



LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Autora: Inés Soler Julve

Codirigido por Capitolina Díaz Martínez y Santiago García
Campá

Trabajo Final de Master

Máster Universitario en Igualdad y Género en el ámbito público y
privado

Curso 2015/2016

Universitat Jaume I de Castelló

Noviembre 2016

Palabras clave: feminización de los estudios universitarios, trayectorias
sexuadas minoritarias, régimen de dedicación al estudio, equidad participativa
por sexo, áreas de estudio polarizadas.

Índice

PRESENTACIÓN	3
1. CONTEXTO Y ANTECEDENTES DEL TRABAJO.....	6
1.1 El uso de la técnica cuantitativa de la encuesta	7
1.2 Ámbitos temáticos del cuestionario	7
2. OBJETIVOS Y TAREAS A LLEVAR A CABO.....	9
3. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	11
3.1. La educación generizada	11
3.1.1 La escuela coeducativa	11
3.1.2 La mujer como actriz secundaria en el mundo educativo	14
3.2. Sociología de la educación y el género	16
3.2.1 Buscando el género	17
3.2.2 Identificación del problema de género en educación	18
3.3 Datos generales de la población universitaria y la salida al mercado laboral.....	20
3.3.1 La presencia de las mujeres en el sistema educativo	20
3.3.2 La situación en el mercado laboral	22
4. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA VIA <i>UNIVERSITÀRIA</i> DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	26
4.1 Caracterización de la muestra encuestada	26
4.2. Áreas de estudio polarizadas.....	29
4.2.1 Elección de estudios	29
4.2.2 Dedicación al estudio	30
4.2.3 Expectativas futuras.....	31
4.3 Impacto desigual del ciclo vital	32
4.3.1 Acceso y trayectoria de estudios	32
4.3.2 Modalidad e intensidad en la dedicación al estudio.....	34
4.4 Conclusiones y propuestas para incorporar la perspectiva de género al cuestionario	37
BIBLIOGRAFÍA.....	43
ANEXO: CUESTIONARIO VIA <i>UNIVERSITÀRIA</i>	46

PRESENTACIÓN

El presente trabajo forma parte de mi desempeño profesional como técnica de la Unidad de Igualdad de la Universitat de València. El objetivo principal es reflexionar y hacer una propuesta sobre cómo introducir la perspectiva de género en la investigación interna sobre la población estudiantil universitaria, haciendo propuestas concretas en la aplicación de técnicas cuantitativas como son las encuestas a estudiantes. La investigación pretende analizar cómo construyen sus trayectorias educativas las estudiantes y los estudiantes en la universidad y cómo ejercen el oficio de estudiar ellas y ellos. El trabajo emplea la perspectiva feminista y examina el condicionamiento de género en el estudiantado universitario. Además, el estudio está llevado a cabo por una investigadora que, aunque todavía pertenece a la categoría de “estudiante universitaria”, sin embargo tiene la sensación de haber dejado de serlo porque su perfil ya no se corresponde exactamente con el estereotipo clásico de estudiante, en la medida que trabaja, tiene una familia con criaturas a su cargo y estudia a distancia para poder conciliar su vida personal, familiar y profesional.

El contacto con el tema de la perspectiva de género en el estudio del estudiantado universitario se inició hace diez años, cuando primero como becaria y después como investigadora formé parte de una serie de investigaciones sobre el estudiantado universitario¹. Con el bagaje que supone haber participado en dichas investigaciones surgieron preguntas que han ido determinando mi interés en profundizar en este objeto de estudio y me condujeron a elaborar mi tesis doctoral en el marco de la sociología de la educación superior². La preocupación por las cuestiones relacionadas con las desigualdades de género siempre ha estado presente, pero no con la centralidad en que lo está en este Trabajo Fin de Máster.

La transición profesional desde el Observatorio de estudiantes al Observatorio de Igualdad en la Unitat d'Igualtat de la Universitat de València marcó el cambio determinante del enfoque que aplico en mis investigaciones. El puesto de trabajo directamente relacionado con el Máster es el que ocupo en la actualidad, como técnica de igualdad en dicha Unidad, creada en el año 2007 con el objetivo principal de hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en la Universidad. Como técnica participo en la elaboración y desarrollo de los

¹ Los resultados de dichas investigaciones pueden consultarse en el Observatorio de la vida y participación de los estudiantes, Campus Vivendi: <http://www.campusvivendi.com/>

² *Los estudiantes universitarios: Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*, tesis doctoral defendida en la Universitat de València en 2013 y dirigida por los doctores Antonio Ariño Villarroya y Ramón Llopis Goig.

programas necesarios para impulsar las políticas de igualdad en la Universidad y coordino las acciones específicas que puedan poner en marcha sus diferentes órganos, centros y servicios. El puesto que ocupó y las funciones que desempeñó me hicieron decantarme por la orientación profesional de *Agente de Igualdad* en el Máster, para poder tener una formación especializada que me permitiera mejorar mis aptitudes profesionales en la institución universitaria de la cual formo parte.

En concreto, mi trabajo al frente del Observatorio de Igualdad, el que considero una herramienta clave para visibilizar las desigualdades entre mujeres y hombres en el ámbito universitario mediante la elaboración de estudios y micro-informes, incluye el análisis de los indicadores de desigualdad contruidos a partir de la información estadística proporcionada por la propia institución. El trabajo de análisis se centra, por un lado, en la actualización periódica de un diagnóstico sobre las desigualdades en cada colectivo que forma parte de la universidad, y, por otro lado, en el análisis de los resultados de cada proceso electoral que tiene lugar en la universidad. La elaboración de estos micro-informes sirve para denunciar tanto la segregación vertical como horizontal que sufren las mujeres en una institución aparentemente libre de desigualdades, como es la universitaria. Los datos reflejan las dificultades de ascenso en la carrera profesional, tanto de las mujeres PAS como las PDI (segregación vertical). Así mismo, el acceso de las mujeres a las áreas de conocimiento de mayor prestigio social, como son las áreas científico-técnicas, también está muy sesgado (segregación horizontal, en este caso de las profesoras). Así mismo, en el colectivo de estudiantes se observa que la elección de carrera y las trayectorias académicas están condicionadas por los estereotipos de género prevalentes en la sociedad. Sin embargo, la información estadística manejada en el Observatorio no permite profundizar más en cada una de estas manifestaciones de desigualdad.

Los meses que he destinado a mi formación en el *Máster Universitario en Igualdad y Género en el ámbito público y privado* me han proporcionado una nueva lectura de muchas de las funciones que desempeño. Me han permitido realizar un ejercicio de teorización sobre cuestiones que surgen en el día a día de una Unidad de Igualdad. Y, coincidiendo con dicho periodo formativo, participo en un nuevo proyecto que tiene por objeto realizar una encuesta al estudiantado universitario para generar información rigurosa, objetiva y amplia sobre las condiciones de vida y las formas de vinculación con el estudio de la población estudiantil universitaria. “*Via Universitària: accés, condicions d’aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris*”³, proyecto que ha sido impulsado y financiado por la *Fundació Jaume Bofill*, en colaboración con

³ Más información en: <http://www.viauniversitaria.net/>

la *Xarxa Vives d'Universitats*. Se trata de un proyecto de ámbito internacional que alcanza diecinueve universidades de tres países del arco mediterráneo: Andorra, España y Francia, y supone una continuidad del trabajo comenzado con el *Observatorio Campus Vivendi*. En mi condición de técnica en el proyecto, participé en la redacción del primer informe de resultados obtenidos en la encuesta, donde se realizaba un análisis descriptivo de los principales ejes de la vida universitaria a partir de la explotación global de los datos del cuestionario. Como dimensiones transversales, se analizaban la equidad, la diversidad y la calidad de la experiencia universitaria a partir de la medida de las relaciones, tanto con variables sociodemográficas vinculadas al origen social, la edad y el sexo del estudiantado, como con variables académicas, como la modalidad de estudio, el área de conocimiento o el régimen de dedicación.

Como investigadora del mencionado proyecto y desde mi puesto de trabajo en el Observatorio de Igualdad de la Universitat de València, abordé la temática de género con la redacción del capítulo “El gènere dels estudis universitaris” en la publicación de autoría colectiva que analiza en profundidad los distintos apartados de la encuesta (Inés Soler, 2016). Una vez realizada esta primera aproximación desde la perspectiva de género, no pude menos que aprovechar la ocasión que me brindaba la realización de este Trabajo Final de Máster, para extraer propuestas concretas de aplicación práctica a partir de la investigación iniciada, poniendo la lupa sobre las carreras feminizadas y masculinizadas, así como el impacto del ciclo de vida en las trayectorias universitarias. En concreto, se pretende realizar una reinterpretación de los datos desde una perspectiva feminista para reconstruir la herramienta de análisis, que es la encuesta, así como del marco metodológico utilizado para investigar el objeto de estudio que nos concierne.

Una vez realizada la presentación del presente estudio, que responde a un desempeño profesional en mi actual puesto de trabajo, daremos paso al primer capítulo donde se contextualiza el objeto de estudio y se explican los antecedentes de la investigación. A continuación, se desarrollan los objetivos y tareas a llevar a cabo en el marco presentado. El tercer capítulo contiene el marco teórico empleado para plantear este trabajo, así como el análisis de datos secundarios que justifican la relevancia de la problemática estudiada. En el capítulo cuarto se exponen los principales resultados obtenidos al aplicar el enfoque de género a las variables de la encuesta, así como las propuestas para rediseñar el cuestionario. Y, por último, el capítulo quinto está dedicado a las propuestas en materia de política universitaria, así como futuras líneas de investigación.

1. CONTEXTO Y ANTECEDENTES DEL TRABAJO

La manera de abordar una investigación acerca de los perfiles de estudiantes en la universidad no podía ser otra que dándoles la palabra a sus protagonistas. Así pues, el trabajo de campo cuenta con una muestra representativa del estudiantado de las universidades participantes. El hecho de contar con los resultados de una investigación financiada por la *Fundació Jaume Bofill* implica que las técnicas de recogida de datos cuantitativas no fueron diseñadas expresamente para responder a los objetivos de este trabajo, sino que intervenían otros factores de interés institucional a la hora de plantear los objetivos y elaborar los cuestionarios de estudiantes. Ha sido nuestro cometido adaptar a posteriori las respuestas obtenidas para que respondan a los objetivos planteados en este trabajo, sin la necesidad de utilizar la información recogida en su totalidad.

Se presenta en este primer capítulo la estrategia seguida en la recolección de datos de carácter empírico, con los tiempos, las etapas y las técnicas utilizadas. Se marcará en todo momento la diferencia con lo que será la estrategia seguida a la hora de interpretar y analizar dichos datos. En paralelo se ha realizado un análisis documental y de datos secundarios tratando de actualizar con la información más reciente para describir la situación actual, con la principal fuente estadística del Instituto Nacional de Estadística, así como los datos extraídos del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

Como hemos descrito en la introducción, al mencionar los antecedentes de la investigación, este proyecto cuenta con una fase de exploración muy amplia, donde se han puesto a prueba los instrumentos de recogida de información para analizar el objeto de estudio. Se trata de un proyecto cuantitativo, en la medida en que la observación empírica mediante la técnica de la encuesta permite medir la magnitud de los fenómenos que caracterizan la vida de las y los estudiantes. Aunque, como veremos más adelante, sería interesante completar dicho análisis con una vertiente cualitativa, incorporando la realización de entrevistas en profundidad a informantes clave que permitan recopilar la información de forma más directa e individual, lo que favorece una mayor comprensión de la problemática que rodea al estudiantado universitario, ya que permite encontrar elementos explicativos sobre las diferencias entre hombres y mujeres y las diversas formas que tienen de estar en la universidad.

1.1 El uso de la técnica cuantitativa de la encuesta

El uso de esta técnica responde a la voluntad de delimitar el fenómeno social del “oficio de estudiante” a través de la información recogida sobre la población de estudio. De acuerdo con la experiencia adquirida en las encuestas precedentes, se opta por utilizar el procedimiento de encuesta online, puesto que proporciona una mayor rapidez en la obtención de los datos, un acceso a una muestra mucho más amplia y un importante ahorro de recursos económicos en relación con otros métodos de encuesta.

El trabajo de campo se inició el 23 de febrero de 2015, con el lanzamiento de la encuesta, y se prolongó hasta el 11 de mayo de 2015, incluyendo tres recordatorios vía email para aumentar el número de respuestas.

El procedimiento de contacto consistió en el envío de un correo electrónico a cada una de las direcciones que componían la muestra de partida. El envío fue realizado por las 19 universidades participantes a la totalidad de su alumnado matriculado en estudios de grado y máster. Este correo electrónico contenía una carta de presentación del estudio y una petición formal de que participaran, así como un URL (*uniform resource locator*) que permitía establecer un hipervínculo con la página web en que se alojaba el cuestionario del estudio. De este modo el acceso al cuestionario de *Via Universitària* por parte del estudiantado al cual se pretende encuestar se realiza mediante un enlace único personalizado. Este acceso (URL), generado automáticamente por la aplicación de forma completamente aleatoria y distribuido de forma personal a través de correo electrónico, es plenamente anónimo.

1.2 Ámbitos temáticos del cuestionario

La elaboración del cuestionario se plantea a partir de tres preguntas clave:

1. ¿Qué queremos conocer de las trayectorias estudiantiles y puede contribuir a la mejora de las políticas universitarias?
2. ¿Todo el mundo disfruta de las mismas oportunidades? ¿Cómo podemos mejorar las condiciones para el estudio en términos de equidad?
3. ¿Cómo de diversas son estas trayectorias? ¿Podemos construir una tipología? ¿Cómo es hoy en día el “oficio” de estudiante universitario?

Al igual que se observa en otras encuestas de países de nuestro entorno⁴, en el diseño de la encuesta se ha seguido una estructura cronológica. El cuestionario está dividido en cuatro grandes bloques que alcanzan diferentes ámbitos de estudio acerca de las características del estudiantado y de sus condiciones de vida y de estudio, así como del recorrido de su trayectoria universitaria.

En el primer bloque hay una serie de preguntas que sitúan a cada estudiante con respecto a los estudios que cursa en el momento actual, los créditos aprobados y los que prevé cursar, así como los años de estudio. Se le pregunta sobre el proceso de entrada en la universidad, abordando cuestiones como la vía de acceso, las calificaciones obtenidas y los motivos de elección de la carrera, así como sobre las interrupciones en su trayectoria académica.

El segundo bloque se centra en analizar la vida universitaria. Se empieza por preguntarles acerca de las prácticas de estudio, la agenda semanal que tienen, y cuestiones referidas a la asistencia a clase. A continuación, otra batería de preguntas sirve para el análisis del régimen de dedicación al estudio. Se centra en las modalidades de compaginar estudios y trabajo y en las razones que tienen para trabajar.

El tercer bloque está dedicado a las cuestiones de la vida cotidiana. Además de las actividades básicas de la vida diaria, como el alojamiento, se indaga sobre los recursos de los que disponen y los gastos que deben asumir. A continuación, hay una serie de preguntas dirigidas hacia las actividades de participación cultural y social.

El cuarto bloque aborda los aspectos más valorativos y las expectativas de futuro. Se les pide que hagan una valoración de su experiencia universitaria a través de una batería de preguntas sobre los servicios universitarios y los resultados obtenidos a nivel personal. A continuación, se les pide una valoración de conjunto y una prospectiva de futuro, y se incorpora la experiencia de estudios en el extranjero.

El quinto bloque integra las preguntas clásicas sobre los datos sociodemográficos de las personas encuestadas que servirán como variables de cabecera en el análisis de resultados.

⁴ Proyecto Europeo *Eurostudent, Social and economic conditions of student life in Europe*, El estudio *Conditions de Vie* realizado por el Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) del Ministerio de Educación de Francia, o El *Nacional Survey of Student Engagement* (NSSE) realizado en Estados Unidos.

2. OBJETIVOS Y TAREAS A LLEVAR A CABO

La perspectiva de género puede entenderse como “una mirada sobre la vida social y política dirigida a poner de manifiesto cómo las normas, las prácticas y las estructuras sociales, políticas y económicas, en principio, pueden afectar y, de hecho normalmente lo hacen, de manera diferente a mujeres y varones” (Díaz Martínez, Capitolina, 2015: 176). Este Trabajo Final de Máster pretende aplicar esta perspectiva en un ámbito poco permeado por la perspectiva de género como es el de la sociología de la educación superior, concretamente sobre la población estudiantil universitaria.

En la revisión bibliográfica que describe Sandra Acker en su obra, no encuentra estudios empíricos sobre sociología de la educación que utilicen la variable “sexo” como variable independiente para analizar sus efectos sobre la educación. Sólo en algunos casos, la tienen en cuenta como variable dependiente (o variable de control) a considerar para que no interfiera sobre otro fenómeno (Acker, 1995:51). Esta decisión metodológica da como resultado “la insensibilidad de género” o “ceguera de género”, que ignora el sexo o el género como variable en la investigación.

Por tanto, nuestra estrategia de trabajo a la hora de explotar los resultados de la encuesta ha sido precisamente analizar la relación del sexo (como variable independiente) con la educación universitaria, como variable dependiente, controlando una serie de otras variables que podrían interpretar o especificar la relación original.

La técnica de la encuesta puede convertirse en un buen instrumento de observación con perspectiva de género cuando obedece a una teoría y un planteamiento metodológico adecuados como los empleados en este trabajo, aunque se hayan realizado a posteriori.

En la investigación que nos ocupa se ha prestado especial atención a:

- Las dinámicas de poder que se ejercen en el seno de la universidad
- El contexto académico del alumnado (titulación, modalidad, etc.) que responde a la encuesta
- Las relaciones sociales en carreras masculinizadas y feminizadas
- Revisión de los procesos de producción de conocimiento al explotar las encuestas que han precedido a la actual

En este marco, las preguntas que inician y guían este trabajo giran en torno a las carreras universitarias de hombres y mujeres: ¿en qué medida la elección de estudios, la dedicación al estudio o las expectativas futuras están condicionadas por la variable

sexo? ¿En qué se diferencian los comportamientos de hombres y mujeres en las carreras feminizadas y masculinizadas? ¿Qué impacto tiene el ciclo vital de hombres y mujeres en el acceso y trayectorias universitarias, o en la modalidad de dedicación al estudio?

He partido de la hipótesis de que la educación universitaria no puede ser neutral a las desigualdades de género que existen en el mercado de trabajo y en la sociedad en que vivimos. La igualdad formal y la superioridad numérica de las mujeres en todas las etapas educativas, incluida la universitaria, es el resultado de importantes avances sociales para el colectivo de mujeres. Pero no se ha traducido en mejoras suficientes en cuanto a la igualdad laboral y salarial entre hombres y mujeres.

En el presente trabajo, me dispongo a incorporar la perspectiva de género a una investigación que a priori no la contemplaba, a partir de una explotación y análisis de los resultados de la encuesta que tenga en cuenta las experiencias diferenciadas que hombres y mujeres tienen en la universidad. Además, adopto una perspectiva feminista desde el momento en que incorporo las categorías de análisis que las investigadoras feministas han aportado a la Sociología de la Educación. Con el presente Trabajo Final de Máster pretendo contribuir a producir cierto cambio social en los planteamientos de las políticas universitarias, ofreciendo un enfoque de género a las encuestas de estudiantes.

De esta forma, las tareas que me planteo llevar a cabo se concretan como sigue:

1. Por un lado, pretendo hacer una relectura de los resultados obtenidos cruzando con la variable sexo para estructurar ámbitos de actuación en política universitaria
2. Por otro lado, un trabajo de reelaboración de la herramienta de la encuesta para incorporarle la perspectiva de género

3. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

3.1. La educación generizada

En el recorrido histórico de la institución educativa la desigualdad de oportunidades ha sido una característica inherente al propio sistema. El privilegio de acceder a una educación ha estado reservado a una élite reducida durante siglos, formada por las clases altas y hasta fechas recientes exclusivamente por hombres. Con el paso del tiempo, el sistema educativo ha ido integrando progresivamente a una proporción cada vez mayor de jóvenes en edad escolar, entre quienes se incorporan tímidamente las chicas. El alargamiento de la educación obligatoria gratuita –es decir, financiada por toda la sociedad– ha supuesto una elevación progresiva del nivel formativo de la población. Y, no cabe duda, de que las chicas han sabido sacar partido de ello, emprendiendo carreras educativas cada vez más largas, hasta conseguir superar a sus compañeros. Sin embargo, autores como Bourdieu y Passeron (1964) se esforzaron por demostrar cómo la cultura escolar seguía estando al servicio de la reproducción de las posiciones de clase. Al suponer que quienes estudian son iguales en relación al reparto de saberes socialmente desiguales se creaba una discriminación de partida. Cabe, por tanto, preguntarse ¿qué otras diferencias se encubren y se legitiman en la escuela?

3.1.1 La escuela coeducativa

Hace décadas que la teoría feminista demostró que la desigualdad social entre hombres y mujeres era un fenómeno social estructural, sistémico, arraigado en el modelo de organización de la vida social, en la cultura, en el lenguaje y en las estructuras básicas de percepción de la realidad. El sistema sexo-género es la piedra angular que permite comprender esta realidad, que no se limita a una atribución de roles sociales diferenciados a hombres y a mujeres, sino que convierte lo masculino en modelo y norma de valor y devalúa lo femenino, es lo que conocemos como modelo androcéntrico.

Con la recuperación de la democracia, en los años ochenta se restablece en España la obligatoriedad de las escuelas mixtas, se generalizan las escuelas donde conviven chicas y chicos, lo que no significa que se trate de escuelas coeducativas, donde se eduque en igualdad. No se trata de cuestionar la existencia de una igualdad de

oportunidades en el sistema educativo, es bien sabido que las niñas ejercen su derecho a la educación en igualdad con los niños, de hecho sabemos que desde hace varias generaciones obtienen mejores resultados académicos y tienen carreras estudiantiles más largas. Pero sí se cuestiona que chicas y chicos saquen el mismo partido a la educación recibida.

Al escuchar a la experta Marina Subirats afirmar que ha sido esta escuela mixta la que ha permitido a las niñas llegar a los niveles universitarios actuales, nos preguntamos, ¿qué explica entonces las diferencias que se producen a posteriori en el mercado laboral, a nivel profesional y a nivel salarial? Subirats reconoce que esta escuela mixta no es igualitaria, que sigue siendo androcéntrica, en la que las niñas adquieren la conciencia de “segundo sexo”. A pesar de lograr mayor éxito escolar, estarían así preparadas para aceptar peores empleos y sueldos inferiores por los mismos trabajos.

Como defiende la filósofa Ana de Miguel (2015) la desigualdad de nuestra sociedad postmoderna es una “desigualdad del consentimiento”, que ya no se reproduce por la coacción explícita de leyes ni normas, sino a través de la “libre elección de aquello a lo que nos han encaminado”. Defiende que “la socialización de los géneros está conociendo una involución en las sociedades formalmente igualitarias”, con la vuelta del rosa y el azul, de la mano de la poderosa industria de la sociedad de consumo, que delimita dos mercados diferenciados para niñas y niños, ya no hay una única bici o patinete, ni siquiera una única cantimplora, todos los productos tienen su marca de género (2015: 25).

En esta misma línea, Elena Simón (2010) señala que nuestras escuelas todavía pecan de reproducir los valores de la sociedad patriarcal puesto que no ha habido una intervención decidida para cambiar el rumbo. Los elementos explicativos de que persistan dichas desigualdades son, según explica, la presencia en la escuela de:

- Misoginia y androcentrismo: sobrevive la creencia en la jerarquía de los géneros, en el papel secundario de las mujeres. El androcentrismo impregna los conocimientos, normas, saberes, actitudes, destrezas, habilidades, lenguajes y valores aceptados como mejores para ser enseñados, que proceden de lo llamado “masculino”. Las mujeres siguen estando invisibilizadas.
- Sexismo: Los residuos del orden simbólico patriarcal adoptan en muchos casos formas encubiertas, alimentando discriminaciones indirectas, difícilmente perceptibles. La creencia en el igualitarismo no permite aceptar un trato

desigual para quien parte de situaciones diferentes, y esto contribuye a perpetuar la discriminación entre sexos.

- Machismo: la escuela no lo produce, pero lo reproduce por no actuar para prevenir. El currículo oculto se aprende sin necesidad de que te lo enseñen.

Según Elena Simón, las mujeres y los hombres siguen socializándose de manera generizada y rigiéndose por patrones absolutamente condicionados por su sexo. Por un lado, las mujeres siguen lo que Celia Amorós acuñó como la “ley del agrado”. Consiste en aprender valores de belleza, cuidado y amor, y encaminarse a profesiones vinculadas con estos valores. A pesar de la innegable evolución de los contenidos a lo largo del tiempo, prueba de ello es que las mujeres jóvenes ya no saben lavar, planchar, coser o cocinar como antes, siguen dedicándose con la misma intensidad al cuidado de las relaciones personales, familiares, cuidado de personas dependientes y, lo que actualmente puede denominarse “una maternidad intensiva”. Por otro lado, los hombres siguen lo que ella llama “la ley del dominio”. Aprenden valores relacionados con la fuerza, el dinero y el poder.

Estas dos leyes se traducen en que las mujeres a lo largo de su trayectoria educativa y vital se mueven para conseguir agrado, mientras que los hombres lo harán a cambio de dominio. Estos aprendizajes son interiorizados de manera sutil, casi nunca explícita, en una sociedad donde la igualdad formal está garantizada por ley. Es lo que se conoce como “el espejismo de la igualdad”, esa percepción engañosa de que con el reconocimiento de derechos y el acceso de las mujeres a ocupar lugares tradicionalmente vedados, se habría conseguido que desaparezcán todo tipo de discriminaciones y desigualdades de género.

En este primer paso nos encontramos las ciudadanas de los países democráticos, paso que nos permite estudiar, pensar, organizar nuestras protestas, vindicar nuestras demandas e incluso disfrutar de la ilusión de elegir gran parte de nuestros proyectos biográficos. Todo ello produce “espejismo de igualdad” o, dicho de otro modo, proyecta sobre muchas jóvenes la impresión de tener acceso a la igualdad y a la libertad sin más cortapisas o límites que los marcados por sus propias inclinaciones, cualidades o deseos personales (...) La igualdad se divisa a lo lejos, donde en realidad no existe y por tanto no merece esfuerzo el vindicarla, sólo ir en pos de ella, aunque una vez tras otra se desvanezca ante nuestra incrédula mirada o torpe tacto. Siempre lo achacaremos a nuestra propia culpa, a la mala suerte, al desconocimiento de la

situación, a la torpeza o a la casualidad y lo intentaremos de nuevo (Simón, 2008:27-28).

Con este lúcido razonamiento de la autora, queda desmontada cualquier idea sobre la supuesta libre elección y toma de decisiones del estudiantado de nuestra investigación sobre su trayectoria universitaria.

3.1.2 La mujer como actriz secundaria en el mundo educativo

La original idea de Sandra Acker (1995) de dar voz a un marciano que nos traslada sus impresiones sobre el mundo educativo tras revisar la documentación en la que se basa su investigación, resulta muy ilustrativa para comprender el papel secundario de las mujeres⁵. En resumidas cuentas, el marciano interpreta que hay una ausencia total de niñas y mujeres en educación, imagen diametralmente opuesta a la realidad.

“El marciano concluiría que muchos niños y pocas niñas acuden a las escuelas secundarias modernas” (...) “aunque algunas mujeres vayan a la universidad, la mayoría terminan en el mundo de la maternidad (...) y casi no hay mujeres adultas en el mercado laboral” (Acker, 1995:17).

De alguna manera, las ideas con las que se queda este marciano, son las que figuran en el inconsciente de cada persona educada y socializada en nuestras sociedades de marcado carácter patriarcal, donde predomina la figura masculina sobre la femenina y donde las mujeres ocupan siempre un segundo lugar, en cualquier ámbito en el que nos detengamos. Es una condición que ya explicó Simone de Beauvoir en una de las grandes obras del feminismo, “El segundo sexo”.

Pongamos un ejemplo alejado del mundo de la educación, como es el del cine. La ficción audiovisual es un gran educador emocional y sentimental, cuyo mensaje no es lo que se dice en la película sino lo que dice la imagen y lo que te hace sentir. Escuchando a la gran crítica de cine Pilar Aguilar⁶, descubro que esta potente herramienta audiovisual juega un papel decisivo en la interiorización de ese lugar secundario de la mujer en la sociedad. Aguilar afirma que el 90% de la producción

⁵ La autora realizó un estudio exhaustivo de todas las referencias a cuestiones de género encontradas en el contenido de tres revistas de educación. Para exponer de manera muy gráfica los resultados que encontró, utilizó la figura de un marciano que llega a la tierra y nos comenta sus interpretaciones tras revisar estas lecturas.

⁶ En su blog podemos encontrar una guía de recursos con materiales didácticos para formar en coeducación a estudiantes de secundaria y bachillerato: *¿Somos las mujeres de cine?* <http://pilaraguilarcine.blogspot.com.es/2013/01/httpwww.html>

cinematográfica que se comercializa está protagonizada por varones: “ellos son los únicos seres dignos de portar el relato que a todos y todas nos afecta”.

Volviendo a nuestro terreno: ¿cómo se explica que las mujeres tengan más éxito educativo en un sistema que aparentemente las discrimina? En la obra de autoría colectiva dirigida por Baudelot y Leclercq, la profesora Marie Duru-Bellat se cuestiona sobre las razones de esta “excepción”: “la anticipación de beneficios sociales importantes percibidos por las chicas habría provocado una movilización y mayor éxito que entre los chicos. Estos *pull factors* que provienen de la oferta de trabajo habrían *tirado*⁷ de las chicas hacia el éxito y el empleo cualificado, en mayor medida que los *push factors* no las habrían empujado, siendo los *push factors* los efectos, clásicos y reproductivos, de la socialización escolar y familiar” (2005: 182).

En el mundo universitario, la pensadora Pilar Ballarín (2015) analiza “la injustificada anomalía” que caracteriza a las mujeres en la universidad, puesto que su esfuerzo, persistencia e inteligencia les haya permitido ocupar las aulas, pero no las palestras y cátedras en igual medida. Esta autora sostiene que “los códigos sociales de género (en el espacio universitario) aunque se transforman y cobran nuevos significados, mantienen la estructura de privilegios masculinos que desde su origen caracteriza a la institución universitaria” (2015: 20). Advierte a su vez sobre una falsa transversalidad en la docencia universitaria, que parte de considerar la perspectiva de género como una cuestión social, de conciencia y no de ciencia, sobre la que cualquiera con una cierta sensibilidad puede opinar. Señala que no se han incorporado las categorías de análisis generadas desde el feminismo académico, a partir del cuestionamiento de la neutralidad de la ciencia, como saber reflejo del pensamiento dominante, masculino, que reproduce un mundo marcado por “códigos de género”. Las entrevistas realizadas al estudiantado le permiten afirmar que en muchos casos “las explicaciones que dicen haber recibido naturalizan las diferencias y refuerzan los estereotipos”. Termina concluyendo que “la ocupación ya masiva de la institución universitaria por parte de las mujeres no significa que la habiten”. Para hacer propios esos espacios de creación de conocimiento, la mujer necesita tener “poder” en la institución.

Según analiza Capitolina Díaz, “los sesgos de género son los derivados de una suerte de *histéresis social de género* (concepto que toma prestado del campo de la física), por la cual, a pesar de que las mujeres han cambiado y tienen elevadas cualificaciones, se las sigue considerando, mayoritariamente, en los papeles a los que fueron relegadas en el pasado” (Díaz Martínez, Capitolina, 2015: 184). La profesora

⁷ En cursiva en el texto original.

Díaz utiliza este término que describe las propiedades de ciertos materiales, que una vez se han visto sometidos a presiones y fuerzas, se comportan igual aunque dichas fuerzas hayan desaparecido. Utiliza este concepto para explicar por qué se sigue considerando a las mujeres, y se siguen considerando ellas mismas como menos competentes que los varones, menos preparadas para asumir altas responsabilidades y con menor capacidad agencial, a pesar de haber alcanzado igual o superior formación a la de sus homólogos masculinos. Pero se han visto sometidas durante tantos siglos a la discriminación y desvalorización y deslegitimación, que en el imaginario colectivo las mujeres todavía no son reconocidas como profesionales del mismo nivel al de los hombres.

3.2. Sociología de la educación y el género

Como se ha explicado en la introducción, en este trabajo se incorpora la perspectiva de género a una investigación que a priori no la contemplaba, a partir de una explotación y análisis de los resultados de la encuesta que tenga en cuenta las experiencias diferenciadas que hombres y mujeres tienen en la universidad. Desde esta perspectiva, las posibles contribuciones del enfoque feminista a la Sociología de la Educación que plantea Sandra Acker (1995) nos resultan especialmente estimulantes para abordar este trabajo. Paso a comentar algunas de ellas:

1. *Cubrir las lagunas de nuestro conocimiento sobre la educación de las chicas y las mujeres.* En la revisión del marco teórico hemos tratado de arrojar algo de luz sobre algunas de las posibles lagunas, o referencias al currículum oculto que condiciona la educación de las chicas.
2. *Reelaborar y reinterpretar los datos y descubrimientos de estudios pasados que contienen alguna información sobre la mujer y las diferencias de sexo.* En el análisis de los resultados de la encuesta, se reinterpretan los datos obtenidos incorporando un nuevo enfoque, bajo la perspectiva de género.
3. *Preguntarnos acerca de las suposiciones comúnmente admitidas sobre las mujeres y su educación y que hasta ahora se han dado por hechos.* A lo largo de este trabajo, nos cuestionamos sobre las elecciones de estudios y trayectorias académicas de hombres y mujeres, aparentemente libres, pero que se demuestran condicionadas por el género.
4. *Descubrir y reemplazar lo que en otro lugar llama “modelos deficientes de mujeres”, esencialmente planteamientos que culpan a la víctima por su carencia de cierta cualidad que se define como deseable, debido a que*

normalmente se asocia a los hombres. Se hace un esfuerzo por indagar y comprender la situación y comportamientos tanto de las mujeres en las carreras masculinizadas, como de los hombres en las feminizadas.

5. *Descubrir exactamente por qué y cómo la escolarización moldea la vida de la mujer de formas particulares.* Se realiza un análisis sobre los cruces con las variables académicas (tiempos y formas de estudio) y las variables personales (sexo, edad y situación familiar) para obtener más información sobre los efectos diferenciales de la formación universitaria en hombres y mujeres.

3.2.1 Buscando el género

Esta misma autora describe cómo realiza esta incorporación de la perspectiva de género en una investigación que a priori carecía de ella. En su caso, se trata de un estudio de carácter cualitativo, y por tanto, se revisa todo el material recogido en las entrevistas a doctorandos y doctorandas de tres departamentos de Psicología y tres de Educación, para tratar de identificar categorías de diferenciación en función del género. Al tratarse de una temática cercana a la que nos ocupa, pasamos a comentar las tres categorías que encontraron: las relaciones familiares, la sensación de misión y la autoconfianza.

- Las entrevistas con mujeres, especialmente aquellas mayores de 25 años, contenían muchas referencias a sus parejas, hijos e hijas, a pesar de no haber realizado preguntas específicas, los mencionaban al revisar sus carreras y trayectorias. Los hombres en cambio, sólo lo mencionan muy ocasionalmente para lamentar “el poco tiempo que dedicaban a su familia por las exigencias de su trabajo”.
- Sentido de misión: hacía referencia a las razones que las estudiantes daban para llevar a cabo su investigación. “No todas querían ser profesionales universitarias. Algunas, querían descubrir algo de interés para ellas mismas, o realizar trabajos que fueran de utilidad para el sistema escolar”
- “El tema que levantaba más pasiones era lo que decidimos llamar *autoconfianza*”. Se detectan diferencias en cómo entienden su experiencia (en relación al supervisor/a) y su lugar dentro de ella. En un extremo, unas estudiantes se sienten extrañas dentro del mundo académico, conscientes de sus propios defectos.

“Con frecuencia, las mujeres parecen distanciarse de sus propios éxitos, por ejemplo, enganchándose en un debate sobre un trabajo bien hecho

presentado en una conferencia, con un monólogo acerca del miedo que habían pasado o sobre cómo nunca antes habían hecho algo parecido” (1995: 91).

Extraídos de la psicología feminista, Sandra Acker resume argumentos que explican este último fenómeno, interpretando que las mujeres, a través de su socialización, desarrollan dificultades con la autoestima, culpándose a sí mismas por sus errores en vez de a los acontecimientos externos, les persigue la sensación de que son impostoras acaparando la brillantez y confianza de otros, y asocian el éxito con el peligro y el aislamiento. Por otro lado, también menciona los planteamientos elaborados por los escritos postestructuralistas, que parten de que hombres y mujeres trabajan dentro de esquemas aceptados socialmente, estructuras para ver la vida y organizar el lenguaje. En este sentido, las historias de dudas y pánicos propios antes de una intervención son relatos de mujeres, reconocidos en la cultura; mientras que los hombres tienen que ser (o sonar) más heroicos.

Como veremos más adelante, al abordar los resultados de la encuesta, reencontramos estos temas vinculados a los motivos de elección de la carrera, en las diferencias en la dedicación al estudio y en las expectativas de futuro. Es precisamente en torno a dichas problemáticas donde más diferencias encontramos entre actitudes de hombres y mujeres: el peso de las relaciones familiares conforme avanza el ciclo vital, el sentido de estudiar y la autoconfianza para dichos estudios.

3.2.2 Identificación del problema de género en educación

En la exhaustiva revisión bibliográfica que Sandra Acker realiza buceando en la Sociología de la Educación, concluye que prácticamente el único tema de género que recibe atención es “la evasión aparente de las chicas respecto a las ciencias físicas y técnicas”.

La autora opina que los elementos explicativos de las diferencias de logros educativos entre clases sociales (que han sido investigados en profundidad) pueden extrapolarse a las diferencias entre los sexos: la familia (valores de clase), profesorado (expectativas diferenciadas), creadores de las políticas educativas y requerimientos del capitalismo (y del patriarcado).

1. Desigualdad en el aula: “La mayoría de los estudios sugieren que los chicos obtienen más atención, tanto para ser premiados como para ser castigados, y que el contenido del trabajo en el aula se elige con frecuencia pensando en ellos.(..) el

profesorado tiende a interpretar que los logros académicos de las chicas se deben más a su esfuerzo que a su talento".(Acker, 1995:58).

2. Régimen de género: modelos de masculinidad y feminidad que impregnan la escuela. La expresión "régimen de género" es utilizada para describir "este patrón de prácticas que construye varios tipos de masculinidad y feminidad entre el profesorado y alumnado, los ordena en términos de prestigio y poder, y construye una división sexual del trabajo dentro de la institución".

Demuestran que el género es un principio organizador mayor, aplicado a uniformes, asignaturas curriculares, prácticas administrativas, actividades del aula e incluso al uso del espacio dentro y en los alrededores de la escuela. También los estereotipos de los manuales, los anecdotarios y los materiales de examen están cargados de prejuicios que minusvaloran a las mujeres. Así como la división sexual del trabajo entre el profesorado. Todos estos factores han sido destacados por contribuir a la creación de un currículo oculto de diferenciación de género.

3. Explicaciones de la resistencia del profesorado hacia las iniciativas de igualdad pueden clasificarse en cuatro categorías:

- naturaleza de la iniciativa: cuando no hay sanciones negativas por dejar de ser innovadores en un terreno como la igualdad de género y cuando dicha innovación crea importantes demandas extras de tiempo y energía, el profesorado actuaría irracionalmente si lo intentara. Además, no se trata de cambios sencillos, se les pide que alteren aspectos fundamentales de su práctica, que en muchos casos equivale a reconocer años de práctica errónea.

- características del profesorado: influye la edad y el sexo. Cuanto más jóvenes menos resistencia oponen. Pero también las mujeres se resisten, luego hay más elementos que lo explican. La introducción del racismo y el sexismo como materias explícitas en su formación no es garantía de que vayan a convertirse en profesorado comprometido con el antisexismo.

- Ideas del profesorado: el profesorado parece estar a favor de la igualdad de género en los términos más generales, pero es escéptico respecto al feminismo y, a menudo, está desmotivado para tomar medidas que modifiquen las prácticas escolares habituales. Parte del profesorado adopta una postura de "neutralidad", una postura según la cual sería inmoral o éticamente erróneo intervenir para alterar las diferentes preferencias mostradas por cada sexo.

Si hace dos décadas, Sandra Acker decía que el “género todavía no ha sido integrado completamente dentro de la Sociología de la Educación, permaneciendo como una preocupación casi exclusiva de las mujeres y más específicamente de las feministas dentro de la disciplina” (1995: 193), a día de hoy todavía queda mucho terreno por recorrer.

3.3 Datos generales de la población universitaria y la salida al mercado laboral

Las fuentes estadísticas de información secundaria consultadas y analizadas nos sirven como evidencia para justificar el interés del estudio de la problemática de género en la educación superior.

3.3.1 La presencia de las mujeres en el sistema educativo

En primer lugar, vale la pena analizar desde una perspectiva histórica la evolución de la presencia de las mujeres en los niveles del sistema educativo post-obligatorio. La tabla 1, que se remonta al inicio de los años noventa, muestra cómo el colectivo femenino ha ido ganando terreno al masculino tanto en los estudios de bachillerato como en los estudios universitarios. En las ramas de formación profesional siguen siendo mayoritarios los hombres, sobre todo en el grado medio. Por lo tanto, la proporción creciente de mujeres, que alargan sus estudios más allá de la educación obligatoria, se orienta fundamentalmente hacia la formación universitaria.

Cuando indagamos dentro de los dos primeros ciclos universitarios, el predominio de las mujeres no se ha producido en la misma medida en todas las ramas de estudio. En la tabla se aprecia la gran distancia que hay actualmente entre la presencia de las mujeres en las licenciaturas (60% en 2011) frente a las carreras de Arquitectura e Ingenierías Superiores (31% en 2011). Este dato refleja que las ramas más técnicas del conocimiento están todavía en su mayor parte copadas por hombres. Lo que implica que sigue existiendo una desigualdad segregativa por sexo, aunque si se tiene en cuenta la perspectiva temporal, se puede constatar una evolución lenta, pero positiva, desde el año 1991 hasta el 2011, con un crecimiento de más de ocho puntos porcentuales.

Tabla 1: *Proporción de mujeres (%) en los diferentes niveles educativos entre los años 1991/92 y 2013/14*

Niveles educativos	1991-92	1994-95	1997-98	2000-01	2003-04	2006-07	2009-10	2010-11	2013-14
Bachillerato	-	54,08	54,87	53,76	55,15	54,68	53,78	53,23	52,7
Ciclos Formativos (grado medio)	51,97	43,67	44,46	42,69	45,61	46,85	46,01	45,18	42,5
Ciclos Formativos (grado superior)	49,65	50,21	49,87	48,56	50,37	51,30	50,38	49,65	46,4
Superior universitaria	50,83	52,32	53,07	53,30	54,39	54,24	53,97	53,77	54,4
Primer Ciclo	48,19	50,15	51,03	51,26	52,76	53,14	52,96	52,19	
Primer i Segundo ciclo	52,30	53,74	54,34	54,68	55,73	55,10	53,62	53,38	49,7
Grado							56,99	54,84	55,3
Licenciaturas	55,55	57,96	58,81	59,67	61,41	60,59	59,52	59,83	
Ingenierías y Arquitectura	22,95	26,38	27,99	29,15	30,40	30,80	30,97	31,44	
Dobles titulaciones	-	-	-	-	55,48	58,75	58,54	58,41	
Máster						51,42	53,52	53,31	53,7
Doctorado	45,48	47,49	50,37	50,72	50,59	51,80	51,85	50,99	
Tesis leídas							48,4	47,4	49,2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE y el informe de *Datos y Cifras del SUE 2014-15*

A pesar de que las mujeres siguen sin acceder en el mismo grado que los hombres a las carreras de alto prestigio como son las Ingenierías, se han dirigido en mayor medida hacia las dobles titulaciones. Prácticamente desde que nacen estos nuevos títulos que agrupan dos carreras en una, con un elevado nivel de exigencia y selección de sus estudiantes, las mujeres han representado alrededor del 59% de las matrículas. Sin duda, esto refuerza la hipótesis sobre su superioridad académica, los mejores resultados han favorecido su posición mayoritaria en las nuevas titulaciones de excelencia.

Es en el tercer ciclo donde se ha producido el cambio más significativo en cuanto a la presencia femenina en las aulas en los últimos años: en los estudios de máster, las mujeres representan una mayoría en constante crecimiento (el 53,7% el 2013); y en los estudios de doctorado, éstas representaban el 45% en el 1991 y han pasado a ser mayoría en 2011: 51%. Sin embargo, en este último peldaño de la carrera educativa siguen siendo los hombres los que más culminan con éxito la lectura de la tesis doctoral. En el nivel más alto, las mujeres que acaban su tesis doctoral son el 49% en

el 2013, lo que indica que es el único momento en que tienen una tasa de abandono superior a los hombres. En el último informe publicado por la Comisión Europea “*She figures 2015*”, constatan la evidencia de que “hay signos de progreso respecto a la igualdad de género en los más altos niveles educativos (ISCED 6), en los que las mujeres representan de media el 47% de las personas graduadas en la UE, creciendo a un ritmo superior al de sus compañeros hombres.

3.3.2 La situación en el mercado laboral

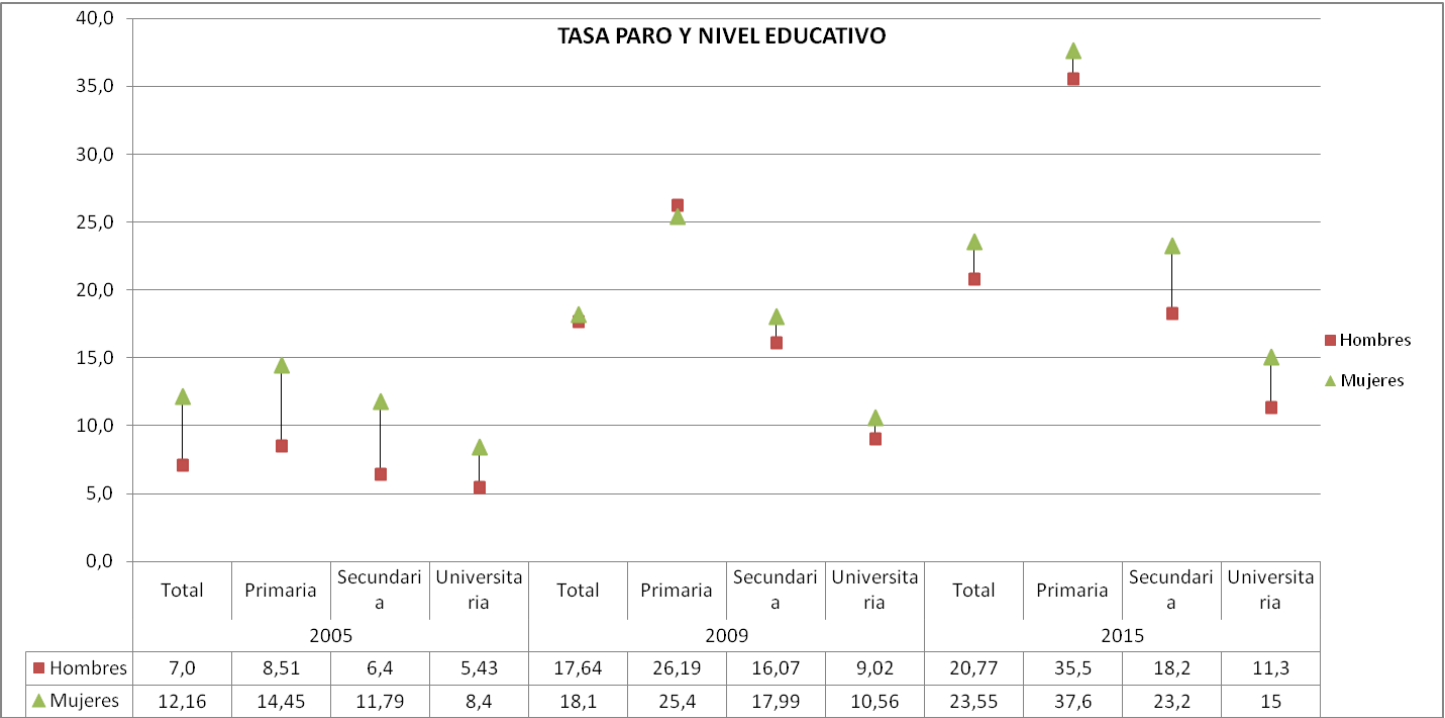
Podemos empezar estableciendo la distinción entre “empleo” y “trabajo”, ambas como actividades productoras de bienes y servicios. Pero la gran diferencia radica en que en el caso del “empleo”, esta actividad es remunerada, contabilizada, registrada y reconocida socialmente (Durán, M^a Ángeles, 2012:21). Sin embargo, hay mucho “trabajo” gratuito realizado por las mujeres como el doméstico, reproductivo, afectivo, de cuidados y de salud y cuyos efectos económicos no se registran ni reconocen. La otra cara de este segundo trabajo no remunerado es la mayor tasa de desempleo en el mercado laboral, o bien de inactividad, situación socialmente normalizada, aunque en proceso de cambio.

En España, el desempleo ha tenido cara de mujer durante muchos años, con unas tasas de paro femeninas más de 10 puntos porcentuales superiores a las masculinas. Como punto álgido podemos mencionar el año 1998, con un 26% de mujeres paradas, más de 13 puntos por encima del 12,8% de los hombres. Esta diferencia se ha ido reduciendo progresivamente, hasta quedar prácticamente igualada en los peores años de la crisis, que supusieron una gran pérdida de empleo masculino: en 2009, 17,6% de paro masculino frente al 18,1% femenino. Se ha reducido la brecha a costa de un empeoramiento de la situación de los hombres, pero no ha mejorado la de las mujeres. Recientemente, parece confirmarse de nuevo una tendencia de creciente disparidad entre hombres y mujeres –con la tímida recuperación del empleo–, con una tasa actual femenina del 23,5% frente a una masculina del 20,8% en 2015.

En la gráfica siguiente queda recogida dicha evolución temporal, que además incorpora las diferencias en función del nivel educativo según el sexo, lo que nos permite analizar el valor que tienen las titulaciones universitarias en el mercado laboral para hombres y mujeres. En efecto, la importancia que el mercado laboral de cada país concede a los estudios universitarios puede inferirse de la diferencia entre las tasas de paro de las personas con más o menos nivel de formación. La revisión de varios informes europeos, nos permite enmarcar la situación española en un contexto internacional: el mercado de trabajo español históricamente ha valorado poco la

formación universitaria. Sin embargo, a partir del año 2008, cuando la crisis económica empieza a sentirse con mayor fuerza, la distancia entre las tasas de paro de los más y menos formados se ha disparado. Esta nueva realidad podría suponer una revalorización de los títulos universitarios, aunque en un contexto de pérdida de bienestar generalizado, se trata más bien de un deterioro de las condiciones de los menos formados.

Gráfica 1: Tasa de paro de la población de 25 a 64 años (%) según el nivel educativo alcanzado, por sexo. Años 2005, 2009 y 2015.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística, Instituto de la Mujer y la Igualdad de Oportunidades.

¿Qué pasa con el valor de los títulos universitarios para los hombres y para las mujeres? A partir de los datos de la gráfica podemos extraer dos conclusiones:

- La distancia entre las tasas de paro masculinas y femeninas se acorta a medida que aumenta el nivel educativo. Es decir, la brecha entre el paro femenino y masculino es inferior entre el colectivo de personas con educación universitaria si lo comparamos con los que sólo tienen la educación primaria o secundaria (tanto antes, 2005, como con la crisis económica, 2015).
- La tasa de paro disminuye a medida que aumenta el nivel formativo. En el año 2005, tener formación universitaria equivalía para un hombre a tener una tasa de paro un 36% menor que la de otro hombre con estudios primarios; y para

una mujer, la probabilidad disminuía todavía más: un 42%. Estas diferencias se han acentuado de manera notable con la crisis económica, en el año 2015, un hombre con estudios universitarios tiene una tasa de paro un 68% inferior a otro con estudios primarios; y en el caso de la mujer, la diferencia es de un 60% menor⁸.

Estas conclusiones nos permiten afirmar que lo que más se ha agudizado son las diferencias entre clases sociales, sufriendo en mayor medida el desempleo la población con menor nivel educativo. Sin embargo, las brechas entre los sexos no sólo no desaparecen, sino que la tendencia marca un repunte en el año 2015, tras la igualación al alza que se había producido con la crisis económica.

La experta Marina Subirats afirma a este respecto que: sin poner en entredicho que las posiciones de las mujeres en el mercado de trabajo mejoran notablemente cuando tienen educación superior, "el valor económico de los títulos en el mercado de trabajo no es el mismo según si los portadores son hombres o mujeres". (Subirats, 2012: 76).

En el contexto actual de crisis económica, a pesar de que la pérdida de puestos de trabajo se ha producido principalmente en sectores muy masculinizados, como el de la construcción, las tasas de paro femeninas siguen superando las masculinas. El esfuerzo formativo realizado por las mujeres no se ha traducido en una presencia equivalente en el mercado de trabajo, situación que se ha agravado con la crisis, puesto que muchas jóvenes entre 20 y 35 años ven cómo la etapa inicial de precariedad a la entrada se eterniza. Como destacan Capitolina Díaz y Lydia González (2015), "la situación de las mujeres en el ámbito público influye en la situación en el ámbito privado y viceversa". La falta de soluciones a nivel de conciliación y corresponsabilidad, que se siga asumiendo que las tareas de cuidados son responsabilidad de las mujeres, impiden que se produzca una presencia estable de éstas en el mercado de trabajo y que accedan a puestos de responsabilidad en igualdad de condiciones.

Pero merece la pena destacar el hecho de que la coyuntura económica desfavorable no haya hecho retroceder la búsqueda de empleo por parte de las mujeres, que siguen en el mercado de trabajo, ya sea como paradas u ocupadas, con una tasa de actividad que ha experimentado un lento pero constante crecimiento en los últimos 20 años. Sin embargo, a día de hoy todavía se observan diferencias en función del estado civil: en 2015, mientras el 65,5% de las mujeres solteras están activas, la proporción baja

⁸ Estas cifras están calculadas mediante la fórmula: $(t1-t0)*100/t0$. Este último dato sería para el año 2015 la diferencia en la tasa de paro femenina se calcula como sigue: $(15-37,6)*100/37,6= 60,2\%$

hasta el 54,9% en las mujeres casadas, y seguramente la diferencia todavía sería mayor si tuviésemos datos comparativos en función de si tienen hijos o hijas. Si analizamos la otra cara de la moneda, es decir, los datos acerca de la población inactiva, se observa el mismo avance: en 2015 el 58,7% son mujeres, frente a un 64,2% diez años antes, en 2005. Sin embargo, merece la pena tomar ese dato positivo con cautela puesto que si entramos en las causas de la inactividad, “cuidar niños o adultos enfermos, discapacitados o mayores” es una razón esgrimida por un 95,4% de mujeres y sólo un 4,6% de hombres, proporciones similares tiene la respuesta de: “otras responsabilidades familiares o personales”. Estos datos reflejan que las dificultades para compatibilizar el empleo con las necesidades de cuidados de las personas dependientes siguen suponiendo un obstáculo mucho mayor para las mujeres que para los hombres. Como señalan Capitolina Díaz y Lydia González, las mujeres españolas se tropiezan con “el muro de la maternidad” en sus carreras profesionales en un mercado laboral con escasas medidas de conciliación, y en el caso de conservar el puesto de trabajo se encuentran en situaciones de “pobreza de tiempo”, donde las “primeras áreas sacrificadas suelen ser el cuidado de ellas mismas, las relaciones sociales y la participación política” (2015:442). Afirman que existe una “brecha de cuidados de género” que se puede definir como la diferencia cuantitativa (los hombres dedican menos horas diarias de cuidados) y cualitativa (los hombres perciben menor responsabilidad al respecto).

Si nos detenemos brevemente en el análisis de la estructura ocupacional, muestra que las mujeres tienden a concentrarse en determinados lugares de la misma, lo que se denomina segregación ocupacional.

- Segregación horizontal del mercado de trabajo: concentración de mujeres en un número reducido de ocupaciones, tienen una presencia elevada en puestos de trabajo relacionados con la salud, la educación y los servicios sociales. El único sector económico en el que hay una mayor proporción de mujeres ocupadas es el terciario, sector servicios: 53,3% en 2015.
- Segregación vertical: las mujeres están poco presentes en las zonas altas de la jerarquía ocupacional, fenómeno directamente vinculado con la brecha salarial. Se ilustra habitualmente con la metáfora del techo de cristal, que dificulta el acceso de las mujeres a los puestos directivos de empresas o instituciones. Además, ocupan los trabajos menos valorados y con las peores condiciones laborales, un dato muy ilustrativo es el relativo al tipo de jornada: en 2015, las mujeres son el 72,5% de quienes tienen un empleo a jornada parcial.

¿En qué medida dicha segregación ocupacional responde a las elecciones en materia de estudios y las preferencias laborales de las propias mujeres? Como veremos a continuación, entre los factores que intervienen en la elección de estudios y posteriormente de ámbito laboral, estarán los generalizados y omnipresentes estereotipos de género asociados a cada rama de estudios y la difícil conciliación entre la vida laboral y personal.

Hemos explicado en el apartado anterior que la escuela no ha abandonado todavía el sesgo androcéntrico, niños y niñas siguen socializados/as de acuerdo a lo que se espera de su género, y la invisibilidad de referentes femeninos en campos de la ciencia tradicionalmente masculinos suponen una dificultad añadida para ellas. Veamos qué diferencias y explicaciones nos proporciona el análisis de los resultados del cuestionario desde la perspectiva de género.

4. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA VIA UNIVERSITÀRIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

4.1 Caracterización de la muestra encuestada

La población encuestada presenta una muestra en la que las mujeres son una mayoría del 61,4% y los hombres son el 39,6%. Se puede constatar que las mujeres están sobrerrepresentadas respecto a los datos de matrícula de las universidades participantes para el curso 2013/14, donde las mujeres son el 54,4%. Se trata de una constante que se repite en todas las encuestas a estudiantes en las que hemos trabajado. La participación voluntaria de las mujeres en este tipo de proyectos es siempre muy superior a la de sus compañeros, dato que merece la pena ser tenido en consideración si se quieren corregir los sesgos de género. Este fue el motivo por el que se aplicó una ponderación estadística a la muestra para corregir las desviaciones respecto al sexo y la edad de la población de referencia. En cualquier caso, constatamos que la voluntad de participar altruistamente en encuestas que les permiten expresar su opinión y experiencia universitaria es más frecuente en las mujeres que en los hombres.

En cuanto a la distribución de la muestra por edad, se puede apreciar que el colectivo más joven (hasta los 21 años) está ligeramente más feminizado y el de los más mayores (a partir de 30 años) más masculinizado: el 40% de las mujeres encuestadas

tiene menos de 21 años, frente al 34% de los hombres; y el 18% de los hombres tiene más de 30 años, frente al 13% de las mujeres.

Respecto a las condiciones de vida, en general, las mujeres dejan el domicilio familiar antes que sus compañeros. La franja de edad donde encontramos la diferencia más grande es entre los 26 y 29 años, donde el 50,4% de los hombres encuestados vive con sus progenitores, y la proporción entre las mujeres encuestadas es del 44,2%. También forman antes una pareja, mayoritariamente sin casarse: 46% de mujeres y 39% de los hombres de este grupo de edad. En cambio, no son ellas las que tienen más probabilidad de tener hijos e hijas mientras están estudiando. La proporción de estudiantes que tiene es minoritaria, pero es ligeramente superior entre los hombres (7%) que entre las mujeres (5%).

Para profundizar en la caracterización académica, señalamos que no hay diferencias significativas por sexo respecto del ciclo de estudios ni de la modalidad: una amplia mayoría de la población encuestada se encuentra en los grados en modalidad presencial.

Ahora bien, conviene analizar la distribución por sexo del estudiantado de cada rama de conocimiento. Se puede decir que esta distribución es representativa de la población real, en la medida en que las mujeres se posicionan como colectivo mayoritario en todas ellas a excepción de la rama de Ingeniería y Arquitectura. Como hemos comentado, la encuesta tiene un sesgo a favor de las mujeres y esto se traduce en que las áreas ya muy feminizadas, como es la de Salud (69,7%), en la muestra encuestada todavía es más pronunciada la diferencia (75,1% de mujeres). Y, al contrario, áreas que están muy masculinizadas, como es la de Ingeniería y Arquitectura (74,1% de hombres), en la encuesta la diferencia está más suavizada (67,7% de hombres). O bien, áreas más equilibradas, como es el caso del área de Ciencias (51,8% de mujeres), en la encuesta están más feminizadas (61,5%).

En definitiva, los datos de la encuesta reproducen la situación descrita en el punto 3.3.1. El fuerte incremento de la presencia femenina en la universidad no se ha producido por igual en todas las áreas de estudio. Mientras las mujeres están sobrerrepresentadas en carreras como Periodismo, Humanidades o Magisterio, siguen infrarrepresentadas en otras de Ciencias e Ingenierías.

Las “trayectorias sexuadas minoritarias”, que suponen una transferencia de estudiantes hombres hacia carreras feminizadas o viceversa, fueron estudiadas en el país vecino por Kieffer y Marry con los datos de la encuesta del Observatorio francés en 2009. En esta investigación se encuentran más retenciones entre las mujeres a la

hora de seguir estudios donde son minoritarias, aunque las que se aventuran a hacerlo empiezan a una edad más temprana que sus homólogos masculinos, que tienden a convertirse en "transferidos" con reorientaciones tardías (Galland, Verley, Vourc'h, dirs., 2011).

A continuación, vamos a relatar los resultados obtenidos en la encuesta, estructurados en los dos grandes ámbitos de actuación que hemos detectado al introducir la perspectiva de género en la investigación sobre el campo universitario:

- 1- Las áreas de estudio polarizadas
- 2- El impacto desigual del ciclo vital

A partir de la información obtenida en la encuesta *Via Universitària*, se realizó un análisis de carácter bivariante⁹ para poder identificar dónde se producen las diferencias estadísticamente significativas entre los comportamientos de hombres y mujeres que estudian en la universidad. Para superar la "invisibilidad del género" que mencionamos en el marco teórico, siguiendo a Sandra Acker (1995) y sus revisiones de la sociología de la educación, analizamos la relación del sexo (como variable independiente) con la educación universitaria, a través de una serie de variables dependientes, como son: el acceso a la universidad, la motivación en la elección de carrera, la dedicación horaria al estudio, las expectativas futuras en relación a los estudios cursados, la modalidad con la que se dedican al estudio, así como la intensidad y la asistencia a clase. Así pues, los ámbitos del cuestionario que emergen en este primer análisis como elementos clave para comprender a qué nivel actúan los estereotipos de género serían: la elección de la carrera y las expectativas futuras que genera, así como la modalidad y la intensidad con la que se dedican al estudio. Las variables de control, que nos permiten interpretar o especificar la relación original entre el sexo y la educación universitaria son: el área de estudios y la edad.

De esta forma, en este trabajo nos servimos de las siguientes categorías de análisis: en primer lugar, el grado de feminización/masculinización de los estudios o las áreas de conocimiento, que nos lleva a analizar lo que ocurre en las áreas de estudio más y menos polarizadas; y, en segundo lugar, la combinación de la edad y el sexo de la población universitaria para identificar los grupos más diferenciados en función del ciclo vital de las personas.

⁹ Una primera aproximación a dicho análisis se encuentra en mi contribución a la obra de autoría colectiva (coordinada desde la Fundació Jaume Bofill y pendiente de publicar) con el capítulo que escribo: "*el gènere dels estudis universitaris*".

4.2. Áreas de estudio polarizadas

4.2.1 Elección de estudios

Al valorar las principales razones para elegir los estudios universitarios, la jerarquía de respuestas refleja que entre el estudiantado encuestado prevalecen unos motivos frente a otros en función de su sexo y del área de estudio en que se encuentren.

En general, priman los motivos más *vocacionales* -vinculados a la profesión que quieren ejercer-, frente a los de carácter *instrumental* -que se caracterizan por considerar la titulación como medio para conseguir el fin de encontrar un trabajo con más facilidad- o *expresivo*, -relacionado con un sentimiento de gusto por algo, más alejado de cualquier tipo de expectativa futura y más vinculado al disfrute del momento presente-.

Se constata una diferencia en la actitud frente a los estudios que adoptan desde el inicio los hombres y las mujeres. Mientras ellos tienen una mayor tendencia a elegir una carrera universitaria haciendo un cálculo instrumental del rendimiento que obtendrán en el futuro; en el caso de las mujeres son más las que se decantan por cumplir un sueño, más vinculado al desarrollo personal que profesional. Merece la pena destacar que las mayores diferencias entre hombres y mujeres que se producen en este sentido se dan en las áreas más feminizadas y masculinizadas. Los datos revelan que los hombres que eligen las carreras del área de Ingenierías y Arquitectura lo hacen con una motivación instrumental en una proporción muy superior a las mujeres de las mismas carreras. Y el caso contrario se produce en el área de Ciencias de la Salud, donde la respuesta “la elegí para cumplir un sueño” tiene muchas más adeptas que adeptos.

No obstante, las diferencias más importantes, las encontramos en la vocación profesional, identificada con la respuesta: “porque se corresponde con la profesión que querría ejercer”. Las mujeres en las áreas masculinizadas de Ingeniería y Arquitectura se muestran más inseguras a la hora de identificar los estudios con la profesión que quieren ejercer o con sus aptitudes. Estos datos ilustran la mayor desconfianza que genera para las estudiantes elegir unos estudios tradicionalmente masculinizados.

Puede deducirse que la elección de estudios universitarios está notablemente condicionada por la socialización generizada analizada en el marco teórico. No sólo puede afirmarse que no se han superado las desigualdades y los estereotipos en cuanto a la asunción de roles por parte de hombres y mujeres, sino que incluso

aquellas personas “transferidas” a carreras donde su sexo es minoritario también se identifican con motivos diferentes a los del otro sexo. Si las diferencias fuesen producto de la diversidad individual, como invitan a creer quienes defienden la no intervención y abanderan la libre elección, no se producirían las diferencias significativas a nivel estadístico entre hombres y mujeres que constatamos en nuestra investigación.

4.2.2 Dedicación al estudio

A continuación, nos centramos en la forma en que organizan y distribuyen su tiempo las y los estudiantes. En el cuestionario se les pedía la distribución horaria de su agenda semanal distinguiendo: la asistencia a clase, las tareas de estudio, y el empleo remunerado.

La agenda semanal tanto de los hombres como de las mujeres supera las 40 horas de dedicación al trabajo y al estudio si sumamos las horas entre semana y las del fin de semana. Las chicas, con 44,14 horas de dedicación semanal superan en una hora y veintinueve minutos la carga de trabajo de los chicos (42,86). Las actividades en las que las mujeres invierten más tiempo son las vinculadas al estudio, ya sea la asistencia a clase, y en mayor medida, las tareas de estudio. En cambio, los chicos dedican de media una hora semanal más al trabajo remunerado. Este resultado contribuye a reforzar la hipótesis de que las chicas son más disciplinadas y responden mejor a las exigencias académicas de las instituciones educativas.

Al indagar en las diferencias en función de las áreas de conocimiento, encontramos que el estudiantado de las áreas tanto científicas como de Ingeniería y Arquitectura se dedica con más intensidad al estudio que los del resto de áreas. Hay una distancia muy significativa entre la proporción de mujeres que tiene una dedicación al estudio alta y la de los hombres: con 13,5 puntos de diferencia, a favor de las chicas, en el área de Ingeniería y Arquitectura, y con 9,2 puntos en el área científica. Es decir, las dos áreas más masculinizadas de los estudios universitarios es donde encontramos las mayores diferencias en la dedicación al estudio entre hombres y mujeres. Las estudiantes que eligen carreras donde son minoría se esfuerzan mucho más en responder a las exigencias académicas de lo que lo hacen sus compañeros. Esta evidencia está sin duda relacionada con la mayor inseguridad que demostraban tener las chicas que estudian carreras donde son minoritarias en cuanto a su vocación profesional.

4.2.3 Expectativas futuras

Cuando se les pide una mirada hacia el futuro, las respuestas del estudiando sobre las expectativas que tienen respecto a lo que esperan lograr con su titulación universitaria están también condicionadas por el sexo y el área de conocimiento de los estudios.

En el cuestionario se les pedía que valorasen la utilidad que creen que tendrá su titulación universitaria en un futuro, tanto a nivel de las expectativas laborales como del desarrollo personal y social.

La esperanza de conseguir un trabajo relacionado con los estudios cursados no está asegurada en tiempo de crisis en el mercado de trabajo. Los hombres son más optimistas a este respecto, y cómo hemos analizado en el marco teórico, tienen más razones para serlo. Las dos áreas más masculinizadas (Ingenierías y Arquitectura y Ciencias) es donde encontramos las mayores diferencias entre las respuestas en función del sexo, especialmente en el área de Ciencias: el 60% de los estudiantes piensan que lo lograrán con facilidad, frente a un 50% de sus compañeras de la misma área. Las mismas diferencias encontramos respecto a las expectativas de asegurarse unos buenos ingresos y conseguir una posición social alta, aunque estas afirmaciones son menos valoradas globalmente por ambos sexos.

Merece la pena mencionar en este apartado lo que explicábamos en el marco teórico, que apuntan muchas investigaciones en psicología social, la importancia de tener en cuenta la “profecía autocumplida”. La creencia compartida de que las mujeres son menos eficientes en los ámbitos tradicionalmente masculinos, como es lo tecnológico, dificulta tanto su contratación por parte del empresariado como sus propias aspiraciones al respecto, con una baja percepción de autoeficacia (Sarrió et al., 2002).

Respecto a las áreas de estudio más feminizadas, como las de Artes y humanidades y las Ciencias sociales y jurídicas, puede decirse que son las mujeres las que más expectativas tienen de encontrar un trabajo interesante en el futuro. En el caso de las Ciencias de la Salud, destacan las mujeres que piensan contribuir a mejorar la sociedad con sus estudios.

Se puede afirmar que las carreras reproducen externalizadas y profesionalizadas tareas del ámbito doméstico marcadas por el género. Así, ellas se orientan hacia las áreas de salud y de cuidado de los otros, mientras ellos ocupan las que tienen que ver con el espacio exterior de poder y toma de decisiones. Lo mismo puede interpretarse a partir de sus respuestas respecto a las expectativas futuras que tienen. Mientras ellos

son más optimistas respecto a su futuro laboral, y confían más en obtener buenos ingresos y una posición social alta; las mujeres confían en mayor medida en obtener un trabajo interesante gracias a sus estudios, y poder contribuir a mejorar la sociedad.

Las aportaciones de feministas como Ana de Miguel, o Elena Simón en el terreno de la educación, son de gran utilidad para comprender que en el ámbito universitario se siguen reproduciendo esos patrones que se establecen desde la infancia entre los valores femeninos, que responden a la “ley del agrado”, y los masculinos, a la “ley del dominio”. En la encuesta *Via Universitària*, la vocación profesional es la más señalada por el conjunto de la muestra, pero si atendemos las diferencias por sexo: las mujeres eligen sus estudios en mayor medida buscando cumplir un sueño y su desarrollo personal; mientras que los hombres tienen un cálculo más instrumental del rendimiento futuro que les proporcionará la titulación. Dichos condicionamientos de género no sólo sirven para explicar las diferentes elecciones que hacen hombres y mujeres al orientarse hacia las áreas que tradicionalmente les son más próximas, sino también para explicar las diferentes formas de encarar las elecciones de unos mismos estudios. Cabe interpretar que la autoversión oficial del motivo predominante que ha determinado su elección de carrera responda a lo que se espera socialmente de hombres y mujeres. Mientras ellas explican sus elecciones buscando “cumplir un sueño” y sus expectativas futuras de “contribuir a mejorar la sociedad”, ellos plantean sus estudios en mayor medida con un carácter instrumental, esperando conseguir los resultados a nivel laboral y social que les corresponden.

4.3 Impacto desigual del ciclo vital

Iniciamos en este apartado el segundo bloque de resultados, en los que tiene especial incidencia la variable de la edad. Las diferentes formas de vincularse con el estudio de hombres y mujeres que vamos a analizar a continuación, están correlacionadas con la edad de quienes estudian y la fase vital en que se encuentran.

4.3.1 Acceso y trayectoria de estudios

En este primer punto se analiza la modalidad de acceso y los modelos de transición a la universidad, en función de si se ha producido alguna interrupción en su trayectoria.

El acceso en la universidad continúa realizándose muy mayoritariamente por la vía tradicional de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), con una continuidad desde

la enseñanza secundaria. En el caso de las mujeres, la proporción de acceso vía PAU es todavía más importante (73% frente al 69% de los hombres). Esta diferencia implica que el acceso masculino es más heterogéneo, puesto que utilizan en una mayor proporción las vías de acceso desde los ciclos formativos de grado superior, o bien para mayores de 25 o 40 años. Esto explicaría por qué los hombres tienen una media de edad superior a la de las mujeres, tanto en la muestra encuestada como en la población universitaria de referencia.

Para completar la información sobre el acceso y las trayectorias estudiantiles, se analizan los modelos de transición a la universidad a través de las interrupciones que han podido tener, la duración y los motivos de éstas.

La proporción de mujeres que afirma no haber interrumpido nunca sus estudios hasta la obtención de la titulación universitaria es cinco puntos superior (76% de las mujeres frente al 71% de los hombres). El motivo principal declarado por el estudiantado -de cualquiera de los dos sexos- para interrumpir sus estudios es: haber encontrado un trabajo; sin embargo tiene un peso considerablemente superior en las respuestas masculinas (34%) que en las respuestas femeninas (25%). En contrapartida, hay otros motivos que las mujeres señalan con mayor frecuencia que los hombres, como son las razones económicas, los problemas familiares o las razones de salud.

En cualquier caso, es conocido que las mujeres tienen tasas de abandono de la carrera universitaria inferiores a las de sus compañeros masculinos. Si tomamos los últimos datos publicados a nivel del estado español (curso 2013-14), se observa que la superioridad numérica de las mujeres matriculadas en la universidad, todavía es más acusada si nos referimos a las tituladas, lo que significa que tienen mayores tasas de éxito y por tanto, menor abandono que los hombres. En los estudios de grado, las mujeres tituladas tienen una proporción 3,2 puntos porcentuales superior al peso que tenían en la matrícula. A nivel de máster, la diferencia es algo menor: 2,5 puntos.

En resumen, podemos decir que los hombres tienen un acceso a la universidad más heterogéneo que las mujeres, con una mayor presencia de colectivos que acceden por vías no tradicionales a edades más maduras. O dicho de otra forma, es más frecuente que quienes acceden a la universidad a edades más avanzadas sean hombres y no tanto mujeres. Respecto a las trayectorias, la incidencia de la interrupción en la carrera académica y la tasa de abandono de los estudios universitarios son más elevadas para los hombres que para las mujeres, especialmente en lo que respecta a los estudios de grado y, en menor medida, a los de máster. Esto se traduce en que la superioridad académica que demuestran las mujeres en todos los niveles educativos,

por sus mejores rendimientos y tasas de supervivencia en la formación emprendida, se ve atenuada en las etapas más elevadas de la educación universitaria, como son los másters y doctorados. Esto último está sin duda vinculado a la edad y la desigual asunción de responsabilidades por parte de hombres y mujeres, que mencionamos en el marco teórico.

4.3.2 Modalidad e intensidad en la dedicación al estudio

En este epígrafe se pretende analizar el comportamiento del estudiantado en su etapa dentro de la institución universitaria desde la perspectiva del ciclo vital. Tras el análisis de la situación de partida y el proceso de entrada en la universidad que se ha abordado en los apartados anteriores, en éste el foco de interés se sitúa en lo que ocurre durante la estancia en la universidad. Se empieza por diferenciar entre los regímenes de dedicación al estudio que declaran tener, haciendo hincapié en la posibilidad de compaginarlo con una actividad laboral más o menos exigente y estable, y en los motivos que tienen para trabajar mientras estudian. A continuación, para identificar sus prácticas de estudio, se observan las horas que afirman dedicar a las tareas relacionadas con su carrera¹⁰, lo que permite calcular “la intensidad de la dedicación al estudio”. En tercer lugar, para completar el análisis se hace referencia a la frecuencia de la asistencia a clase, así como los motivos que aducen para no asistir.

El régimen de dedicación a los estudios universitarios depende en gran medida de la situación laboral del estudiantado, si compagina o no sus estudios con un trabajo. Para medir el tiempo que emplean en su actividad remunerada, el cuestionario tenía en cuenta, por un lado, la extensión de la jornada (completa o parcial) y, por otro, la regularidad de la dedicación al trabajo.

Las respuestas indican que tanto el estudiante como la estudiante “a tiempo completo” sigue siendo la norma en la universidad (46 y 45% respectivamente). Sin embargo, sí se observan diferencias entre quienes trabajan. Las mujeres tienen más tendencia a compaginar los estudios con trabajos remunerados intermitentes o parciales, mientras los hombres son mayoritarios en el trabajo a tiempo completo, tanto en grado como en posgrado. Estas situaciones están directamente relacionadas en la variable edad, es decir, con el ciclo vital de las personas. Mientras las mujeres compaginan los estudios con el trabajo en edades más jóvenes en mayor medida que sus compañeros hombres, éstos son más numerosos en estar trabajando y estudiando en edades más

¹⁰ Pregunta que ya habíamos analizado en el apartado 4.2.2 en función del área de conocimiento, y ahora explotaremos desde otra perspectiva.

avanzadas, motivo por el cual tienen mayor probabilidad de que sea a tiempo completo.

A continuación, combinamos el análisis sobre el régimen de dedicación al estudio con la intensidad de tiempo que invierten en sus estudios, o lo que es lo mismo, el grado de dedicación al oficio de estudiar. Para ello, se construye una variable, “la intensidad de dedicación al estudio”, a partir de la pregunta sobre la distribución de horas en sus agendas semanales, pero limitándonos a la información sobre los estudios, siguiendo el patrón establecido en el proyecto *Eurostudent*. La carga de trabajo que supone la actividad académica es una variable cuya explotación contribuye a diferenciar entre tres perfiles de estudiantes. Así, el perfil de estudiante de alta intensidad son quienes dedican más de 40 horas a la semana a actividades relacionadas con los estudios (asistencia a clases y tiempo personal de estudio). El perfil de estudiante de baja intensidad son quienes emplean menos de 21 horas a la semana en estas actividades y, por último, el perfil de estudiante de intensidad media son quienes destinan entre 21 y 40 horas semanales a esas actividades.

Como ya se ha avanzado en el apartado 4.2.2, las chicas tienen unas agendas semanales más cargadas debido al mayor número de horas dedicadas al estudio. Luego no nos sorprende que tengan más peso en el perfil de “alta intensidad” que los hombres. Pero merece la pena diferenciar dentro de cada modalidad de vinculación con el estudio, puesto que hombres y mujeres se comportan de manera diferente:

- En el colectivo de “estudiantes a tiempo completo” es donde encontramos la mayor diferencia en el grado de dedicación de los hombres y las mujeres. La proporción de mujeres dedicadas al estudio con “intensidad alta” es 4 puntos superior a la de los hombres. Esto quiere decir, que entre quienes comparten el estatuto de estudiante tradicional, de menor edad y sin obligaciones laborales, las mujeres realizan un mayor esfuerzo que los hombres, como tiempo invertido en el estudio y la asistencia a clase.
- En las dos modalidades de estudio con trabajos intermitentes o a tiempo parcial, las diferencias van en el mismo sentido (aunque algo menos acusadas 3,4 puntos porcentuales). Siguen siendo las mujeres quienes invierten una mayor cantidad de horas en sus estudios, aun teniendo que compaginarlos con una actividad remunerada.
- Es en la modalidad de estudio de quienes “trabajan a tiempo completo” y por tanto, tienen edades más avanzadas, cuando se invierte esta relación: la proporción de mujeres que compagina este trabajo con una dedicación al

estudio con intensidad alta es ligeramente inferior (0,7 puntos) a la de los hombres. Es un resultado que merece la pena señalar, puesto que se trata del único colectivo en el que los hombres realizan una inversión de horas para el estudio superior a la de las mujeres. Interpretamos que el motivo es una mayor disponibilidad de tiempo, ellas no sólo compaginan estudios y trabajo, sino también obligaciones de cuidado.

Veamos qué ocurre con la asistencia a clase y el absentismo. Globalmente, son más las mujeres que asisten a más del 75% de las clases en los estudios de grado (el 77,4%, porcentaje 2,6 puntos por encima de la proporción de hombres), lo que refuerza la tesis de que las mujeres son más disciplinadas que los hombres.

Sin embargo, al igual que acabamos de comentar para la intensidad de la dedicación al estudio, también en cuanto a la asistencia en clase se invierte la norma para quienes trabajan a tiempo completo y son las mujeres más absentistas que los hombres (4 puntos de diferencia), que se encuentran en la misma situación profesional.

En cuanto a los motivos principales por los cuales han faltado a clase, la distribución de las respuestas es muy similar entre los y las estudiantes. Los tres motivos principales serían: por considerar que en algunas asignaturas aprovechan más el tiempo por su cuenta; la manera cómo el profesor impartía las clases y, para preparar un examen o un trabajo.

La única razón para la cual encontramos diferencias en función del sexo es cuando afirman no asistir a clase por tener cargas familiares, respuesta marcada por un 18,2% de mujeres y un 13,1% de los hombres. Teniendo en cuenta que la edad media de los hombres encuestados es superior a la de las mujeres y que la proporción de hombres en la muestra con hijos e hijas también es superior, tendríamos que esperar que las cargas familiares supusieran un obstáculo mayor para los hombres, si no fuera por la consabida falta de corresponsabilidad masculina en los trabajos de cuidados.

En resumen, cuanto mayor edad tienen los estudiantes y las estudiantes, más se acentúan sus diferencias respecto a la forma de ejercer el oficio de estudiante, más condicionado por su género, lo que equivale a decir, que más perjudicadas resultan las mujeres.

Podemos interpretar estos resultados a partir de la presunción teórica que relaciona el ciclo vital de las personas con la desigual asunción de responsabilidades domésticas y

conyugales entre los hombres y las mujeres. En varios estudios realizados desde el Observatorio de la vida estudiantil francés (OVE), plantean que las mujeres asumen estas responsabilidades a una edad más temprana que los hombres, y esto supone para ellas un obstáculo para la prolongación de las trayectorias universitarias hasta los más altos niveles (Gruel, L., Thiphaine, B., 2004). Estas responsabilidades familiares pueden ser una cuestión relativamente poco relevante cuando hablamos de la población universitaria más joven, pero a medida que la proporción de estudiantes mayores aumenta, la problemática de la conciliación se traslada también al ámbito universitario.

Mientras son jóvenes, las mujeres realizan una inversión de tiempo y esfuerzo mayor que los hombres en su formación universitaria. Esto favorece que tengan mejor rendimiento y menor tasa de abandono. Sin embargo, a medida que interviene el factor edad, las cargas familiares afectan más a mujeres que a hombres. Aunque como hemos visto al analizar los datos secundarios, cada vez la distancia en los ciclos más altos de formación se ha ido acortando. Pero cuando ponemos la lupa en determinados aspectos, como los motivos para faltar a clase o para interrumpir los estudios, es cuando surgen las diferencias entre hombres y mujeres. También merece la pena destacar que la universidad de las segundas oportunidades no es igual para todos y todas, no implica las mismas renunciaciones y la débil proporción de mujeres que accede a edades maduras es la prueba de las dificultades que entraña.

4.4 Conclusiones y propuestas para incorporar la perspectiva de género al cuestionario

La superioridad numérica de las mujeres que continúan sus estudios más allá de la educación obligatoria ha invertido las proporciones entre los sexos en las estadísticas de todos los países desarrollados a partir de la segunda mitad del siglo XX. En particular en España, donde como hemos visto, se orientan fundamentalmente hacia la formación universitaria, la distancia entre sexos es cada vez más acusada a favor de las mujeres. Por lo tanto, no sólo se ha producido una democratización con equidad participativa por sexo, sino que ha habido una inversión estructural. Se puede afirmar que la estructura universitaria por sexo ha dado un giro a la estructura social de desigualdad, cambio que parece confirmarse como duradero en el tiempo.

Sin embargo, el predominio de las mujeres no se ha producido en la misma medida en todas las ramas de estudio. Éstas se orientan fundamentalmente hacia las ramas de

Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y de la Educación, dejando para ellos las carreras más prestigiosas como Arquitectura o las Ingenierías Superiores¹¹. Este dato refleja que las ramas más técnicas del conocimiento están todavía en su mayor parte ocupadas por estudiantes de sexo masculino. Queda por lo tanto un camino por recorrer en la senda de la equidad entre los sexos para las áreas de estudio científicas, más largo en España que en otros países de su entorno. Se puede afirmar que las carreras reproducen externalizadas y profesionalizadas tareas del ámbito doméstico marcadas por el género. Así, ellas se orientan hacia las áreas de salud y de cuidado de los otros, mientras ellos ocupan las que tienen que ver con el espacio exterior de poder y toma de decisiones.

Los resultados comentados nos conducen a formular dos grandes preguntas:

1. ¿Las estudiantes tienen que realizar más esfuerzo que sus compañeros para conseguir menor reconocimiento? ¿Qué ocurre cuando compiten en el mercado laboral?
2. ¿La “universidad de las segundas oportunidades” es sólo para hombres?

Los datos reflejan que la superioridad del rendimiento escolar manifestada por las mujeres recorre todos los niveles de la trayectoria formativa, aunque se va atenuando a medida que avanzan hacia las etapas más elevadas de estudios. En la encuesta *Via Universitària* ellas presentan unas prácticas de estudio más “responsables”, con una mejor gestión del tiempo y un mayor cumplimiento de las exigencias académicas. Destaca especialmente la mayor intensidad en la dedicación al estudio en carreras masculinizadas, en las que también ellas obtienen un mejor rendimiento académico.

Resulta cada vez más insostenible que, con la mejor preparación académica de las mujeres, su tasa de paro siga siendo superior a la de los hombres en todos los países de nuestro entorno. En España la distancia ha sido durante años más pronunciada que en la media del resto de países, de forma que el rendimiento obtenido de su esfuerzo formativo ha sido menor que el que obtenían sus compañeros varones. Esta desigualdad sólo se ve suavizada a medida que aumenta el nivel educativo, lo que sin duda es un incentivo para ellas a la hora de seguir estudiando. En general, en la encuesta *Via Universitària* se observa que ellas se muestran más inseguras de su

¹¹ El tratamiento estadístico de los resultados se ha realizado por grandes áreas, pero merece la pena apuntar que si entrásemos en el detalle por titulaciones, hay algunas excepciones como la filosofía, en el área de Humanidades, o las ciencias del deporte en el área de Ciencias Sociales, que sí que están masculinizadas. También hay excepciones en el lado opuesto, con carreras feminizadas como la ingeniería química.

vocación profesional en el momento de la elección de sus estudios y más pesimistas respecto a su futuro laboral.

Cómo afirma Marina Subirats, “la discriminación de las mujeres no ha desaparecido del ámbito educativo, sino que se ha vuelto invisible (...) tras la base de una igualdad formal se asume que las desigualdades proceden de características individuales, no de una forma de organización social que las reproduce sistemáticamente” (Subirats, 2012).

A su vez, la universidad española incorpora cada vez más nuevos perfiles de estudiantes maduros. Cuando no se trata de breves interrupciones en la trayectoria educativa, sino de decisiones de reemprender los estudios tomadas en otros periodos vitales, hablamos de la “universidad de las segundas oportunidades”, siendo España uno de los países más exitosos en lo que se refiere a reenganchar estudiantes maduros (Soler, 2013: 383). ¿Pero, quién se beneficia en mayor medida de esta situación? Los datos apuntan a que ellos son más propensos a reengancharse a los estudios a una edad tardía. En la sociedad llamada del conocimiento, se tiende a conformar progresivamente una experiencia integral donde caben trayectorias individualizadas que combinan lo personal, con lo laboral y lo educativo, entendiendo la formación como un proceso que se extiende a lo largo de toda la vida. No obstante, hay que tener presente que la universidad de las segundas oportunidades, al tratarse de una vuelta al estudio después de un lapso de tiempo dedicado al trabajo, exige un mayor esfuerzo para quienes lo intentan, en cuanto a retomar hábitos y prácticas de estudio, compaginadas en muchos casos con responsabilidades propias de fases vitales diferentes. Dicho sacrificio no siempre puede ser asumido por las mujeres, sobre todo si se tiene en cuenta que asumen la mayor parte de las cargas de cuidado de los demás.

En definitiva, tanto las prácticas de estudio como las trayectorias académicas y laborales están condicionadas por el género. Las mujeres estudian más y mejor pero estudian carreras con menor prestigio y a medida que avanzan en el ciclo vital y profesional tienen dificultades añadidas relacionadas con las responsabilidades domésticas que compiten con los estudios en los niveles más altos de la carrera académica y, finalmente, obtienen peores resultados a nivel laboral.

A raíz de haber realizado este esfuerzo de incorporar la perspectiva de género a una investigación que en un principio carecía de ella, pueden proponerse innovaciones metodológicas para abordar el objeto de estudio que nos ocupa, como es la población estudiantil universitaria. En un futuro, cuando se reiteren este tipo de encuestas, se

recomienda incluir algunas preguntas añadidas que permitan verificar las hipótesis planteadas en este trabajo. Así mismo, convendría prestar especial atención a las numerosas formas de poder que dominan las vidas y opciones personales de hombres y mujeres; y analizar cuando se produce interseccionalidad con otras variables claves como puede ser la clase social de origen. Incorporar la interseccionalidad del sexo y la clase social enriquecería sin duda el cuestionario y el posterior análisis de los resultados.

Proponemos, por tanto, añadir un nuevo módulo que incorpore la perspectiva de género en la encuesta diseñada para *Via Universitària* (ver encuesta en Anexo 1). Al pedir a las personas encuestadas que se posicionen respecto a nuevas afirmaciones, estaremos introduciendo una mirada más cualitativa, a través de su percepción y valoración. Sería interesante completar dicho análisis con una vertiente cualitativa, incorporando la realización de entrevistas en profundidad a informantes clave que permitan recopilar la información de forma más directa e individual, lo que favorecería una mayor comprensión de la problemática que rodea al estudiantado universitario, ya que permitiría encontrar elementos explicativos sobre las diferencias entre hombres y mujeres y las diversas formas que tienen de estar en la universidad.

En cualquier caso, las afirmaciones planteadas han de favorecer el análisis de las relaciones desiguales que hombres y mujeres tienen respecto de sus estudios universitarios y ayudar a conocer dónde están los problemas para poder actuar.

Concretamente, podría establecerse para las siguientes afirmaciones una valoración en forma de escala, como las que ya emplea el cuestionario, donde: 1- *Nada de acuerdo*; 2- *Poco de acuerdo*; 3- *De acuerdo*; 4- *Bastante de acuerdo*; y 5- *Muy de acuerdo*.

- *En el transcurso de mi trayectoria universitaria siempre me he sentido seguro o segura de mis capacidades para incorporar y poner en práctica los conocimientos aprendidos.*
- *Cuando intervengo en el aula, mis aportaciones siempre son valoradas por el profesorado y el resto de compañeros y compañeras.*
- *A veces pienso que la universidad no es para mí.*

Respecto a los efectos que pueda tener el grado de masculinización o feminización de las carreras, podríamos proponer que valorasen las siguientes afirmaciones:

- *Encontrarme en una carrera dónde hay una mayoría de hombres me parece:*

1. Beneficioso 2. Indiferente 3. Perjudicial 4. No se ha dado el caso

- *Encontrarme en una carrera dónde hay una mayoría de mujeres me parece:*

1. Beneficioso 2. Indiferente 3. Perjudicial 4. No se ha dado el caso

Finalmente, para analizar los posibles condicionamientos que pueda tener para hombres y mujeres sus perspectivas familiares, podríamos proponer la siguiente valoración:

- *Valora en qué medida tus planes de futuro personales, como formar una familia, han condicionado tus decisiones sobre los asuntos siguientes:*

	1. Nada	2. Poco	3. Bastante	4. Mucho	5. Totalmente
La elección de estudios					
El nivel de dedicación al estudio					
La prolongación de estudios de máster o doctorado					

- *Explica cómo se han visto condicionadas tus decisiones:*

En definitiva, la incorporación de la perspectiva de género a este tipo de cuestionarios, a través de los ítems que acabamos de mencionar, favorecerá que afloren las diferencias de género constatadas a lo largo de todo el trabajo. Con ello, se dispondrá de una información de carácter más cualitativo, que supondrá un buen punto de partida para justificar e implementar innovadoras políticas que incorporen la perspectiva de género desde las instituciones universitarias.

La principal contribución del presente trabajo ha sido la revisión de un proceso de obtención de información, como son las encuestas a estudiantes, así como toda la construcción de conocimiento que había detrás, a partir del análisis de perfiles de estudiantes. Se ha elaborado un marco teórico que sienta las bases para introducir la perspectiva de género en la investigación sobre la educación universitaria, planteando

nuevas preguntas y una nueva mirada sobre fenómenos en los que a priori no se consideraba que operase la lógica de desigualdades de género. Este trabajo es una primera aproximación, donde se interpretan las dinámicas de poder en la universidad, las diferencias en los comportamientos de las estudiantes y los estudiantes en carreras feminizadas y masculinizadas.

En el análisis planteado se han apuntado algunos elementos clave para mejorar las condiciones de estudio en términos de equidad de género. Desde este planteamiento, las políticas deberían estar orientadas a paliar los efectos que acarrear las áreas de estudio polarizadas, así como el impacto desigual que tiene el ciclo vital sobre hombres y mujeres.

Por un lado, se requiere una apuesta decidida para equilibrar la matrícula de las carreras más feminizadas y masculinizadas. Esto implica dar mayor visibilidad a modelos masculinos y femeninos que rompan con los estereotipos de género, así como apoyar a las personas que se aventuren en estudios donde su sexo es minoritario. Dicho de otro modo: apoyar las trayectorias sexuadas minoritarias, como las de aquellas chicas ingenieras que, como se ha constatado en la encuesta, se dedican con más intensidad que sus compañeros al estudio.

Por otro lado, merecería la pena introducir la problemática de la conciliación en la población estudiantil, favoreciendo los cambios de grupo y horarios adaptados a personas con cargas familiares. Lo que equivale a trabajar para favorecer una docencia universitaria con más flexibilidad, que posibilite la prolongación de estudios a lo largo de toda la vida tanto para los hombres como para las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, Sandra; Armenti, Carmen (2004) "Sleepless in academia" en *Gender and Education*, Vol.16, No. 1, March 2004
- Acker, Sandra (1995) *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo*; [traducción, Jesús Rodríguez Ortega], Ed. Narcea, Madrid.
- Arenas, Gloria (2006) *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- Ballarín Domingo, Pilar (2015) "Los códigos de género en la universidad" en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 68, pp. 19-38.
- Baudelot, Christian; Leclercq, François et Gobille, Boris et al.(2005) *Les Effets de l'éducation: rapport à l'intention du PIREF*, La Documentation française, Paris.
- Bourdieu, Pierre (1998) *La dominación masculina*. Trad. Joaquín Jordá (2000). Anagrama, Barcelona.
- Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2014- 2015. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, Madrid.
- De Miguel, Ana (2015) *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Ed. Cátedra, Universitat de València.
- Díaz Martínez, Capitolina y González Orta, Lydia C. (2015) "Las relaciones de género en el ámbito público" en *España 2015. Situación social*. Ed. Cristobal Torres Alberó, Centre de Investigacions Sociològiques, Madrid.
- Díaz Martínez, Capitolina (2015), "La perspectiva de género en la investigación social" en *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación (4ª edición)*, Manuel García Ferrando, Francisco Alvira, Luis Enrique Alonso y Modesto Escobar (comps.) Alianza Editorial, Madrid.
- Diccionario Crítico del feminismo (2002) Hirata, Helena; Laborie, Françoise; Le Doaré, Hélène y Senotier, Danièle (coords.) trad. Teresa Agustín. Ed. Síntesis, Madrid.
- Durán Heras, M^a Ángeles (2012) *El trabajo no remunerado en la economía global*. Fundación BBVA, Bilbao.
http://digital.csic.es/bitstream/10261/76517/3/Duran_Trabajo_No_Remunerado.pdf
- Durán Heras, M^a Ángeles (2007) *El valor del tiempo ¿Cuántas horas te faltan al día?* Ed. Espasa Calpe (Madrid).
- Duru-Bellat, Marie (1989), *L'École des filles. Quelles formations pour quels rôles sociaux*, L'Harmattan, Paris.
- EACEA (2012) *The European Higher Education Area 2012: Bologna Process*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012, informe publicat en www.eurostudent.eu

- European Commission (2010). *Evolving diversity - An overview of equitable access to Higher Education in Europe*, autors: Andreas Bohonnek, Anthony F. Camilleri, Dorit Griga, Kai Mühleck, Klemen Miklavič, Dominic Orr, informe publicat en www.eurostudent.eu
- Galland, O., Verley, E., Vourc'h, R. (dirs., 2011) *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*. La documentation française, Paris.
- Giddens, Anthony (2001) *Sociología*. Trad. Jesús Cuéllar Menezo. Alianza Editorial, Madrid.
- Gruel, L.; Galland, O.; Houzel, G. (2009) *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Presses Universitaires de Rennes.
- Gruel, L. ; Thiphaine, B. (2004) : *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*. Observatoire de la Vie Etudiante.
- La Caixa (2009) *Informe de la inclusión social en España*, por el Instituto de Infancia y Mundo Urbano (CIIMU) Ed. Fundación Caixa Catalunya, Barcelona.
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. BOE núm. 131, Sec. I.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (LOMLOU), BOE núm. 89.
- Maruani, Margaret et al. (dirs) (2000) *Las nuevas fronteras de la desigualdad. Hombres y mujeres en el mercado de trabajo*. Ed. Icaria, Barcelona.
- Maruani, Margaret (1991) «La construcción social de las diferencias de sexo en el mercado de trabajo» *Economía y sociología del trabajo*, nº 13-14
- Marrero, Adriana y Mallada, Natalia (2009) *La universidad transformadora. Elementos para una teoría sobre educación y género*. Publicaciones Universidad de La República, Uruguay.
- Navarro, Pablo y Soler, Inés (2014) "Las motivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios" en la *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 1: 61-81.
- Sarrió, M., Barberá, E., Ramos, A. y Candela, C. (2002). El techo de cristal en la promoción profesional de las mujeres. *Revista de Psicología Social*, 17, 2, 167-182.
- She Figures 2015, Preliminary results. *She Figures 2015. Gender in Research and Innovation*. Statistics and indicators, European Commission.
- Simón Rodríguez, Elena (2010), *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Ed. Narcea, Madrid.
- (2008), *Hijas de la igualdad. Herederas de injusticias*. Ed. Narcea, Madrid.
- Soler Julve, Inés (2016) "El gènere dels estudis universitaris" en *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui* Diversos autors, Coordinació: Elena Sintès. Fundació Jaume Bofill, Barcelona.

http://www.fbofill.cat/sites/default/files/ViaUniversitaria_doctreball_010616.pdf

- Soler Julve, Inés (2014) Perfil social y bagaje familiar, en: A. Ariño, R. Llopis, I. Soler (dirs.) *Desigualdad y universidad. La Encuesta de Condiciones de vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España* (Ecovipeu 2012) Universitat de València.
- Soler Julve, Inés (2014) "Una tipología de la población estudiantil universitaria" en la *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 1: 104-122.
- Soler Julve, Inés (2013) *Los estudiantes universitarios: Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*, Tesis Doctoral defendida en la Universitat de València. Disponible en: <http://roderic.uv.es/>
- Soler Julve, Inés (2011): Características Sociodemográficas, en: A. Ariño; R. Llopis (dirs.) *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (Madrid, Ministerio de Educación).
- Subirats Martorí, Marina (2012) "L'èxit educatiu de les dones: s'ha acabat la discriminació?" en *Temps d'Educació*, 43, p. 73-84, Universitat de Barcelona.
- (2009) "La escuela mixta ¿Garantía de coeducación?" *Tribuna abierta. CEE Participación Educativa*, 11, julio 2009, pp. 94-97.
- (1981) *El empleo de los licenciados*. Editorial Fontanella, Barcelona.
- Téllez, Anastasia (2001) "Trabajo y representaciones de ideologías de género. Propuesta para un posicionamiento analítico desde la antropología cultural" en *Gazeta de Antropología*, Nº 17-17



ACCÉS, CONDICIONS D'APRENENTATGE,
EXPECTATIVES I RETORNS
DELS ESTUDIS UNIVERSITARIS

CUESTIONARIO VIA UNIVERSITÀRIA 2015

Lee atentamente el enunciado de las preguntas que hay a continuación y marca las respuestas que consideres adecuadas. Cuando hayas marcado la respuesta, pulsa el botón "continuación" y aparecerá la siguiente pregunta. Si en alguna ocasión te equivocas, puedes retroceder a una pregunta anterior para corregir la respuesta.

En caso de que tengas que interrumpir la cumplimentación del cuestionario, puedes retomarlo en cualquier momento posterior, ya que cuando vuelvas a abrir el cuestionario se habrán conservado las respuestas anteriores de forma automática.

La Red Vives y la Fundación Jaume Bofill te garantizan que las respuestas que proporciones serán tratadas de manera absolutamente anónima en el más estricto cumplimiento de las leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales, y se compromete a no darles un uso inadecuado.

IMPORTANTE: recuerda que tienes que terminar de responder el cuestionario y rellenar al menos el 80% de las respuestas para poder participar en el sorteo.

BLOQUE I: ACCESO Y TRAYECTORIA UNIVERSITARIA

1) ESTUDIOS ACTUALES

¿Qué titulación estudias este curso?

- Universidad:
- Ciclo:
- Titulación:

¿Qué lugar ocupaba en tus preferencias la titulación que cursas, con independencia de la Universidad en la que la querías cursar?

- ☐ Primera opción
- ☐ Segunda opción
- ☐ Tercera opción
- ☐ Otros: a partir de la cuarta opción

¿En qué año iniciaste la titulación actual?

Quando empezaste el curso actual, en septiembre, ¿cuántos créditos tenías aprobados de la titulación que actualmente estás cursando? *Formato decimal con coma (ex.: 60,5)*

¿Cuántos créditos prevés hacer este curso? *Formato decimal con coma (ex.: 60,5)*

2) ACCESO A LA UNIVERSIDAD

¿Mediante qué vía accediste a la Universidad?

- ☐ Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU)
- ☐ Título de técnico superior (ciclos formativos de grado superior)
- ☐ Acceso a la Universidad para mayores de 25 años
- ☐ Acceso a la Universidad para mayores de 40 y 45 años
- ☐ Otras carreras universitarias completadas
- ☐ Otras carreras universitarias no completadas
- ☐ Otras vías. Especifica:

¿Qué especialidad de bachillerato cursaste?

- ☐ Área Científico-técnica
- ☐ Área de Humanidades y Ciencias Sociales
- ☐ Área de Ciencias de la Naturaleza y Salud
- ☐ Área de Artes Y Humanidades

¿Cuál fue tu nota de acceso a la Universidad? *(formato decimal con coma, ex.: 7,5)*

¿Cuál fue tu nota de acceso a la Universidad?

¿En qué año la obtuviste?

¿Te presentaste a las pruebas de exámenes complementarios?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No pertinente

¿En qué año accediste por primera vez a la Universidad?

3) TRAYECTORIA UNIVERSITARIA

¿Has tenido que interrumpir alguna vez tus estudios desde que terminaste la educación secundaria hasta la actualidad?

- ☐ Sí, entre la graduación de estudios secundarios y la entrada a la Universidad
- ☐ Sí, cuando ya había entrado en la Universidad y antes de obtener el título
- ☐ Sí, entre que obtuve el título universitario e inicié otros estudios reglados
- ☐ No

¿Cuál fue la principal razón para interrumpir temporalmente tus estudios?

- ☐ Por razones financieras
- ☐ Porque no me gustaba el centro donde me matriculé
- ☐ Porque no me gustaban los cursos que debía seguir
- ☐ Porque no lo podía seguir (era demasiado difícil)
- ☐ Por razones de salud

- ☐ A causa de problemas familiares
- ☐ Porque encontré un trabajo
- ☐ Por falta de perspectivas/oportunidades
- ☐ Otra razón. Especifica:

4) EXPECTATIVAS INICIALES RESPECTO A LA UNIVERSIDAD

En el momento de escoger la carrera que estás cursando actualmente, ¿cuál era tu nivel de conocimiento del contenido de la carrera? *Escala de 1 a 5*

- ☐ 1- No sabía nada
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5- Conocía perfectamente la carrera

¿Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre los motivos que te llevaron a elegir esta titulación? *Escala de 1 a 5*

- ☐ 1- Nada de acuerdo
 - ☐ 2- Poco de acuerdo
 - ☐ 3- De acuerdo
 - ☐ 4- Bastante de acuerdo
 - ☐ 5- Muy de acuerdo
-
- Porque se corresponde con mis aptitudes
 - Porque se corresponde con la profesión que querría ejercer
 - Porque me conduce a una profesión de prestigio o bien pagada
 - Porque tiene numerosas salidas profesionales
 - Porque proporciona una formación amplia y polivalente
 - Porque sin un título universitario no se puede ir a ninguna parte
 - Para cumplir un sueño (era la que más me gustaba)
 - Por eliminación (no sabía qué hacer y era la que mejor sonaba)

BLOQUE II: PRÁCTICAS DE ESTUDIO

5) PRÁCTICAS DE ESTUDIO Y RESULTADOS

En el transcurso de una semana lectiva normal, ¿cuántas horas dedicas de media a asistir a clase (teóricas, prácticas, laboratorio y exámenes), a hacer las tareas de estudio y al trabajo remunerado (si tienes)? *(Si tu respuesta es "ninguna", marca 0)*

	Total de horas entre semana	Total de horas en fin de semana
Asistencia a clase		
Tareas de estudio		
Trabajo remunerado		

De la totalidad de las clases a las que deberías haber asistido durante este curso, ¿en qué porcentaje aproximado calculas que lo has hecho?

Si no has fallado a ninguna clase, pon 100; si no has asistido a ninguna clase, pon 0. Introduce solo valores numéricos, sin %:

¿Por qué has faltado a clase? (pregunta de respuesta múltiple: Di como máximo tres razones principales por las que has faltado a clase)

- ☐ Hay asignaturas en las que aprovecho más el tiempo por mi cuenta que yendo a clase
- ☐ Con las fotocopias, los apuntes y los manuales, ya tengo bastante
- ☐ Estaba preparando un examen, trabajo o prueba
- ☐ La manera en que el profesor impartía las clases no me gustaba
- ☐ No me venía bien el horario
- ☐ Ya había asistido a esa clase, pero no la superé el curso anterior
- ☐ Estaba trabajando
- ☐ Por cargas / motivos familiares
- ☐ No he faltado nunca
- ☐ Otros motivos. Especifica:

¿Cuál es la nota media aproximada de tu expediente académico?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6) RÉGIMEN DE DEDICACIÓN AL ESTUDIO

Durante este curso académico, de las modalidades de dedicación siguientes, ¿cuál encajaría mejor con lo que haces? *Por trabajo se debe entender un trabajo remunerado*

- ☐ Estudio a tiempo completo (sólo me dedico a estudiar)
- ☐ Estudio, pero también hago algún trabajo intermitente (compagino el estudio con un trabajo ocasional)
- ☐ Estudio y además trabajo a tiempo parcial (compagino el estudio con una jornada de trabajo de menos de 35 horas semanales)

- ☐ Trabajo a tiempo completo y además estudio (compagino el estudio con una jornada de trabajo de 35-40 horas semanales)

¿Qué importancia te merecen las siguientes razones para trabajar mientras estudias?

Escala de 1 a 5, en la que “1” equivale a “muy poca importancia” y “5” a “muchísima importancia” (una respuesta por línea)

- ☐ 1 - Muy poca importancia
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 - Muchísima importancia
-
- Necesito dinero para llevar una vida independiente (vivienda, transporte, etc.)
 - Necesito dinero para financiar los estudios
 - Tengo ganas de hacer algo práctico, tener otras experiencias
 - Quiero ganar dinero para poderme pagar mis cosas (ocio, viajes...)
 - Así, me preparo para la futura profesión, representa una cualificación complementaria
 - Mejoro las posibilidades de ser contratado en el futuro gracias a que hago relaciones y contactos

BLOQUE III: VIDA COTIDIANA

7) CONDICIONES DE VIDA

¿Dónde vives durante el curso académico (los días lectivos)?

- ☐ Vivo con los padres
- ☐ En una vivienda de los padres, pero ellos no viven
- ☐ En la vivienda de otro miembro de la familia
- ☐ En una residencia universitaria o colegio mayor
- ☐ En una vivienda alquilada con varias personas
- ☐ En una vivienda alquilada solo/a
- ☐ En una vivienda de mi propiedad
- ☐ En una habitación alquilada en la vivienda de otra persona o personas

¿Has tenido que cambiar de residencia para ir a estudiar a la Universidad?

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Quién financia principalmente tus gastos? Una sola respuesta por línea

	Mis padres	Mi pareja	Una beca (ayuda sin retorno)	Un préstamo bancario (a devolver)	Yo, trabajando durante el curso	Yo, trabajando durante las vacaciones	Yo, con mis ahorros	Otros	No tengo este gasto
A. Gastos comunes									
Vivienda (alquiler o hipoteca, gastos de agua, luz, gas...)									
Gastos de alimentación, ropa									
Gastos de transporte									
Teléfono e Internet									
Gastos de vacaciones, viajes									
Otros gasto de ocio									
B. Gastos de estudios									
Matrícula universitaria									
Libros i material escolar									
Academias, clases particulares									

En resumen, ¿en qué medida contribuye cada una de las siguientes fuentes de ingresos a pagar tus gastos mientras estudias en la Universidad? Distribúyelo proporcionalmente de manera que el total sume 100

	Distribución %
--	-----------------------

Los ingresos de los padres	
Los ingresos de mi pareja	
Una beca (ayuda sin retorno)	
Un préstamo bancario (a devolver)	
Trabajando durante el curso	
Trabajando durante las vacaciones	
TOTAL	100%

Habitualmente, ¿cuánto tiempo tardas aproximadamente en ir desde el domicilio en el que vives durante el curso hasta la Universidad? *Minutos (solo la ida)*

¿Qué distancia hay entre el domicilio en el que vives durante el curso hasta la Universidad? *Kilómetros (solo la ida)*

8) PARTICIPACIÓN CULTURAL Y SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD

¿Con qué frecuencia participas en las siguientes actividades en la Universidad?

- ☐ 1- Nunca
- ☐ 2- He asistido una o dos veces al año (esporádicamente)
- ☐ 3- Varias veces al año
- ☐ 4- Muy a menudo (una o más veces al mes)

- Actividades deportivas
- Conferencias, jornadas, debates, presentación de libros
- Cine, teatro, conciertos
- Asociaciones culturales o grupos de teatro, coral, orquesta...

¿Conoces los sistemas de participación de los estudiantes en tu Universidad (delegación, asociacionismo, asambleas...)?

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Participas en algún órgano de gestión universitaria (delegado de clase, junta, claustro, consejo de estudiantes...)? *Escala de 1 a 5*

- ☐ 1- Nunca
- ☐ 2

- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5- Habitualmente

¿Participas en asambleas o asociaciones de estudiantes?

- ☐ 1- Nunca
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5- Habitualmente

BLOQUE IV: VALORACIÓN Y EXPECTATIVAS DE FUTURO

9) VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

¿Cuál de los siguientes servicios dirigidos a los estudiantes de tu Universidad usas o has usado en alguna ocasión?

	SÍ	NO
Orientación universitaria		
Beques y ayudas		
Biblioteca		
Servicios lingüísticos		
Oficina de movilidad		
Instalaciones deportivas		
Atención psicológica		

¿En qué medida crees que la Universidad donde estudias da bastante importancia a las siguientes actividades? Escala, de 1 a 5

- ☐ 1- Nada de acuerdo
 - ☐ 2- Poco de acuerdo
 - ☐ 3- De acuerdo
 - ☐ 4- Bastante de acuerdo
 - ☐ 5- Muy de acuerdo
- Ayudar a los estudiantes a enfrentarse a las responsabilidades no académicas (trabajo, familia).

- La importancia de dedicar un tiempo considerable a estudiar, preparar y realizar trabajos académicos.
- Proporcionar el apoyo que necesitan los estudiantes para obtener éxito académico.
- Fomentar el contacto entre estudiantes de distintas procedencias económicas, sociales y étnicas.
- Proporcionar el apoyo que necesitan los estudiantes para crecer personal y socialmente.
- Asistir a actos y actividades que organiza (conferencias, presentaciones, actos culturales, eventos deportivos...).
- Utilizar los medios informáticos para las tareas académicas.
- Proporcionar la información más adecuada sobre el sistema de representación estudiantil:

¿Cuál es el sentimiento predominante que tienes ahora en relación con tu experiencia universitaria?

- ☐ Entusiasmo
- ☐ Contento, sin más
- ☐ Un poco de decepción
- ☐ Mucha decepción

Si tuvieras que empezar de nuevo los estudios universitarios, ¿cuál de estas opciones elegirías?

- ☐ Mismos estudios y misma Universidad
- ☐ Mismos estudios en otra Universidad
- ☐ Otros estudios en la misma Universidad
- ☐ Otros estudios en otra Universidad
- ☐ Otros estudios no universitarios
- ☐ No estudiar

¿Cuál es tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación: *Escala de 1 a 5*

"Me siento plenamente integrado en el grupo de estudiantes de mi titulación"

- ☐ 1- Nada de acuerdo
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5- Totalmente de acuerdo

¿Cuál es tu grado de acuerdo con la siguiente afirmación: *Escala de 1 a 5*

"Me siento plenamente integrado en la vida universitaria"

- ☐ 1- Nada de acuerdo
- ☐ 2
- ☐ 3

- ☐ 4
- ☐ 5- Totalmente de acuerdo

10) EXPECTATIVES FUTURES

¿Piensas que la formación que estás adquiriendo te permitirá encontrar un trabajo relacionado con tus estudios o conseguir uno mejor al que ya tienes?

- ☐ 1- Muy difícilmente
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5- Muy fácilmente

¿Para qué piensas que te serán útiles los estudios que cursas actualmente? *Una respuesta por línea*

	Nada útil	Poco útil	Útil	Bastante útil	Muy útil
Poder conseguir un trabajo interesante en el futuro					
Asegurarme unos buenos ingresos					
Alcanzar una posición social alta					
Cultivarme y enriquecer mis conocimientos					
Poder contribuir a la mejora de la sociedad					
Poder tomar mis propias decisiones en el trabajo					

¿Qué prevés hacer cuando termines la titulación actual?

- ☐ Estudiar otro primer ciclo en mi país
- ☐ Estudiar otro primer ciclo en el extranjero
- ☐ Estudiar un máster en mi país
- ☐ Estudiar un máster en el extranjero
- ☐ Hacer un doctorado en mi país
- ☐ Hacer un doctorado en el extranjero
- ☐ Estudiar otro tipo de estudios
- ☐ Dejar de estudiar para trabajar o buscar trabajo
- ☐ Dejar de estudiar para viajar o hacer un año sabático
- ☐ Todavía no lo sé

11) MOVILIDAD INTERNACIONAL

¿Has realizado alguna estancia en una universidad extranjera durante tu trayectoria universitaria?

- ☐ Sí, lo he hecho
- ☐ No, pero pienso hacerlo
- ☐ No

¿Participaste en alguno de estos programas?

- ☐ Parte de mi programa de estudios (programa internacional)
- ☐ TEMPUS
- ☐ ERASMUS (MUNDUS)
- ☐ LINGUA
- ☐ Otro programa de la Unión Europea
- ☐ Otro programa, cuál:
- ☐ No he participado en ningún programa

¿Cuál fue la principal fuente de financiación de tu estancia en el extranjero? *Por favor, escoge sólo una fuente principal de financiación:*

- ☐ Contribución de mis padres/familia
- ☐ Mis propios ingresos (ahorros de un trabajo anterior)
- ☐ Trabajaba mientras estudiaba en el extranjero
- ☐ Becas / préstamos de estudios del país anfitrión
- ☐ Beca pública (estatal, autonómica) de mi país (no reembolsable)
- ☐ Préstamo público (estatal, autonómico) de mi país (reembolsable)
- ☐ Becas de estudio de la Unión Europea
- ☐ Ayuda a la movilidad de la Universidad
- ☐ Becas de prácticas de la Unión Europea
- ☐ Otra

¿En qué medida se cumplieron tus expectativas en relación con tu estancia en el extranjero?

	Nada cumplidas	Poco cumplidas	Cumplidas	Bastante cumplidas	Totalmente cumplidas
Desarrollo personal					
Mejora del idioma					
Integración social					
Calidad de la educación					
Nivel académico					

Servicio de la institución anfitriona					
Reconocimiento académico					

¿Hasta qué punto son los siguientes aspectos un obstáculo para ti a la hora de realizar un curso en el extranjero? Escala de 1 a 5

☐ 1- Nada ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5- Mucho

- Conocimiento insuficiente del idioma
- Dificultades para obtener información
- Problemas con el alojamiento en el país anfitrión
- Separación de la pareja, hijos, amigos
- Pérdida de beneficios sociales
- Pérdida de oportunidades para ganar dinero
- Expectativa de carga financiera adicional
- Falta de impulso personal
- Se supone que mis estudios tienen poca utilidad en mi país
- Expectativa de retraso en el progreso de mis estudios
- Problemas con el reconocimiento de resultados obtenidos
- Acceso limitado a los programas de movilidad de mi país
- Problemas con el acceso al país preferido (visado, etc.)
- Limitación de admisiones a la institución i/o titulación
- No se ajusta a la estructura de mi programa

BLOQUE V: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Sexo

- ☐ Masculino
☐ Femenino

Año de nacimiento

Lugar de residencia familiar

- ☐ España
☐ Andorra
☐ Francia
☐ Italia
☐ Otros países

¿En qué Comunidad Autónoma?:

- ☐ Andalucía
☐ Aragón
☐ Asturias

- ☐ Baleares
- ☐ Canarias
- ☐ Cantabria
- ☐ Castilla La Mancha
- ☐ Castilla León
- ☐ Cataluña
- ☐ Comunidad Valenciana
- ☐ Extremadura
- ☐ Galicia
- ☐ Madrid
- ☐ Murcia
- ☐ Navarra
- ☐ País Vasco
- ☐ Rioja
- ☐ Ceuta
- ☐ Melilla

Situación familiar

- ☐ Soltero/soltera
- ☐ Casado/casada
- ☐ En pareja, sin estar casado/casada
- ☐ Divorciado/divorciada
- ☐ Viudo/viuda

¿Tienes hijos?

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Cuántos tienes?

- ☐ 1 hijo
- ☐ 2 hijos
- ☐ Más de 2 hijos

¿Qué edad tiene el hijo más pequeño (en años)?

¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por tu padre?

- ☐ Sin estudios
- ☐ Primarios
- ☐ Estudios secundarios obligatorios (ESO, EGB, FP de 1er grado)
- ☐ Segunda etapa de la enseñanza secundaria (BUP, FP de 2o grado, bachillerato y ciclos formativos de grado medio)
- ☐ Ciclos formativos de grado superior
- ☐ Primer y segundo ciclo de enseñanza universitaria

- ☐ Tercer ciclo de enseñanza universitaria (doctorado)
- ☐ No lo sé

¿Cuál es el nivel de estudios más elevado alcanzado por tu madre?

- ☐ Sin estudios
- ☐ Primarios
- ☐ Estudios secundarios obligatorios (ESO, EGB, FP de 1er grado)
- ☐ Segunda etapa de la enseñanza secundaria (BUP, FP de 2o grado, bachillerato y ciclos formativos de grado medio)
- ☐ Ciclos formativos de grado superior
- ☐ Primer y segundo ciclo de enseñanza universitaria
- ☐ Tercer ciclo de enseñanza universitaria (doctorado)
- ☐ No lo sé

¿Qué hace tu padre en la actualidad?

- ☐ Trabaja a tiempo completo
- ☐ Trabaja a tiempo parcial
- ☐ No trabaja, pero está buscando trabajo
- ☐ Otros (por ejemplo, tareas del hogar, jubilado, etc.)
- ☐ No lo sé/ha muerto

¿Qué hace tu madre en la actualidad?

- ☐ Trabaja a tiempo completo
- ☐ Trabaja a tiempo parcial
- ☐ No trabaja, pero está buscando trabajo
- ☐ Otros (por ejemplo, tareas del hogar, jubilado, etc.)
- ☐ No lo sé/ha muerto

¿Cuál es la ocupación actual, o la última, de tu padre?

- ☐ Dirección de empresas y administraciones públicas.
- ☐ Empresario con 10 o más asalariados/das.
- ☐ Profesional (profesor, abogado, médico, etc.)
- ☐ Técnicos medios y profesionales de apoyo. Cargos intermedios administrativos, comerciales o técnicos.
- ☐ Empleado de oficina. Resto de personal administrativo, comercial o técnico.
- ☐ Trabajador de servicios (restauración, personales y protección)/personal comercial.
- ☐ Empresario con menos de 10 asalariados, empresa familiar, autónomo
- ☐ Trabajador cualificado en actividad agrícola y pesquera
- ☐ Artesano y trabajador cualificado de la industria
- ☐ Operador de instalaciones y maquinaria y montadores
- ☐ Trabajador no cualificado de la industria, agrícola y pesca, y servicios/asistente doméstico y relacionado

- ☐ Fuerzas armadas
- ☐ No ha trabajado nunca fuera de casa
- ☐ No lo sé

¿Cuál es la ocupación actual, o la última, de tu madre?

- ☐ Dirección de empresas y administraciones públicas.
- ☐ Empresario con 10 o más asalariados/das.
- ☐ Profesional (profesor, abogado, médico, etc.)
- ☐ Técnicos medios y profesionales de apoyo. Cargos intermedios administrativos, comerciales o técnicos.
- ☐ Empleado de oficina. Resto de personal administrativo, comercial o técnico.
- ☐ Trabajador de servicios (restauración, personales y protección)/personal comercial.
- ☐ Empresario con menos de 10 asalariados, empresa familiar, autónomo
- ☐ Trabajador cualificado en actividad agrícola y pesquera
- ☐ Artesano y trabajador cualificado de la industria
- ☐ Operador de instalaciones y maquinaria y montadores
- ☐ Trabajador no cualificado de la industria, agrícola y pesca, y servicios/asistente doméstico y relacionado
- ☐ Fuerzas armadas
- ☐ No ha trabajado nunca fuera de casa
- ☐ No lo sé

¿Cuáles son, en tu opinión, los ingresos netos mensuales aproximados de tu padre?

- ☐ No cobra nada
- ☐ Menos de 450 €
- ☐ Entre 451 y 750 €
- ☐ Entre 751 y 1.200 €
- ☐ Entre 1.201 y 1.500 €
- ☐ Entre 1.501 y 2.300 €
- ☐ Entre 2.301 y 3.000 €
- ☐ Entre 3.001 y 3.800 €
- ☐ Entre 3.801 y 4.500 €
- ☐ Más de 4.500 €
- ☐ No lo sé

¿Cuáles son, en tu opinión, los ingresos netos mensuales aproximados de tu madre?

- ☐ No cobra nada
- ☐ Menos de 450 €
- ☐ Entre 451 y 750 €
- ☐ Entre 751 y 1.200 €
- ☐ Entre 1.201 y 1.500 €
- ☐ Entre 1.501 y 2.300 €

- ☐ Entre 2.301 y 3.000 €
- ☐ Entre 3.001 y 3.800 €
- ☐ Entre 3.801 y 4.500 €
- ☐ Más de 4.500 €
- ☐ No lo sé

¿Cuál es tu país de nacimiento?

- ☐ España
- ☐ Alemania
- ☐ Austria
- ☐ Bélgica
- ☐ Bulgaria
- ☐ República Checa
- ☐ Chipre
- ☐ Croacia
- ☐ Dinamarca
- ☐ Eslovaquia
- ☐ Eslovenia
- ☐ Estonia
- ☐ Finlandia
- ☐ Francia
- ☐ Grecia
- ☐ Hungría
- ☐ Irlanda
- ☐ Islandia
- ☐ Italia
- ☐ Letonia
- ☐ Lituania
- ☐ Luxemburgo
- ☐ Macedonia
- ☐ Malta
- ☐ Montenegro
- ☐ Países Bajos
- ☐ Polonia
- ☐ Portugal
- ☐ Reino Unido
- ☐ Rumania
- ☐ Serbia
- ☐ Suecia
- ☐ Turquía
- ☐ Otros: especifica

¿Cuál es tu Comunidad Autónoma de nacimiento?

- ☐ Andalucía
- ☐ Aragón
- ☐ Asturias
- ☐ Baleares
- ☐ Canarias
- ☐ Cantabria
- ☐ Castilla La Mancha
- ☐ Castilla León
- ☐ Cataluña
- ☐ Comunidad Valenciana
- ☐ Extremadura
- ☐ Galicia
- ☐ Madrid
- ☐ Murcia
- ☐ Navarra
- ☐ País Vasco
- ☐ Rioja
- ☐ Ceuta
- ☐ Melilla

¿Cuál es el país de nacimiento de tu padre?

¿Cuál es la Comunidad Autónoma de nacimiento de tu padre?

¿Cuál es el país de nacimiento de tu madre?

¿Cuál es la Comunidad Autónoma de nacimiento de tu madre?