en el recorrido formativo del estudiante. El caso de ADE de la Universidad de Barcelona.* (RIE, 2018). Contacto: mfreixa@ub.edu

Joaquín Gairín Sallán. Ha sido director de un centro educativo, de un departamento universitario y del ICE, siendo, actualmente, decano de la Facultad de Ciencias de la educación por segunda vez. Dirige el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO: <http://edo.uab.es>), la Red Internacional de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE: <http://www.redage.org>) y varios proyectos europeos (ACCEDES, ORACLE, ACCESS4ALL;...). Su actividad docente y de investigación se desarrolla en los ámbitos del currículo, la evaluación y la organización/dirección de instituciones educativas, así como en la gestión del conocimiento y temas relacionados con las comunidades formativas y de aprendizaje; también mantiene líneas de trabajo relacionadas con la atención de grupos vulnerables en las instituciones de formación y la promoción y desarrollo de instituciones seguras y saludables. Un mayor desarrollo del currículo puede verse en ORCID (<http://orcid.org/0000-0002-2552-0921>) y ResearchGate (https://www.researchgate.net/profile/Joaquin_Sallan)

Juan Llanes Ordóñez. Profesor lector en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Miembro del Equipo de investigación consolidado TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) (2017SGR54). Coordinador del Grupo de Innovación Docente Consolidado INTERMASTER (GIDUB -13/27). Director académico del máster en psicopedagogía del Centro Universitario Internacional de Barcelona (UNIBA). Sus ámbitos de especialización tanto en la docencia como en la investigación están vinculados a la orientación y la inserción profesional. Publicaciones recientes: (Coautor, 2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona, *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 185-202. (Coautor, 2019). Adaptabilidad de la Carrera en estudiantes universitarios: Un estudio a través de entrevistas autobiográficas, *Revista de Investigación Educativa*, 37 (2), 379-394. (Coautor, 2019). Análisis

de las motivaciones y de las expectativas de los estudiantes de máster en Educación. *Educación*, 55 (2), 325-341. Contacto: juanllanes@ub.edu

David Rodríguez Gómez. Es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB e investigador del Equipo de Desarrollo Organizativo, reconocido como grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Cataluña. Doctor en «Calidad y procesos de innovación educativa» y licenciado en Pedagogía por la Universitat Autònoma de Barcelona. Sus líneas de investigación se centran en los procesos de innovación, desarrollo organizativo, aprendizaje organizativo e informal, el uso de las TIC en los centros educativos y el abandono y retención de los estudiantes universitarios. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9845-0744>. Contacto: david.rodriguez.gomez@uab.cat

Sebastian Rodríguez Espinar. Catedrático emérito del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Dos campos han ocupado su actividad docente e investigadora a lo largo de cuatro décadas como profesor universitario: la orientación académico-profesional y la evaluación institucional de la calidad de la enseñanza universitaria. Sus últimas publicaciones son el resultado de su amplia experiencia en la participación en los Planes nacionales de evaluación de la calidad de las universidades españolas, su asesoramiento metodológico a AQU Catalunya, así como de su colaboración con otras instituciones internacionales: *La Evaluación de la Calidad en la Educación Superior. Fundamentos y Modelos* (Ed. Síntesis, 2013), *Panorama Internacional de la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior* (Ed. Síntesis, 2013) y *La Evaluación de la Calidad en la Educación Obligatoria* (Ed. Síntesis, 2013). Contacto: srodriguez@ub.edu

María Luisa Rodríguez-Moreno. Es Catedrática Emérita de la Universidad de Barcelona. Fundadora en España de la Cátedra de Orientación Vocacional y Formación Profesional, es autora de varios manuales sobre esta temática y de monografías sobre toma de decisiones, exploración del mundo laboral y liderazgo político de las mujeres. Miembro de varias asociaciones europeas y nacionales ha redactado informes para la Unión Europea y dinamizado el Seminario Permanente de Orientación Profesional. Contacto: luisarodriguez@ub.edu

Soledad Romero-Rodríguez. Doctora en Ciencias de la Educación y Máster en Pedagogía Sistémica. Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Su investigación se centra en el desarrollo de recursos y programas de orientación para la transición y la elaboración de proyectos profesionales y vitales. Coordinadora del proyecto de investigación I+D Orient@cual (<http://www.orientacual.es/portal>), en la actualidad participa en los proyectos I+D «Transiciones y trayectorias de acceso a los estudios de máster en la universidad española (Transmaster)» y en «La alfabetización como práctica social en Educación Infantil y Primaria (Apertura)». Ponente en numerosos congresos y cursos, ha asesorado el proceso de diseño e implantación de Planes de Acción Tutorial en diferentes universidades españolas. Cuenta con numerosas publicaciones sobre orientación para la elaboración de proyectos profesionales y vitales: *El proyecto profesional y vital* (2009); *Hacia una orientación profesional sistémico- narrativa* (2013); *Orientación en la Universidad* (2016).

Albert Sánchez-Gelabert. Sociólogo, máster en Investigación Sociológica Aplicada y miembro colaborador del grupo consolidado de investigación sobre educación y trabajo de la Universitat Autònoma de Barcelona (GRET - UAB). Actualmente trabaja como profesor asociado en el Departamento de Sociología de la Universidad Autònoma de Barcelona, es investigador en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y colabora en diferentes proyectos sobre universidad, estudiantes e itinerarios educativos. Con experiencia en el análisis cuantitativo y cualitativo y en estudios longitudinales, sus áreas de investigación e interés se centran en estudiantes universitarios, desigualdad y equidad educativa, abandono universitario, educación a distancia y el análisis de los itinerarios educativos a lo largo de las diferentes etapas educativas. Contacto: Albert.sanchez@uab.cat

Ma do Céu Taviera. Es profesora de la Escuela de Psicología y miembro integrado del Centro de Investigación en Psicología de la Universidad de Minho en Braga (Portugal). Sus intereses de investigación son la exploración de la carrera, la gestión de la carrera profesional y el desarrollo de carreras profesionales, la relación entre carrera y éxito educativo y la

eficacia de las intervenciones profesionales. Dispone de varias publicaciones nacionales e internacionales sobre estos temas. Es la coordinadora del grupo de investigación en desarrollo y asesoramiento profesional, directora ejecutiva de la Asociación de Psicología de la Universidad de Minho y directora de la Asociación Portuguesa para el Desarrollo de la Carrera y de la Sociedad Portuguesa de Psicología.

Mercedes Torrado Fonseca. Profesora del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del equipo de investigación TRALS y coordinadora del grupo de innovación docente MideMe (GINDOC-UB/148). A lo largo de su trayectoria ha ocupado diversos cargos de responsabilidad institucional en la Universidad. Colaboradora asidua en diversas agencias de evaluación y acreditación universitarias y de proyectos de investigación e innovación. Ha participado en proyectos de investigación relacionados con el estudio del abandono y persistencia universitaria, la identificación de colectivos de riesgo y éxito académico, trayectorias de transición académica y orientación y el desarrollo de competencias. Actualmente está inmersa en el liderazgo de proyectos competitivos vinculados con el estudio de la transición a los estudios de máster. Imparte su docencia en el grado de Pedagogía y en diversos másteres de la Facultad de Educación. Ha publicado recientemente en *International Journal of Educational Research*, *Educator*, *Revista Complutense de Educación*. Contacto: mercedestorrado@ub.edu

Dani Torrents Vilà. Doctor internacional en Sociología, y gestor de proyectos en la Agencia para la Calidad Universitaria del sistema universitario de Catalunya (AQU Catalunya), dónde lleva a cabo funciones de gestión y visualización de datos, y participa en estudios sobre la inserción laboral, la satisfacción y las condiciones de estudio del alumnado universitario. Ha estado vinculado al Grupo de Investigación en Educación y Trabajo (GRET) de la Universidad Autónoma de Barcelona desde 2011, actualmente como colaborador en diferentes análisis y publicaciones. Sus campos de especialización incluyen el estudio de las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, el acceso a la universidad y las diferentes elecciones educativas tomadas, y el rol de la educación y el origen social y cultural como factor estructurador de las

sociedades. En 2016, llevó a cabo una estancia internacional de investigación en el Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior en Portugal. Contacto: danitv@hotmail.com

Xavier M. Triadó Ivern. Licenciado en Economía por la Universidad de Barcelona. Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales. Profesor e investigador en dicha universidad, su campo de investigación es el comportamiento organizacional, el diseño organizativo y la creación de empresas —especialmente en el ámbito de las empresas de servicios— ámbitos en los cuales tiene publicaciones y trabajos relevantes a nivel internacional. Director adjunto del Instituto de Ciencias de la Educación. Es director y promotor del Máster en Gestión Económica de Entidades Deportivas y del Máster en Dirección de Empresas del Deporte. Algunas publicaciones de los últimos años son: Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión. *Revista de Educación y Derecho* (2019). A factorial structure of university absenteeism in higher education: A student perspective. *Innovations in Education and Teaching International* (2018). Educational leadership in Europe: A transcultural approach. *Revista de Educación* (2016). www.xaviertriado.net. Contacto: xtriado@ub.edu

Helena Troiano Gomà. Doctora en Sociología y profesora agregada del área de Sociología de la Educación del departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Forma parte del equipo de investigación consolidado GRET (grupo de investigación sobre educación y trabajo). A lo largo de su trayectoria investigadora, sus áreas de interés y proyectos se han centrado en: la inserción profesional de graduados universitarios; la experiencia de los estudiantes universitarios; las reformas universitarias, desde el punto de vista de la gestión colegial y de su impacto sobre el profesorado y el estudiantado; la equidad en el acceso a la universidad. Actualmente trabaja en dos proyectos que incluyen temas universitarios. El primero (Via Universitària) se centra en una encuesta a estudiantes de grado y máster sobre su acceso, progreso y perspectivas de futuro después de la universidad. El segundo proyecto (ISCY Project) estudia las transiciones de una cohorte de alumnos a lo largo de la secundaria y hasta la universidad. Contacto: helena.troiano@uab.cat

Robert-Guerau Valls Figuera. Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad Pompeu Fabra (2012), Máster en Investigación y Cambio Educativo por la Universidad de Barcelona (2016), técnico investigador en diferentes proyectos de equipos de investigación consolidados (TRALS, DHIGECS) y actualmente investigador predoctoral de la UB. Ha sido profesor asociado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la UB. Forma parte del equipo de investigación TRALS. Como docente e investigador tiene experiencia profesional en los ámbitos de las transiciones académicas y laborales, el desarrollo competencial y las metodologías y técnicas de investigación. Contacto: rgvalls@ub.edu

Marta Venceslao. Es docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Doctora en Antropología por la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Diplomada en Educación Social. Estableciendo un diálogo entre la Pedagogía y la Antropología, ha realizado diferentes investigaciones en instituciones del campo social. Contacto: mvenceslao@ub.edu. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona.