



TRAJECTÒRIES, ABANDONS I CANVIS DE TITULACIÓ EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

maig 2017

Vicerektorat d'Estudis de Grau i Política Lingüística
Universitat de València

Autors de l'informe:

Alícia Villar Aguilés (coordinadora del projecte)

Rafael García Ros

Francesc J. Hernández i Dobon

David Muñoz Rodríguez

ISBN / DOI: XXXXXXXXXX

Sumari

RESUM EXECUTIU *[pàgina 5]*

RESULTATS CLAU

RECOMANACIONS

PRESENTACIÓ *[pàgina 21]*

I PART. TRAJECTÒRIES DE L'ESTUDIANTAT *[pàgina 25]*

1.1. CARACTERITZACIÓ DE L'ABANDÓ EN 2009-10 I 2010-11

1.2. REUBICACIONS DE L'ESTUDIANTAT

1.3. ABANDÓ I PROLONGACIÓ D'ESTUDIS

II PART. UN SISTEMA D'ALERTA PER DETECTAR L'ABANDÓ EN ESTUDIANTAT DE NOVA INCORPORACIÓ *[pàgina 47]*

2.1. METODOLOGIA: EL BARÒMETRE APLICAT

2.2. ANÀLISI DEL Q1 EN LES COHORTS 2014-15 I 2015-16

2.3. ANÀLISI DEL Q2 EN LES COHORTS 2014-15 I 2015-16

2.4. ANÀLISI COMPARATIVA Q1 I Q2 CURS 2014-15

2.5. CAPACITAT PREDICTIVA DEL SISTEMA D'ALERTA SOBRE L'ABANDÓ EN L'ANY D'INCORPORACIÓ

III PART. RAONS I SIGNIFICATS DE L'ESTUDIANTAT *[pàgina 71]*

3.1. EL PROCÉS PREVI: EL PAS PER SECUNDÀRIA I BATXILLERAT I L'ELECCIÓ D'ESTUDIS UNIVERSITARIS

3.2. L'ARRIBADA A LA UNIVERSITAT: DE LA DESORIENTACIÓ A LA REORGANITZACIÓ

3.3. EL PROCÉS DE DECISIÓ DE CANVIAR DE TITULACIÓ O D'ABANDONAR ELS ESTUDIS

3.4. LA REUBICACIÓ EN UNA NOVA TITULACIÓ I LES EXPECTATIVES DE FUTUR

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES *[pàgina 107]*

ANNEXOS *[pàgina 110]*

RESUM EXECUTIU

Aquest informe final del projecte "Trajectòries, abandons i canvis de titulació en la Universitat de València" s'ha elaborat a partir del treball desenvolupat durant dos anys (2014-2016) i ha comptat amb el suport del Vicerectorat d'Estudis de Grau. El treball s'ha diferenciat en dues fases: una primera de tipus quantitatiu i una segona de caire qualitatiu. En aquest apartat de l'informe destacarem els resultats clau obtinguts en les dues fases i incloem un recull de recomanacions per a la institució.

RESULTATS CLAU DE LES ANÀLISIS DE TRAJECTÒRIES

1. A partir de les anàlisis efectuades amb un total de 10.558 estudiants que corresponen a 3.414 del curs 2009-10 (de 23 graus) i 7.144 del curs 2010-11 (61 graus) s'observa que l'abandó dels estudis es produeix especialment en primer i segon curs. L'any d'accés aglutina més de la meitat dels casos d'abandó (51,8% en 2009-10; 54,3% en 2010-11).
2. L'abandó no es distribueix de manera homogènia ni dins de les facultats, ni per branques de coneixement. És superior en Enginyeria (30,4%) i inferior en Salut (12,1%).
3. Quant al nivell d'associació entre l'abandó i variables educatives, com la modalitat d'accés, la nota d'accés i la dedicació als estudis, trobem que aquelles persones que accedeixen per la modalitat de proves d'accés a la universitat abandonen menys que els que ho fan per formació professional o per accés per a majors. Aquell estudiantat que té una dedicació completa als estudis també abandona menys, que els que combinen estudis i treball.
4. Es detecta com a un patró generalitzat que els homes abandonen més que les dones.
5. L'abandó és superior en aquell estudiantat amb famílies amb un nivell d'estudis primaris.
6. L'abandó és inferior entre els estudiants que procedeixen de fora de la ciutat de València i de la seua àrea metropolitana.

7. L'abandó es superior entre els estudiants que tenen una situació econòmica familiar precària, és a dir, famílies que no tenen ingressos.
8. Els canvis de titulació o, com ací ho anomenem, les reubicacions están relacionades de manera significativa amb la modalitat d'accés perquè l'estudiantat que accedeix per formació professional canvia menys de titulació.
9. Hi ha més reubicacions a les branques d'Enginyeria i Ciències i menys a Educació.
10. L'estudiantat d'Educació i de Ciències de la Salut abandonen menys que en altres branques, però en termes generals prolonguen el temps de graduació. En Enginyeria i Humanitats es produeix el patró contrari.
11. La combinació de variables que explicaria millor el risc d'abandonar dibuixaria un perfil de l'abandó on l'estudiantat que tindria més probabilitat d'abandonar seria home, de major edat en la incorporació, que combina estudis i treball amb una dedicació laboral major de 15 hores setmanals, que va accedir a una titulació que no va triar en primer lloc, amb una menor nota d'accés i d'una titulació de la branca d'Enginyeria.
12. Quant a les reubicacions, l'anàlisi efectuada d'una base de dades d'un total de 60.300 estudiants que pertanyen a les cohorts de 2009-10 fins a 2014-15, mostra que les reubicacions afecten a un 10% de les matrícules realitzades.
13. Els resultats de les anàlisis de reubicacions ens permeten afirmar que una major part de les reubicacions es produeixen dins de la mateixa branca de coneixement, dit d'una altra manera, 2 de cada 3 persones inicien una altra titulació diferent a la que van accedir però que pertany a la mateixa branca. La reubicació en una altra branca és més freqüent en Ciències Bàsiques i Tècniques i menys freqüent en Ciències Socials i Jurídiques. Les reubicacions són menors en Ciències de la Salut, seguida de Ciències Socials i Jurídiques.
14. El moment de quan es produeix la reubicació també ens dona un panorama heterogeni per branques de coneixement: en Arts i Humanitats es produeixen més reubicacions durant els primers cursos, en canvi en Ciències de la Salut les reubicacions són relativament majors després dels primers cursos.
15. A partir de l'anàlisi d'una base de dades de l'estudiantat que va accedir al curs 2011-12, s'han obtingut resultats sobre la relació entre abandó i prolongació dels estudis. El total

de registres d'aquesta base de dades és de 9.240 estudiants. L'abandó segueix un patró distints segons les modalitats d'accés: 1 de cada 6 estudiants que van accedir per la prova d'accés va abandonar el grau iniciat, mentre que en el cas del que van accedir per formació professional la proporció és d'1 de cada 4 i en el cas dels majors (de 15, 40 i 45 anys) l'abandó el van fer 2 de cada 5. Per tant, l'abandó és superior en les vies d'accés per a majors, un resultat que també hem trobat en altres cohorts analitzades.

16. Els resultats de l'estudi sobre prolongació d'estudis ens permeten afirmar que 1 de cada 4 estudiants necessitaran més temps per acabar el seu grau. En el cas de la prolongació dels estudis no hi ha diferències significatives segons la modalitat d'accés, tot i que és lleugerament superior en aquells que accedeixen per proves d'accés, és a dir, necessiten més temps per a finalitzar.
17. La conclusió més destacada en l'anàlisi sobre la relació entre abandó universitari i prolongació dels estudis és que hi trobem dos estils diferenciats: un primer on s'agrupen aquelles titulacions amb un major "nivell de selecció" en els primers cursos, amb un major nivell de permanència d'estudiantat ben preparat que conclou majoritàriament el grau en el temps establert o, a l'inrevés, graus en els que no es produeix la selecció primerenca, però hi ha més gent que precisa allargar la seua estada en el grau; un segon estil seria més propi d'aquells graus en els que s'hi dona alts percentatges d'abandó relacionats amb alts percentatges de prolongació i, a l'inrevés, baixos percentatges d'abandó que es relacionen amb baixos de prolongació.

RESULTATS CLAU DEL SISTEMA D'ALERTA

18. S'ha dissenyat i aplicat un sistema d'alerta per detectar estudiantat en risc d'abandó. Aquest sistema s'ha obtingut a partir de l'aplicació d'un baròmetre format per dos qüestionaris breus on-line: a les huit setmanes de l'inici del curs (qüestionari Q1) i a l'inici del segon quadrimestre (qüestionari Q2). El baròmetre permet identificar de manera temprana als estudiants amb possibles dificultats acadèmiques, personal i/o socials amb la finalitat de posar en marxa per a ells accions pertinents. És un instrument per avaluar l'evolució dels estudiants en el seu any d'incorporació mitjançant l'anàlisi de les seues respostes i obtindre, a partir d'aquestes, una predicció sobre l'abandó i la seua relació amb les variables sociodemogràfiques, educatives prèvies i d'incorporació a la universitat

i també amb les qualificacions que obtenen els estudiants en el primer i segon quadrimestre de l'any d'incorporació.

19. El grau de resposta al baròmetre ha sigut molt satisfactori, perquè de 7.270 estudiants de nova incorporació al curs 2014-15, van contestar al primer qüestionari un total de 2.185. En la cohort de nova incorporació de 2015-16 van contestar al primer qüestionari un total de 2.468 estudiants.
20. Les anàlisis preliminars constaten majors nivells d'abandó en homes, aquells que van accedir per a la modalitat de majors, els de titulacions de la branca d'Enginyeria i Ciències, de les facultats de Biologia, Matemàtiques, Geografia i Història, Enginyeria o Filosofia i Ciències de l'Educació, per eixe ordre de major a menor, d'un grau que no supera els 240 crèdits, aquell estudiant que estudia i treballa, de major edat, amb menor nota d'accés, que ha accedit a una titulació que va triar en segon o posterior lloc i que va obtindre un rendiment acadèmic poc satisfactori en el primer quadrimestre i, especialment, al final del primer curs.
21. Els resultats més destacables en relació al primer qüestionari (Q1), tant per a la cohort de nova incorporació 2014-15 com 2015-16, són que un 15% de l'estudiantat ja no està segur de continuar els estudis a les huit setmanes d'haver-los iniciat, un 9% no està satisfet amb haver accedit a la universitat, aproximadament un 30% considera que el professorat no està compromés amb el seu aprenentatge, aproximadament un 7% reconeix que no fa tot el possible per anar a classe, un 48% creu que no superarà totes les assignatures en el primer quadrimestre, un 18% no està d'acord amb què les relacions amb els seus companys siguen molt satisfactòries.
22. En el primer qüestionari contestat per l'estudiantat de nova incorporació de 2015-16, que incorpora dos preguntes noves respecte al qüestionari de l'any anterior, el 66.5% de l'estudiantat es manifesta d'acord o molt d'acord amb que la Universitat es preocupa per atendre les seues necessitats com a estudiant i el 80.1% amb què la Universitat és adequada per a ell o ella.
23. El baròmetre aplicat inclou un segon qüestionari (Q2) contestat a l'inici del segon quadrimestre del curs 2014-15 per 1.602 estudiants i en 2015-16 per 1.565 estudiants.

24. Els resultats més destacables en relació al segon qüestionari (Q2), tant per a la cohort de 2014-15 com 2015-16, són que entre un 14-15% dels estudiants diu no estar segur de seguir en el mateix grau a l'any següent (molt similar al percentatge del Q1), un 14% dels estudiants diuen no estar satisfets amb la incorporació a la universitat (un 5% més que en el Q1), un 45% dels estudiants manifesta dubtes importants respecte al fet que el professorat estiga compromès amb el seu aprenentatge (un 16% més que en Q1), aproximadament un 11% diu no fer tot el possible per anar a classe (un 5% més que en Q1), un 50% mostra dubtes sobre superar totes les assignatures (un 2% més que en Q1), entre un 21-25% manifesta no estar d'acord amb que les relacions amb els seus companys siguin molt satisfactòries (entre un 4.5% més que Q1), entre 31-34% diu que el primer quadrimestre no ha sigut satisfactori.
25. En el segon qüestionari contestat per l'estudiantat de nova incorporació de 2015-16, que incorpora preguntes noves respecte al qüestionari de l'any anterior, el 46,2% no està d'acord amb que la Universitat es preocupa per atendre les seues necessitats com a estudiant (un 12% més que en Q1). El 28% contesta que la Universitat de València no és la universitat adequada per a les seues característiques (un 8% més que en Q1).
26. En la comparació dels resultats dels dos qüestionaris del baròmetre destaca que a l'inici del segon quadrimestre els estudiants valoren molt pitjor el grau d'implicació del professorat respecte a com ho havien valorat a les huit setmanes de l'inici del curs. En general, l'estudiantat mostra valoracions pitjors a l'inici del segon quadrimestre (qüestionari Q2) que a les huit setmanes d'inici del curs acadèmic (qüestionari Q1).
27. L'evolució negativa en les respostes de l'estudiantat entre els dos qüestionaris del baròmetre es relacionen de forma significativa amb una major probabilitat d'abandó dels estudis, l'obtenció de pitjors resultats al primer quadrimestre i al finalitzar el curs, l'estudiantat de major edat, estudiantat d'Enginyeria i Humanitats, els que compaginen estudis i treball de menys de 15 hores setmanals.
28. El sistema d'alerta que anomenem EXIT es fonamenta en la seua capacitat per incrementar la capacitat predictiva sobre l'abandó que ofereix la informació que ja te disponible la Universitat en les seues bases de dades a l'inici de curs i els resultats acadèmics que obtenen els estudiants en el primer quadrimestre.
29. EXIT resulta un sistema d'alerta vàlid en la seua capacitat predictiva de l'abandó i que ens permet traure com a conclusions que la decisió d'abandonar els estudis és un procés

gradual en el temps i que les causes de l'abandó són de tipus multifactorial (de base sociodemogràfica, on incideixen els condicionants educatius previs a l'entrada a la universitat i de les característiques de l'accés universitari de l'estudiantat).

30. EXIT és un sistema que incorpora en la seua capacitat predictiva els indicadors dels qüestionaris (Q1 i Q2) del baròmetre dissenyat, els resultats acadèmics en el primer quadrimestre i els resultats acadèmics al finalitzar el curs.
31. Les respostes dels estudiants als qüestionaris Q1 i Q2, a més de la seua relació amb l'abandó als estudis, incrementen significativament la capacitat predictiva sobre l'abandó que proporcionen les variables que están a l'abast de la universitat en els moments previs a la seua aplicació.
32. La capacitat del sistema d'alerta EXIT per anticipar temporalment la detecció de casos amb major probabilitat d'abandó permet disposar d'una extensió temporal més amplia per plantejar actuacions dirigides a superar les diferents dificultats acadèmiques i personals dels estudiants.

RESULTATS CLAU DE LES RAONS I SIGNIFICATS DE L'ESTUDIANTAT

33. En les 21 entrevistes a estudiantat que ha abandonat o s'ha reubicat, pel que fa al procés de l'elecció dels estudis s'hi destaca la importància del trànsit entre l'ESO i el batxillerat en la configuració de les decisions educatives: el pas de l'ESO al batxillerat conforma la trajectòria que portarà a l'elecció d'una titulació o d'altra. Els estudiants destaquen que aquesta decisió no compta amb tota la informació necessària i que és una decisió molt mediada per la família.
34. En el batxillerat els joves expressen que se senten pressionats per l'arribada de les provés d'accés a la universitat (PAU) i per haver de decidir la titulació a estudiar en un temps relativament curt. La PAU marca tot el batxillerat, especialment en el segon curs produint-se allò que alguns autors han anomenat l'efecte "teaching to the test" (ensenyar per a superar l'examen).

35. La decisió d'emplenar la preinscripció amb una primera titulació i següents és viscuda com a precipitada i la informació que tenen no sempre està ajustada al procés d'accés a la universitat, ni a la realitat de les titulacions.
36. Segons els estudiants entrevistats, les famílies són un agent clau en aquest procés de decisions educatives. Les expectatives familiars condicionen els itineraris formatius a l'ESO i també en el pas al batxillerat. Les famílies marquen distincions entre unes carreres i altres en termes de prestigi social.
37. Altres agents d'influència en les eleccions d'estudis són els grups d'iguals que donen informacions més concretes, de tipus pràctic i basades en l'experiència de la tria d'estudis, especialment en aquells casos d'amics, companys o germans més majors que ja han passat pel moment d'incorporació a la universitat.
38. Les possibilitats de reubicació ja es mencionen en el procés d'elecció d'estudis a conseqüència d'una elecció amb dubtes o perquè accedeixen a una titulació que serà transitòria mentre es preparen per pujar nota i intentar un nou accés.
39. Les transicions des de la postsecundària obligatòria s'han diversificat i estar estudiant batxillerat ja no significa necessàriament, una transició lineal a la universitat. Açò es relaciona amb un cert augment del reconeixement social de la formació professional i una devaluació de les titulacions universitàries a causa, fonamentalment, de l'escenari d'aturats universitaris.
40. La crisi i el bloqueig del mercat laboral es troba de manera significativa en els discursos i en el sentit o no d'anar a la universitat. La retòrica de l'empleabilitat es detecta com un factor amb pes en l'elecció de la titulació a estudiar.
41. L'arribada a la universitat està vinculada a un moment vital de canvis importants que formen part de la situació familiar i personal de l'estudiantat. El canvi de domicili familiar per anar a estudiar a la universitat en molts casos és viscut com una emancipació parcial o fictícia que comporta prendre decisions i d'autogestió del temps, així com agafar-se responsabilitats que fins a aleshores no havien tingut. S'han d'adaptar a un nou escenari que suposa per a ells i elles una major autonomia i que no sempre és viscuda de manera positiva, sinó que els suposa un estat de desorientació.

42. Les primeres setmanes com a estudiants universitaris és un període clau per detectar les raons de la possible decisió de canviar-se de titulació o d'abandonar els estudis. És un resultat també detectat pel sistema d'alerta exposat en la fase quantitativa d'aquest treball.
43. L'estudiantat recalca que troba un fort contrast en la transició entre el batxillerat i la universitat associat a diversos factors, com la pròpia dinàmica de l'entorn universitari, l'organització docent i d'horaris o la falta de suport institucional en cas de necessitar orientació acadèmica o ajuda per a qüestions bàsiques com l'ús de l'aula virtual o la biblioteca.
44. L'estudiantat que ha canviat de titulació o ha abandonat expressa que se sent desorientat i que s'ha d'esforçar per a adaptar-se a l'entorn universitari, especialment pel que fa a la relació amb el professorat. En el nou entorn educatiu les relacions amb el professorat i les qüestions relatives a l'organització docent, algunes d'elles viscudes com a, més bé, desorganització, un dels motius adduïts en la seua decisió d'abandonar.
45. Un altre factor que es vincula amb la configuració de la idea de canviar-se de titulació o d'abandonar són les representacions esbiaixades sobre els continguts de les titulacions. Aquest biaix evidentment està conformat en l'etapa prèvia a l'arribada a la universitat i es viu de manera intensa una vegada ja són estudiants de primer.
46. Les representacions i expectatives familiars també hi juguen un paper significatiu en la incorporació a la universitat. Els estudiants destaquen que l'orientació familiar no sempre actua de manera positiva perquè dificulta la identificació de l'estudiantat amb els estudis. Es produeix un efecte d'expectatives equivocades que es comprova una vegada s'ha produït l'arribada a la universitat i que es materialitza en les primeres setmanes del curs.
47. Els canvis de trajectòria acadèmica no es produeixen en un moment concret i unívoc, sinó que van configurant-se en processos previs, com ara en l'elecció d'estudis o durant la incorporació universitària. Si en aquests dos processos hi ha dubtes, incerteses, accessos frustrats, pressions familiars o qualsevol altre tipus d'element que condiciona una tria d'estudis i una incorporació desajustada, la idea de canviar de carrera o d'abandonar-la és una idea prèviament formada. Aquest resultat també s'ha detectat en l'estudi quantitatiu.

48. La incorporació universitària és una etapa clau en la consolidació de la idea de canviar de trajectòria acadèmica. De manera coincident amb el que hem comprovat a partir del baròmetre, la idea d'abandonar la titulació iniciada es produeix relativament prompte.
49. Els canvis de carrera o l'abandonament de la universitat comporten un cost emocional que és precís destacar front a la representació social existent sobre que els joves prenen aquest tipus de decisions a la lleugera, per una raó de fracàs acadèmic o per una posició acomodaticia. De fet, hi trobem que aquestes decisions s'envolten de reflexivitat i de pro activitat i que no són fàcils de prendre i impliquen a altres agents, com ara la família.
50. En relació amb el paper que hi juguen les famílies, hem trobat que els joves intenten conciliar les possibles estratègies familiars amb preferències de caràcter més individualitzat. En aquest sentit, són decisions de canvis de trajectòria que es porten a terme des de la individualització parcial i on les famílies alimenten el cost emocional, pel seu suport econòmic i per les expectatives vessades en els seus fills i filles que, de vegades, es transformen més bé en pressions emocionals.
51. Trobem en alguns casos que el motiu de desenganxar-se de la titulació es troba en un procés personal de no imaginar-se en un futur dedicant-se professionalment a la carrera estudiada.
52. L'accés a titulacions que no es volien en primera opció és un motiu de no permanència, com s'ha comprovat també en la fase quantitativa, en ocasions l'estudiantat ha entrat en un grau que més bé funciona com a grau "refugi" o grau "temporal" fins que puga accedir a aquells estudis preferits inicialment i que per tant condicionarà la seua vinculació acadèmica a la titulació que abandonarà.
53. S'hi detecten pràctiques informals per cobrir necessitats de l'estudiantat que canvia de titulació, com ara l'assistència com a oient a classes en titulacions a les quals es voldria accedir. Aquest tipus de pràctiques podrien revisar-se i repensar-se institucionalment.
54. L'abandó d'estudis no apareix com a tal en els relats dels joves reubicats, més bé, es tracta d'una conceptualització creada des de la visió institucional (i calculada amb un indicador com és la taxa d'abandonament). És a dir, els joves no ho relaten com a abandó, sinó més bé com a reubicació acadèmica.

55. Les descripcions dels joves que abandonen la Universitat de València podem classificar-les en tres posicions o raons: 1) estudiantat que abandona per intentar accelerar la seua inserció laboral i opta per iniciar un altre tipus d'estudis, com ara la formació professional de grau superior; 2) estudiantat que continua en el sistema universitari però que deixa la nostra universitat per anar-se'n a una altra àrea de coneixement o un tipus d'universitat diferents a la nostra (com el cas de persones que es traslladen a la UNED); 3) estudiantat que acaba situant-se fora de la universitat per voler reorientar-se, però sense disposar d'una trajectòria clarament definida, com ara els casos de joves que se'n van a l'estranger a treballar o que opten per altres tipus de formació no necessàriament reglada.
56. L'estudiantat que canvia o vol canviar de titulació manifesta una qüestió central en aquest procés: les dificultats que es troben en els tràmits administratius i les repercussions acadèmiques. S'hi ressalta l'arbitrarietat que es percep en aquest procés i l'absència de criteris definits i consultables, especialment en el tema de les convalidacions o reconeixement d'assignatures. El reconeixement d'assignatures és un procés viscut de manera incerta, des de la desinformació i percebut com a massa lent de resoldre.
57. Hi apareix associada una qüestió que genera malestar com és la repercussió dels canvis de titulació en el cas d'estudiants amb beca, tant pel desconeixement de la normativa o perquè es tracta d'una normativa no comprensible o no fàcilment accessible, la qual cosa acaba produint situacions complicades en l'estudiantat que pot acabar trobant-se amb la conseqüència d'haver de tornar la beca.
58. Aquell estudiantat que s'ha reubicat ho narra des de la reflexivitat i ho explica com una decisió encertada i que ha sigut ben pensada. La nova incorporació es descrita amb una visió optimista pel que fa a l'autopercepció en termes de rendiment acadèmic i d'expectatives, on el professorat de la nova titulació apareix millor valorat.
59. L'estudiantat que es reubica també manifesta un major coneixement o aprenentatge del funcionament de certs recursos com, per exemple, l'aula virtual, cosa que els fa valorar-ho positivament en comparació amb el primer accés i els aporta una millor autopercepció de les seues destreses.
60. La generació actual de joves perceben que la universitat els possibilita acumular capital educatiu davant d'un mercat laboral inestable i precaritzat. El pas per la universitat és viscut des d'una certa contradicció: per una part és necessari per acumular formació i

augmentar el capital educatiu, però d'altra també és viscut com a desavantatjós en relació amb l'experiència professional, com si les persones que tenen una titulació universitària tenen un títol baix del braç però poca experiència pràctica.

RECOMANACIONS

1. Establir un dispositiu d'estudi permanent i específic sobre trajectòries i abandó dels estudiants que permeti l'anàlisi en temps real per facilitar una presa de decisions ajustada a la realitat.
2. Determinar quins serveis, estructures i càrrecs de la Universitat tenen responsabilitat en el tractament i minimització de l'abandó.
3. Avançar als últims cursos de l'ESO les accions d'orientació i experiències d'aprenentatge i socialització amb les diferents branques i titulacions.
4. Potenciar les accions d'orientació en cicles formatius per tal d'afavorir el desenvolupament d'expectatives més ajustades en relació als continguts, nivell de dificultat, metodologies d'ensenyament-aprenentatge i projecció professional.
5. Dissenyar un pla de transferència per a agents d'orientació (famílies, professorat, orientadors) sobre resultats de les investigacions realitzades relatives a trajectòries i abandó dels estudis.
6. Incrementar vincles i informació al professorat i orientadors que imparteix classe en Batxillerat i Formació Professional relativa a títols (estructura, característiques i eixides professionals) i metodologia d'aprenentatge i estudi a la universitat.
7. Potenciar les accions d'orientació actuals en secundària postobligatòria, especialment en aquells títols sense referents de matèries específiques.
8. Establir un sistema d'avaluació de la utilitat de les accions d'orientació que fa la Universitat respecte de secundària.
9. Fer una enquesta en el moment de preinscripció universitària sobre el procés d'elecció d'estudis (com estan fent en altres territoris). D'aquesta manera es disposa de dades actuals i es poden creuar immediatament amb dades socioeducatives.
10. Segons els resultats de l'enquesta de preinscripció caldria suggerir als estudiants l'assistència a seminaris i tallers específics que responguen a les seues necessitats

[reforç de coneixements previs, estratègies d'aprenentatge d'estudi, estratègies d'interacció social, entre d'altres].

11. Fer arribar a l'estudiantat nou un formulari per revisar que coneixen i disposen de tot allò bàsic per a una millor incorporació a la universitat (a mode de checklist).
12. Els seminaris i tallers per afavorir una millor incorporació es podrien integrar en les assignatures d'Incorporació en els títols que en tinguen, afavorint una modulació flexible en funció de les necessitats específiques dels estudiants.
13. Les assignatures d'Incorporació haurien de dotar-se de la possibilitat de flexibilitzar el seu contingut i la seua avaluació en funció de les necessitats dels estudiants.
14. L'heterogeneïtat dels perfils d'incorporació exigeix adequacions específiques en la metodologia d'ensenyament i d'avaluació, especialment en les assignatures de primer curs que s'hauran de concretar per graus.
15. Promoure que el professorat de primer curs s'ajuste a un perfil d'elevat compromís amb els criteris i les tasques de coordinació establides en els títols.
16. Establir un protocol estandarditzat per a derivar al programa "Entreiguals" als estudiants nous en funció de les seues característiques sociodemogràfiques i educatives prèvies.
17. Millorar la selecció d'estudiants mentors per al programa "Entreiguals", atès que és un factor determinant en la valoració de la utilitat del programa.
18. Potenciar la incorporació de mentors amb diferents trajectòries d'estudis en el programa "Entreiguals" de la Universitat. Introduir aquesta temàtica de l'abandó i les reubicacions al programa de formació de mentors.
19. Reconèixer les tasques d'orientació i coordinació d'aquell professorat tutor en el programa "Entreiguals" a través dels "Criteris de reconeixement integral de la dedicació".

20. Organització de la Setmana per al nou estudiantat (a primers d'octubre) on les associacions d'estudiants, les facultats, els serveis universitaris mostren al nou estudiantat el que poden fer a la universitat (a l'estil de les Freshers' fair angleses).
21. Oferir MOOC sobre continguts de reforç i metodologia, especialment en estudiantat madur (accessos per a majors 25, 40 i 45).
22. Establir un sistema per abordar les reubicacions no ateses per tal d'oferir possibilitats a aquell estudiantat que, una vegada ja ha començat el curs, puga canviar-se de grau.
23. Donada l'elevada taxa de reubicacions en la nostra universitat detectada en l'estudi, caldria plantejar la possibilitat que l'estudiantat puga anar d'oient a assignatures d'un altre grau mitjançant una inscripció prèvia i les condicions que marquen els centres.
24. Valorar el fet d'establir una preinscripció i matrícula a febrer on es puguin ofertar les places lliures a la Universitat de València.
25. Plantejar una modificació en la normativa de matrícula en la modalitat de dedicació parcial que contemple altres reduccions més flexibles per tal d'afavorir la permanència d'un perfil d'estudiantat que concilia estudis amb altres ocupacions.
26. Generalització del sistema d'alerta EXIT, com es presenta a l'estudi realitzat, per identificar a l'estudiantat amb indicadors de risc d'abandó i establir un protocol d'actuació per reorientar a l'estudiantat cap a serveis i recursos especialitzats.
27. Implicar al professorat de primer curs en la identificació i intervenció en els casos d'estudiantat en risc d'abandó.
28. Establir un protocol i un formulari (enquesta) de renúncies i anul·lacions de matrícules de les secretaries dels centres. Aquest protocol podria contemplar una taxa retornable per a l'estudiant per promoure que l'estudiant que abandona ho comuniqui al centre.
29. Incorporar al sistema d'alerta informació d'aquell estudiantat que no assisteix regularment a classe i/o que han obtingut resultats acadèmics dolents al primer

quadrimestre mitjançant el treball de col·laboració del professorat de primer curs i dels coordinadors de curs/grup.

30. El sistema d'alerta pot servir també perquè el professorat coordinador de curs/grup dispose d'informació en temps real sobre el risc d'abandó de l'estudiantat.
31. Recollida de testimonis d'estudiants sobre decisions de canviar i/o abandonar per disposar d'una informació regular, actualitzada i sistemàtica sobre aquestes qüestions que ens pugui servir per a futures anàlisis i actuacions.
32. Disposar de tècnics especialitzats en assessorament sobre abandons i reubicacions que coneguen detalladament els resultats d'aquest treball.
33. Garantir l'existència en les secretaries dels centres d'una persona especialitzada en anul·lacions i reubicacions.
34. Promoure la visió aplicada i professional dels estudis universitaris amb xerrades de professionals i visites externes per observar la pràctica professional.
35. Continuar estudiant els indicadors de rendiment, incorporant-ne de nous com és la taxa de reubicació posant en valor les reubicacions com a trajectòria amb resultat satisfactori i no només com a fracàs acadèmic.
36. Promoure un pla d'acció a mida de cada titulació per a la reducció de la taxa d'abandó (una acció inclosa en el Pla Estratègic UV) i segons les raons detectades.
37. Informar de manera més clara a l'estudiantat de les repercussions que té l'abandó, parcial o total, en la beca d'estudis.
38. Mesurar nous indicadors com ara el de dificultat (% que precisa més de 4 cursos per concloure).
39. Oferir un curs intensiu on line d'ús de l'aula virtual i altres recursos educatius, com els recursos de les biblioteques, al nou estudiantat en l'estiu previ a la incorporació per a evitar desorientacions en aquest sentit.

40. Dissenyar un pla d'enfortiment de la vinculació i compromís amb la Universitat de València (en un sentit semblant a les accions de engagement de les universitats angleses) incorporant el valor històric i patrimonial de la nostra Universitat.

PRESENTACIÓ

Què entenem per abandó universitari? Realment és un fenomen inequívocament definit? És una problemàtica important davant la qual la institució universitària hauria d'intervindre? És possible detectar amb antelació a l'estudiantat que té més probabilitat de deixar-se els estudis? Com ho expliquen els estudiants que han deixat una titulació o que s'han reubicat en una altra?

Aquestes són algunes de les preguntes que han guiat l'estudi que hem realitzat durant dos cursos acadèmics (2014-15 i 2015-16) a la Universitat de València a partir de l'encàrrec del Vicerectorat d'Estudis de Grau motivat per l'interés institucional de conèixer millor les dimensions i característiques del que coneixem com a abandó universitari.

Tot i que el fenomen de l'abandó no és nou, parlar d'abandó no és senzill, ni unívoc, perquè l'abandó dels estudis universitaris exigeix matisos i revisions sistemàtiques. Des de fa unes dècades el fet d'abandonar els estudis abans de finalitzar-los és una qüestió que preocupa als responsables universitaris i ha generat un camp específic d'investigació amb treballs àmpliament citats, com per exemple els de Tinto (1975, 1993, 2006), Latiesa (1992), Yorke (1998) o Longden (2012). Des de la Comissió Europea també s'ha estudiat aquest fenomen considerant que la reducció de l'abandó és una estratègia clau (2015).

Les investigacions recents s'han centrat en analitzar el nivell d'associació entre l'abandó i l'èxit acadèmic i amb aquelles variables prèvies a l'accés universitari, com ara la nota d'accés (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004). En aquest grup estarien aquelles propostes per a les quals l'abandó educatiu seria el resultat d'una "incorporació sense èxit" (o inclús es parla de "fracàs educatiu") de l'estudiant al nou ambient acadèmic i social de la universitat i aquells enfocaments que emfatitzen una vinculació feble als estudis i a la institució. Hi ha estudis que assenyalen processos de desajust entre allò esperat per l'estudiant a l'arribar a la universitat i allò que finalment es troba, apel·lant a les

expectatives i valoracions, especialment, en el primer any d'incorporació (Villar, 2010). Hi ha investigacions que determinen els "factors de risc" per a romandre o deixar els estudis qualificant-ho com a "problema institucional" (García-Ros & Pérez-González, 2009). S'ha insistit especialment en com incideix l'abandó en els estudiants de primer any, els quals són considerats "més vulnerables" a l'abandó dels estudis (Galland et al., 1996; Coulon, 1997; Curado, 2006; Scalón et. al., 2007; Chevaillier, 2009; García-Ros & Pérez-González, 2011, 2012).

També s'han analitzat els factors de caràcter estructural considerant que la permanència o l'abandó estarien associats a motius de caràcter sociodemogràfics (Yorke & Longden, 2008). Treballs que han estudiat les influències dels condicionants personals de l'estudiantat, com són les responsabilitats familiars i laborals, entre d'altres (Gairín et al., 2014) i altres que s'han centrat en identificar i oferir respostes diferencials a problemàtiques i necessitats de l'estudiantat que accedeix a la universitat amb distintes composicions socials fent evident l'heterogeneïtat actual del perfil de l'estudiant universitari (Ariño & Llopis, 2011; Villar, Vieira, Hernández & Almeida, 2012; Troiano & Elías, 2013; Fachelli & Navarro, 2015).

Freqüentment també s'han estudiat de manera comparativa els estudiants que abandonen els estudis i els que continuen estudiant fins a graduar-se (Glogowska, Young & Lockyer, 2007). Les conclusions d'aquests treballs assenyalen que els resultats en etapes educatives prèvies i en proves de rendiment abans de l'accés universitari, així com l'estatus socioeconòmic familiar constitueixen predictors significatius de l'èxit en la universitat (Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez & González, 2008; Lassibille & Navarro, 2009; Rodrigo, Molina, García-Ros & Pérez González, 2012).

El càlcul de l'abandó universitari forma part dels indicadors que es van incorporar en el sistema de verificació dels nous plans d'estudis en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i s'associa sovint a la mesura de l'eficència dels sistemes universitaris i del rendiment educatiu. És una taxa, per

tant, d'ús generalitzat i consensuat en el context universitari que mesura la relació d'estudiants que no continuen els estudis iniciats en els dos cursos següents. Aquesta mesura, tanmateix, pot suposar un error d'interpretació perquè mostra el percentatge d'estudiants que no es matriculen en la carrera que van iniciar, però no detecta si aquests s'han matriculat en una altra posteriorment (Villar, Vieira, Hernández & Almeida, 2012). Tanmateix, des de l'any 2015 l'anuari d'indicadors universitaris que publica el Ministeri d'Educació ha incorporat un nou indicador que comptabilitza el canvi d'estudis: la "taxa de canvi de titulació". És una novetat que matisa la quantificació de l'abandó en la línia que portem estudiant des de fa uns anys (Villar, 2010, 2012). D'altra banda, l'abandó universitari no es pot reduir a un indicador, a un percentatge, perquè a més de ser quantificat, precisa ser comprés segons els sentits que li donen els subjectes. De fet, extracta d'un fenomen molt heterogeni segons les titulacions (Cabrera et al., 2006) i multifactorial, per això la seua explicació rau en la interacció d'un conjunt ampli de factors contextuais i personals (Gairín, Figuera i Triadó, 2010).

Darrerament, l'abandó dels estudis universitaris també pot ser un fenomen relacionat amb els efectes de la crisi econòmica i laboral recent i de les polítiques educatives que han fet incrementar darrerament les taxes universitàries. El cost d'estudiar a la universitat ha augmentat en els últims anys, especialment a partir del curs 2012-13 pels efectes de l'entrada en vigor de normativa específica (Reial Decret 14/2012, de 20 d'abril), una mesura que precisament s'ha portat a terme en un moment molt significatiu d'augment de la desocupació i el descens de les oportunitats laborals. En el treball que hem portat a terme hem obtingut un resultat significatiu relacionat amb aquesta qüestió: l'abandó universitari és més probable en aquell estudiantat procedent de famílies en situacions precàries o que no tenen ingressos econòmics.

Per tot el que acabem de mencionar, el punt de partida d'aquest treball en relació amb l'abandó universitari és considerar-lo com a un fenomen

multifactorial que precisa d'un enfocament multidisciplinar i que aplique, per copsar-lo en el seu abast, una metodologia quantitativa i qualitativa on es combinen les xifres amb els significats que narren els protagonistes. Les anàlisis quantitatives efectuades sobre les trajectòries dels estudiants i la caracterització de l'abandó, s'han complementat amb l'anàlisi dels discursos de l'estudiantat que havia abandonat o canviat de titulació. Les raons que apunten per prendre eixes decisions i les conseqüències derivades dels canvis de trajectòria acadèmica, per circumstàncies personals però socialment compartides, ens donen pistes per a futures línies d'actuació.

Aquest informe, per tant, recull els resultats als quals hem arribat després d'estudiar, amb diferents dades i metodologies, aspectes vinculats a les trajectòries acadèmiques de l'estudiantat de la Universitat de València. Ho hem estructurat en tres parts diferenciades i, alhora, complementàries: una primera part on es descriuen les anàlisis efectuades sobre les trajectòries d'estudiantat de les cohorts d'accés quan es van iniciar els graus, una anàlisi d'estudiantat que ha canviat de trajectòria o s'ha reubicat i d'estudiantat que ha prolongat els seus estudis; una segona part on es presenta un sistema d'alerta per detectar l'abandó en estudiantat de nova incorporació; una tercera part, en la que es recullen raons i significats sobre l'abandó i els canvis de trajectòria a través de la veu de l'estudiantat.

Volem recalcar que no es tracta d'un informe tancat ni conclòs, sinó d'un text per ser discutit i complementat amb altres veus i aportacions, especialment aquelles legitimades pel seu treball diari en l'atenció a estudiants, i amb la voluntat i repte de ser ampliat en un futur amb noves anàlisis.

Equip del projecte
València, maig de 2017

I PART. TRAJECTÒRIES DE L'ESTUDIANTAT

En aquesta primera part s'han desenvolupat anàlisis dirigides a determinar les característiques i la relació amb les variables sociodemogràfiques i educatives prèvies de l'estudiantat en les seues trajectòries acadèmiques a llarg dels estudis de grau. Més específicament, s'han analitzat les trajectòries dels estudiants de les cohorts d'accés 2009-10 i 2010-11, en funció de la seua situació acadèmica en el curs 2015-16 - graduats, matriculats en els estudis, abandonó o trasllat. També s'inclou la caracterització de l'abandó en ambues cohorts en funció de diferents criteris (anys de permanència als estudis, branques de coneixement i capacitat predictiva de l'abandó en funció de les variables sociodemogràfiques i variables educatives prèvies dels estudiants). Aquestes cohorts 2009-10 i 2010-11 corresponen al moment d'implantació dels estudis de grau en el marc de l'EEES, que ja havíem analitzat en anteriors treballs en relació a les expectatives i motivacions de la incorporació als estudis universitaris (García-Ros & Pérez-González, 2009, 2010).

En següents subapartats es presenta una anàlisi de les trajectòries de reubicacions estudiantils i la relació entre abandonó i prolongació d'estudis. L'abandó dels estudis universitaris precisa d'una anàlisi més àmplia en clau de trajectòria acadèmica i, per tant, no es redueix a un indicador únic, ni a una taxa calculada en un moment puntual. Cal eixamplar la mirada cap a la diferenciació entre abandonó dels estudis universitaris de manera total, és a dir, del sistema universitari, i l'abandó d'una titulació per matricular-se en una altra, allò que ja hem apuntat en anteriors treballs amb el concepte de reubicació acadèmica (Villar i Hernández, 2010). També en una investigació que hem realitzat amb anterioritat en aquest camp amb una comparativa amb el cas portuguès ens permeten identificar un panorama universitari en el que resulta habitual la decisió de canviar de titulació, on l'estudiantat realitza canvis de titulació a la seua arribada a la universitat, especialment, en els primers anys d'estada universitària (Villar, Vieira, Hernández & Almeida, 2012). Per tant, la matisació de les reubicacions la considerem imprescindible.

1.1. CARACTERITZACIÓ DE L'ABANDÓ EN 2009-10 I 2010-11

Introducció

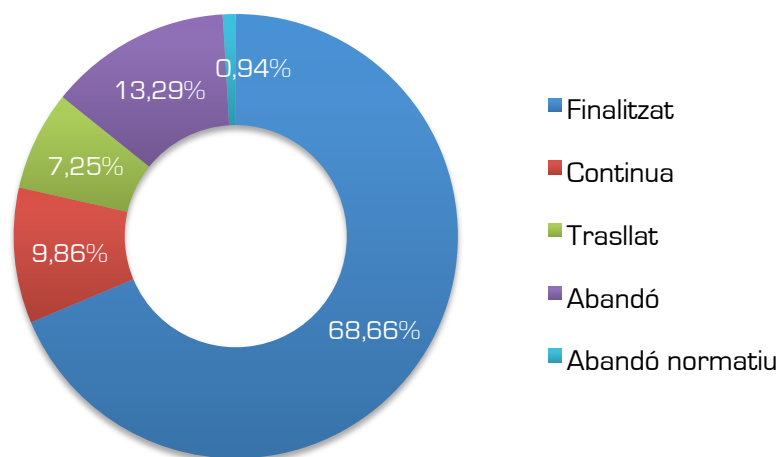
En aquest apartat incorporem la caracterització de l'abandó en les cohorts 2009-10 i 2010-11 per realitzar l'estudi longitudinal retrospectiu complet de les trajectòries acadèmiques dels estudiants. D'aquesta manera, en la cohort 2009-10 s'analitzen les trajectòries dels estudiants 6 anys després del seu accés a la universitat, mentre que a la cohort 2010-11 el període correspon a 5 anys.

Les anàlisis s'han efectuat amb un total de 10.558 estudiants, dels quals 3.414 (de 23 graus) corresponen a la cohort d'accés 2009-10 i 7.144 (de 61 graus) a la de 2010-11. Els estudiants nouvinguts considerats a l'estudi aconsegueixen els següents requisits: (1) Modalitats d'accés PA (PAU), FS (Formació professional) i MAY (majors de 25, 40 i 45 anys); (2) S'han eliminat de les anàlisis els estudiants amb 0 crèdits matriculats ordinaris en el curs d'accés, amb més de 18 crèdits Convalidats-Adaptats-Reconeguts o menys de 18 crèdits ordinaris matriculats; (3) Eliminació d'estudiants d'Adaptació al Grau, d'Adaptació de Plans Antics, dels Traslladats d'altres universitats i de Transformació Expedient.

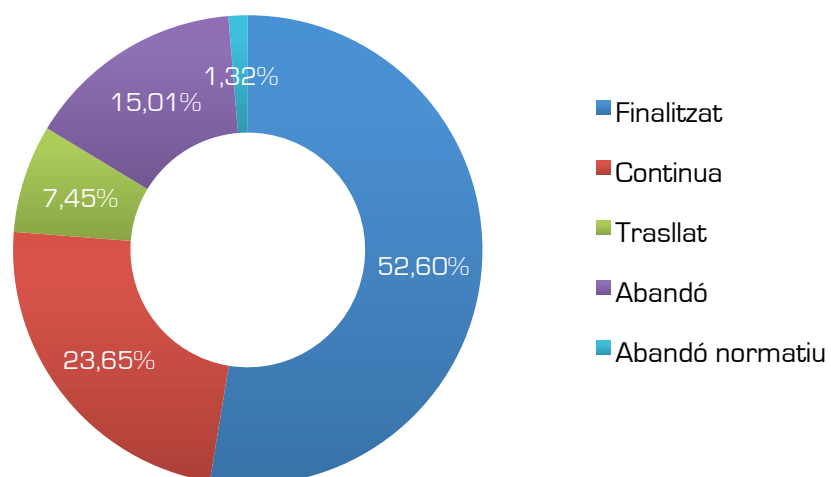
Graduació i abandó

Tal com es pot observar a les gràfiques següents (gràfiques 1 i 2), la taxa de graduació en la cohort 2009-10 és del 68.9% (perspectiva de 6 anys desde l'inici dels estudis), mentre que en la 2010-11 és del 52.6%. (perspectiva de 5 anys). Així, els resultats destaquen que un 68.66% dels estudiants nouvinguts de la cohort 2009-10 s'han graduat en un període de sis anys, mentre que un 52.60% de la cohort 2010-11 ho van fer en un període de 5 anys. La prospectiva de graduació en ambdues cohorts es situa al voltant del 75%, considerant que els estudiants que continuen matriculats als 5-6 anys d'iniciar els seus estudis obtindran la graduació. D'altra banda l'abandó es situa al voltant del 14.5-16.3% i els trasllats (reubicacions intrauniversitat i a altres universitats) al voltant del 7.5%.

Gràfica 1. Situació dels estudiants de la cohort 2009-10 en el moment de realització de l'estudis



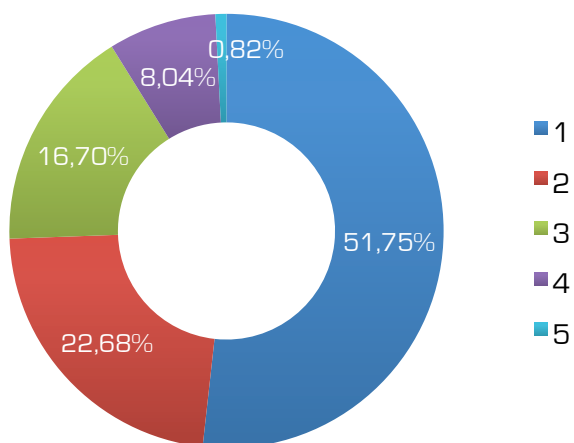
Gràfica 2. Situació dels estudiants de la cohort 2010-11 en el moment de realització de l'estudis



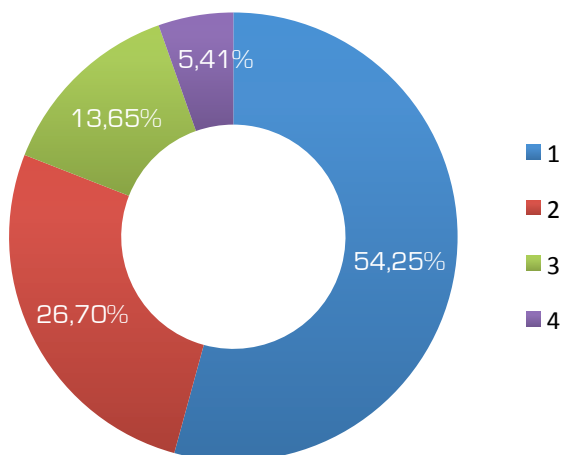
Abandó per anys

De manera coincident amb conclusions d'investigacions prèvies (García-Ros i Pérez-González, 2009, 2010), els gràfics següents constaten que l'any d'accés a la universitat aglutina més de la meitat dels casos d'abandó totals (51.8% a la cohort 2009-10 i 54.3% a la cohort 2010-11). Juntament amb el segon any en la titulació el percentatge acumulat arriba a un 75% dels casos per a la cohort 2009-10 i més del 80% per a la cohort de 2010-11. Per tant, segons les dades d'aquestes dues cohorts l'abandó és produeix de manera significativa en el primer i segon any de matrícula.

Gràfica 3. Distribució de l'abandó segons any en la universitat en la cohort 2009-10



Gràfica 4. Distribució de l'abandó segons any en la universitat en la cohort 2010-11

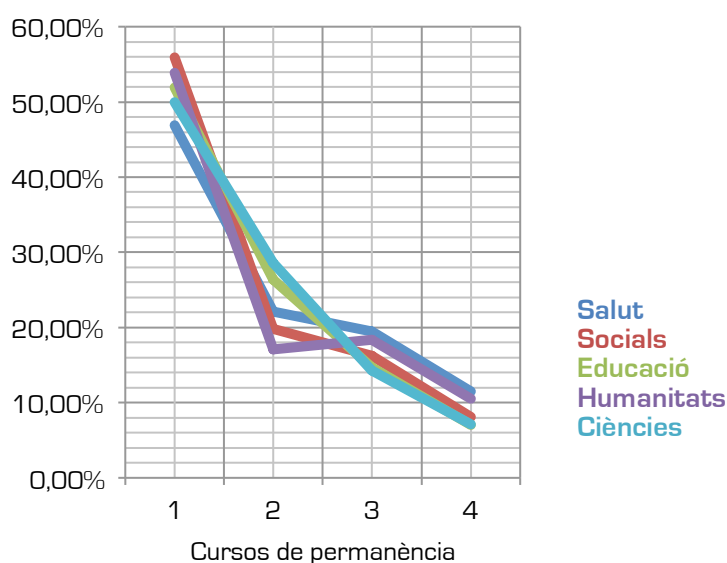


Si considerem els resultats de la cohort d'accés 2010-11, donat que va suposar la incorporació a l'EEES de la totalitat de graus de la Universitat de València, hi ha una relació significativa entre l'abandó i les branques de coneixement dels estudis. Més específicament, és significativament superior en Enginyeria (30.4%, arribant al 42.1% si es consideren adicionalment els trasllats) respecte a la resta de branques de coneixement, seguida a notable distància per Humanitats (19.1%, que arriba al 28.5% amb trasllats); mentre que en el cas contrari es troba Salut (12.1% d'abandó, el 20.4% amb trasllats) i Educació (14.6% d'abandó i 18.2% amb trasllats). Aquests resultats estan en consonància amb altres treballs que hem realitzat on l'abandó es caracteritza per no tindre una distribució igualitària entre agrupacions de titulacions segons branca de coneixement [Villar, Vieira, Hernández & Almeida, 2012].

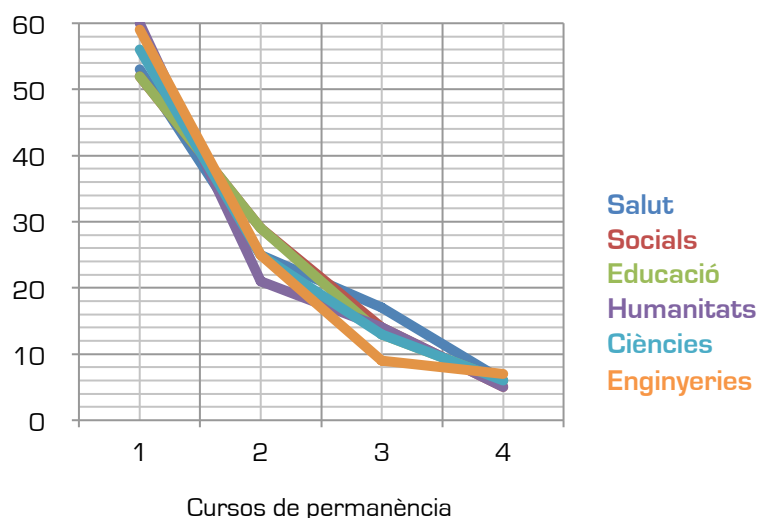
Abandó per branques de coneixement

En els gràfics següents s'observa que en les dues cohorts estudiades el patró d'abandó per anys de matrícula és similar en totes les branques de coneixement, atès que en totes elles el curs d'incorporació aglutina més del 50% dels casos d'abandó, tot i que en la cohort 2010-11 es pot constatar que en Enginyeria i Humanitats es precipita amb més rapidesa (58-59% dels abandons en el curs accés, mentre que a la resta branques entre el 51-54%).

Gràfica 5. Abandó en funció dels anys matriculats 2009-10



Gràfica 6. Abandó en funció dels anys matriculats 2010 -11



Trajectòries i variables sociodemogràfiques i educatives

S'han analitzat les relacions entre les característiques sociodemogràfiques (Sexe, Edat d'Accés, Formació familiar, Procedència, Nivell socioeconòmic familiar), educatives prèvies (Nota d'Accés a la universitat, Preferència en la preinscripció) i d'accés (Modalitat de accés i Branca de coneixement de la titulació) dels estudiants de les cohorts d'entrada 2009-10 i 2010-11 amb la seva situació en relació amb els estudis (Graduació, Continuitat en el grau o Prolongació dels estudis, Trasllat o Abandó dels estudis) en el curs 2014-2015. En l'annex 1 es presenten les taules resum de les relacions bivariades obteses en ambdues cohorts.

En ambdues cohorts es constata una relació significativa de reduïda magnitud entre la pràctica totalitat de les variables considerades i les trajectòries dels estudiants (Graduació, Continuació al grau, Trasllat o Abandó). Les variables Modalitat d'incorporació, Branca de coneixement de la titulació i Dedicació a l'estudi són les que evidencien la relació superior amb l'ABANDÓ. De forma més específica:

- (1) els estudiants que van accedir per PAU mostren nivells significativament inferiors d'abandó que els que accediren via FP i MAY (majors 25, 40 i 45);
- (2) en la branca d'Enginyeria es es produeix un abandó significativament superior a l'esperat, mentre que en Salut es manifesta el contrari;

- [3] els estudiants amb Dedicació a temps complet presenten nivells d'abandó significativament inferiors als que compatibilitzen estudis i treball.

Les relacions bivariades entre la resta de variables considerades i l'abandó també són significatives, encara que de magnitud clarament inferior, destacant el següent:

- [4] els homes presenten un volum d'abandó superior a les dones;
- [5] l'abandó és superior en les famílies amb un nivell d'estudis primaris front als secundaris i universitaris;
- [6] l'abandó és inferior entre els estudiants que procedeixen de fora de la ciutat i de l'àrea metropolitana de València;
- [7] l'abandó es superior entre els estudiants amb una situació econòmica familiar precària (categoria "sense ingressos").

D'altra banda, les variables que manifesten una relació significativa amb les REUBICACIONS són la Forma d'accés a la Universitat [aquells estudiants que accedixen via FP es reubiquen de forma significativament inferior], branca de coneixement (hi ha més reubicacions a Enginyeria i Ciències Experimentals, i menys en Educació), Procedència [els estudiants de la Comunitat de fora de la província de València i els que procedeixen de la resta de l'Estat evidencien més trasllats].

Per últim, pel que fa a les variables que es relacionen amb NO ABANDONAR els estudis, encara que es produeix una PROLONGACIÓ de l'obtenció de la graduació més enllà dels 6 anys, destaquen els següents resultats:

- [1] pel que fa a la branca de coneixement, els estudiants d'Educació i Salut es mantenen més en els estudis encara que prolonguen el temps de graduació, en Enginyeria i Humanitats s'evidencia el contrari;
- [2] quant a la Dedicació als estudis, els estudiants a temps complet continuen estudiant més temps fins obtenir la graduació, que aquells que compatibilitzen estudi i treball.

Abandó i variables sociodemogràfiques i educatives

Els resultats de les anàlisis de regressió logística efectuades considerant conjuntament com a predictors de l'abandó les variables sociodemogràfiques, educatives prèvies i d'accés a la universitat (veure annex 2) expliquen en la cohort 2009-10 un 11.2% de la variància de l'abandó, mentre que ho fa en un 13.3% en la cohort 2010-11. En ambdues cohorts es veuen

incorporades en l'equació de regressió resultant les variables Edat Inici, Nota d'inici, Dedicació a l'estudi i Branca de coneixement.

Segons els resultats de l'anàlisi de regressió logística en la cohort 2010-11, quan s'incorporaren de forma massiva els títols de grau en la universitat a l'EEES, el perfil de risc o combinació de variables que millor expliquen l'abandó dels estudis, presentades per ordre d'importància, correspon a:

- 1) Nota de Inici (menor nota d'inici major abandó)
- 2) Branca de coneixement (Enginyeria significativament major nivell abandó que la resta de branques de coneixement, Salut significativament menor)
- 3) Dedicació a l'estudi (Treballar més de 15 hores per setmana major abandó)
- 4) Edat d'accés a la universitat (Major edat d'incorporació major abandó)
- 5) Sexe (les dones menor abandó)
- 6) Preferència pels estudis (Preferència posterior relació amb major abandó).
- 7) Interacció nota d'inici per branca de coneixement. En Enginyeria i Ciències hi ha un abandó significativament superior entre els estudiants amb notes d'accés reduïdes respecte a la resta de branques. S'observa el contrari en els el títols d'Educació i Ciències Socials. Aquesta dada destacaria la importància de la preparació prèvia, especialment en les dues primeres branques de coneixement, i probablement també unes expectatives inadequades relacionades amb la infravaloració de la dificultat dels estudis.

1.2. REUBICACIONS DE L'ESTUDIANTAT

Introducció

Fins a fa poc de temps, en l'anuari d'indicadors universitaris que publica el Ministeri d'Educació no es contemplava la possibilitat de canvi de titulació en la quantificació de les dades, és a dir, tot es computava com a abandó, sense diferenciar entre canvi de titulació i abandó del sistema universitari. Actualment ja es fa aquesta distinció i, per tant, canvi de titulació i abandó apareixen com a dues taxes diferenciades. Es calcula el canvi de titulació en primer i segon any d'estudis.

En la Universitat de València es publiquen indicadors dels graus i màsters sobre el desenvolupament de l'ensenyament, com ara la taxa d'abandó dels estudiants i les estudiantes de primer curs. Aquesta taxa mostra el percentatge d'estudiants que havent-se matriculat un any en la universitat no ho han fet en els dos cursos posteriors. El que fa i on va aquest estudiantat que abandona no està calculat per cap indicador. I, com sabem, una part de l'estudiantat que abandona el grau on ha fet la seua primera matrícula no deixa la Universitat, sinó que es matricula en un altre grau. Aquests canvis de titulació és el que anomenarem ací "reubicacions".

Les reubicacions computen a efectes del càlcul d'indicadors d'abandó i, en la mesura que el cost de la matrícula suposa només una part de la inversió que precisa l'estudiantat, representen un malbaratament de recursos públics. Per aquestes dues raons, la política universitària s'hauria d'adreçar a minimitzar les reubicacions, el que exigeix el coneixement de la seua dinàmica, a la qual cosa vol contribuir aquest text.

A més, la Universitat de València podria considerar la distinció entre taxa de canvi de titulació i taxa d'abandó, perquè atenen a fenòmens diferents i així millorar la informació sobre els seus indicadors educatius.

Reubicacions segons matrícula

Les anàlisis que incloem són una explotació de 6 bases de dades diferents, corresponents a la matrícula en primer curs a la Universitat de València dels cursos 2009-10 fins al 2014-15. Trobem estudiantat que s'ha matriculat una, dues, tres i, fins i tot, quatre vegades en primer curs durant aquest període de sis cursos. En total, el nombre de persones considerades ha estat de 60.300, que han generat 63.488 matrícules. Cal advertir que les bases de dades no

permeten discriminar aquelles matrícules que són segones o successives matrícules d'estudiantat ja matriculat abans del curs 2009-10. En tot cas, el fet d'incloure les dades de sis cursos amb un conjunt nombrós d'estudiantat, ens permet reduir el possible efecte estadístic de l'apreciació comentada sobre estudiantat matriculat anteriorment a 2009.

En primer lloc, observem dades sobre reubicacions, desagregades segons el nombre de vegades en què s'han matriculat (taula 5).

Taula 5. Persones i matrícules investigades. Cursos 2009-10 al 2014-15

Estudiantat matriculat en primer curs			Persones matriculades	Percentatge	Matrícules realitzades	Percentatge
només 1 vegada			57225	94,90%	57225	90,14%
2 vegades	En el mateix curs	476	2967	4,92%	5934	9,35%
	En cursos distints	2491				
3 vegades			103	0,17%	309	0,49%
4vegades			5	0,01%	20	0,03%
Reubicacions			3075	5,10%	6263	9,86%
Total			60300	100%	63488	100 %

Font: Elaboració pròpia bases de dades matrícula primer curs 2009-10/2014-15.

Per tant, les reubicacions afecten aproximadament un 5% de l'estudiantat o un 10% de les matrícules. A continuació estudiarem amb més detall aquest fenomen.

Reubicacions per branques de coneixement

Per tal d'estudiar amb més detall la dinàmica de les reubicacions, hem de prendre algunes decisions metodològiques.

En primer lloc, prescindirem en les anàlisis posteriors de les persones que acumulen tres i quatre matrícules en primer curs, que són 103 i 5 persones respectivament perquè en aquest cas hi ha una casuística heterogènia de titulacions d'origen i de destinació. És per això que estudiarem només el grup de persones que, en els cursos de referència, s'ha tornat a matricular una vegada en primer curs, val a dir, 2.967 persones que han generat 5.934 matrícules.

En segon lloc, d'aquestes persones, deixarem de banda 476 persones que s'han tornat a matricular en primer curs en el mateix curs acadèmic, i això per dues raons: perquè poden ser reajustos administratius (per exemple, per assignacions de places posteriors a una primera matrícula, allò conegut popularment com a "subhasta") i perquè les bases de dades analitzades no permeten destriar quina va ser cronològicament la primera matrícula i quina la segona. La mostra es redueix així a 2.491 persones.

En tercer lloc, també deixem de banda 32 persones que s'han tornat a matricular cinc anys després de la primera matrícula, la qual cosa pot ser reubicació o matrícula en un grau després de concloure un altre grau. D'aquesta manera, la mostra estudiada queda conformada per 2.459 persones.

Primerament, analitzarem el flux de les reubicacions segons branca de coneixement. En la taula 6 hi ha el detall de la branca de la primera matrícula (en les files) i la branca de la segona matrícula (en les columnes). En la taula 3 s'elaboren aquestes dades per distingir les reubicacions realitzades en titulacions fora de la mateixa branca (que anomenarem reubicacions *ad extra*) i dins de la mateixa branca (reubicacions *ad intra*).

Taula 6. Reubicacions segons branques, valors absoluts

	AiE	AiH	C	Flo	S	SiJ	Total	Saldo	
AiE	62	5	6	0	6	24	103	-6	-5,82%
AiH	2	233	5	3	7	130	380	17	4,47%
C	11	17	61	2	84	64	239	-116	-48,53%
Flo	1	4	0	265	3	109	382	-80	-20,94%
S	0	14	37	2	215	75	343	10	2,91
SiJ	21	124	14	30	38	785	1012	175	17,29%
Total	97	397	123	302	353	1187	2459		

Font: Elaboració pròpia bases de dades matrícula primer curs 2009-10-2014-15.

AiE: Arquitectura i Enginyeria; AiH: Arts i Humanitats; C: Ciències; Flo: Florida Universitària; S: Ciències de la Salut; SiJ: Ciències Socials i Jurídiques

Taula 7. Reubicacions ad extra i ad intra de les branques, valors absoluts i relatius

	Total matrícules realitzades	Total	Proporció	<i>Ad extra</i>	% <i>Ad extra</i>	<i>Ad intra</i>	% <i>Ad intra</i>
AiE	2368	103	4,35%	41	39,81%	62	60,19%
AiH	8834	380	4,30%	147	38,68%	233	61,32%
C	5422	239	4,41%	178	74,48%	61	25,52%
Flo	2279	382	16,76%	117	30,63%	265	69,37%
S	11963	343	2,87%	128	37,32%	215	62,68%
SiJ	32614	1012	3,10%	227	22,43%	785	77,57%
No consta	8						
Total	63488	2459	3,87%	838	34,08%	1621	65,92%

Font: Elaboració pròpia bases de dades matrícula primer curs 2009-10 a 2014-15.

AiE: Arquitectura i Enginyeria; AiH: Arts i Humanitats; C: Ciències; Flo: Florida Universitària; S: Ciències de la Salut; SiJ: Ciències Socials i Jurídiques

En general, com es pot veure a la taula 7, 2/3 de reubicacions son *ad intra* de la mateixa branca i 1/3 és *ad extra*. El valor més elevat el presenta Ciències Socials i Jurídiques, amb un 77,57% *ad intra*; el valor més baix el presenta Ciències, amb un 74,48% *ad extra*. Altrament dit, en Ciències Socials i Jurídiques només 1 de cada 4 persones reubicades canvia de branca, mentre que en Ciències el comportament és l'invers: només 1 de cada 4 persones reubicades es manté en la branca. Aquest comportament diferenciat es reflexa també en el càlcul del saldo de les diferents reubicacions. La diferència neta respecte del volum de persones reubicades proporciona percentatges elevats i positius en el cas de Ciències Socials i Jurídiques (17,29%) i molt elevats i negatius en el cas de Ciències (48,53%). Pel que fa al nombre de reubicacions respecte del conjunt de matrícules (considerades en conjunt, val a dir, sense descomptar les matrícules en primer que són segones, terceres o quarts matrícules d'estudiantat "reubicat"), s'aprecia una proporció important de reubicacions en la branca el cas de Florida Universitària, que mereixeria un estudi particularitzat. Deixant-la de banda, el nombre menor de reubicacions es troba proporcionalment en Ciències de la Salut, seguida de Ciències Socials i Jurídiques. Arquitectura i Enginyeria, Arts i Humanitats i Ciències presenten percentatges semblants, encara que, com s'ha assenyalat, hi ha una diferència notable entre la proporció de reubicacions *ad intra* i *ad extra* en el cas de Ciències.

Reubicacions segons l'any del canvi

Analitzarem ara el moment de la reubicació. En l'annex 4 (veure taula 8) s'inclou a l'estudiantat que ha deixat les titulacions on s'havia matriculat (anomenarem graus d'origen) en el període indicat, curs 2009-10 fins al curs 2014-15 i en valors absoluts, i s'ha tornat a matricular una vegada en una altra titulació (que anomenarem grau de destinació), tot distingint el curs en el qual han fet el canvi des de la primera matrícula. Els graus d'origen apareixen amb els codis que els hi són assignats a efectes de tractament informàtic i administratiu. Hem descartat els valors 0, que poden ser ajustos administratius de matrícula durant el mateix any, i els superiors a 4, que poden indicar segones matrícules en graus.

En l'annex 4 (veure taula 9) s'hi recullen les dades complementàries de la taula anterior, val a dir, els valors absoluts de l'estudiantat reubicat segons el grau de destinació. També a l'annex 4 (veure taula 10) s'hi mostra la diferència, en termes absoluts, i la relació percentual de l'increment entre abandons i ingressos per a cada grau.

De manera sintetitzada, en la taula 11 podem veure el canvi de titulació per branques de coneixement i segons l'any del canvi des de la primera matrícula. Com hem indicat, s'han eliminat les opcions "0" i "5".

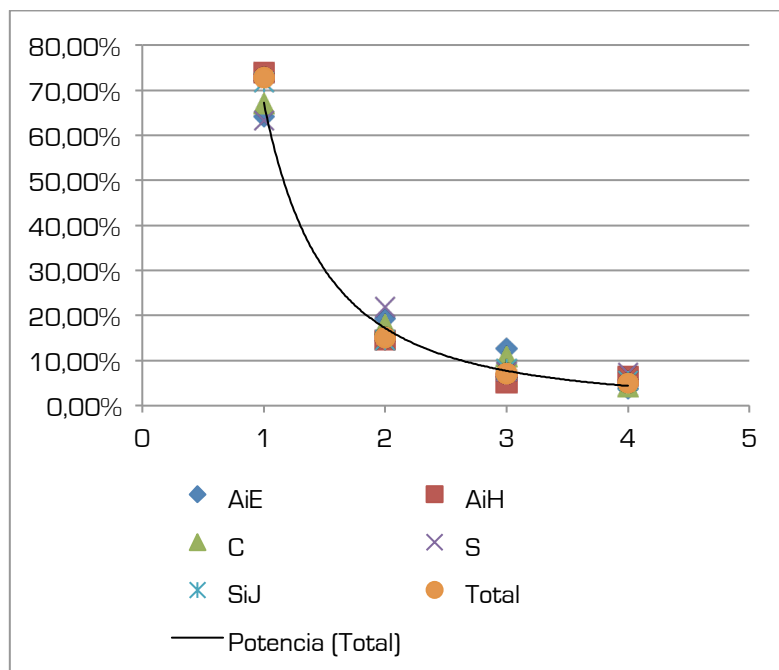
Taula 11. Reubicacions per graus, en valors absoluts i relatius (percentatges horitzontals)

	Any del canvi				Total	Any del canvi			
	1	2	3	4		1	2	3	4
AiE	66	20	13	4	103	64,08%	19,42%	12,62%	3,88%
AiH	281	55	19	25	380	73,95%	14,47%	5,00%	6,58%
C	160	43	26	10	239	66,95%	17,99%	10,88%	4,18%
Flo	339	31	10	2	382	88,74%	8,12%	2,62%	0,52%
S	217	75	26	25	343	63,27%	21,87%	7,58%	7,29%
SiJ	726	147	83	56	1012	71,74%	14,53%	8,20%	5,53%
Total	1789	371	177	122	2459	72,75%	15,09%	7,20%	4,96%

Segons les nostres anàlisis de les cinc branques de coneixement en els que s'inscriuen els graus, observant les línies de tendència exponencials i les línies de tendència (veure Annex), podem disposar les branques en l'ordre següent: AiH / Total / SiJ / C / AiE / S

En un extrem d'aquest ordrenació estaria Arts i Humanitats (AiH) en la qual la freqüència de reubicacions serà relativament major a la mitjana durant els primers anys; en un altre extrem estaria Ciències de la Salut (S) on les reubicacions seran relativament majors després dels primers cursos. Es pot observar en la següent gràfica:

Gràfica 7. Pauta de comportament de les reubicacions per branques



Comentaris finals

Hem mostrat dades sobre allò que anomenem reubicacions, enteses com a abandons parcials d'una titulació, quan un grau deixa de cursar-se per cursar-se un altre, dins o no de la mateixa branca, és a dir, tal i com ho hem anomenat *ad intra* i *ad extra*. Les dades incorporen informació de sis cursos distingint-se entre les reubicacions per branques de coneixement, per titulacions i segons el moment en què es produeixen.

L'observació d'aquests càlculs ens fan pensar que s'haurien de traslladar a estratègies diferenciades al si de la Universitat. En el cas de les branques d'Arts i Humanitats i de Ciències Socials i Jurídiques s'hauria de concentrar l'atenció o la intervenció sobre les reubicacions en el primer any d'estudis després de la primera matrícula; en canvi, en el cas de les branques d'Arquitectura i Enginyeria i de Ciències de la Salut el punt de mira es trasllada més cap a anys posteriors a la primera matrícula.

1.3. ABANDÓ I PROLONGACIÓ D'ESTUDIS

Depén l'abandó dels estudis d'una titulació de la seua prolongació en el temps de graduació? Respondre aquesta qüestió exigeix determinar les variables "abandó" i "prolongació" i trobar un suport empíric suficient per obtindre resultats. Disposem d'una nombrosa base de dades no nominal corresponent a les persones matriculades en el primer curs dels graus de la Universitat de València en el curs 2011-12 ($N=11.281$). Sabem també en quants cursos posteriors dels mateixos graus han estat matriculades aquestes persones. D'aquesta manera, disposem d'una aproximació a les dues variables que ens interessen, l'abandó i la prolongació i, així, estudiar la seua associació.

Metodologia

L'abandó d'un grau se sol definir com la proporció d'estudiants que no s'han matriculat durant dos cursos seguits i que no són egressats. La nostra base de dades no arreplega aquesta variable, però sí el nombre de vegades que una persona ha estat matriculada des del curs 2011-12 en el mateix grau, allò que anomenarem "permanència" i que abreviarem amb la lletra "P". Així, $P = \{0, 1, 2, 3, 4, 5\}$ (veure l'annex 5 per a detalls metodològics i consultar les taules 12, 13 i 14 relacionades amb aquests càlculs).

L'anàlisi se centrarà en les tres vies d'accés majoritàries: les proves d'accés a la universitat (PA, en les taules anteriors), l'accés des de cicles formatius de grau superior (FS en les taules anteriors) i les modalitats d'accés per a persones majors de 25, 40 i 45 anys (MA, M4 i M5 respectivament), que considerarem conjuntament (ΣM en les taules anteriors).

La mitjana d'abandó de l'estudiantat que ha accedit per les proves d'accés, que representa el grup majoritari, és $A=16,41\%$. Val a dir, 1 de cada 6 estudiants abandona el grau. La proporció augmenta en el cas de l'accés per la formació professional superior, on el percentatge és $A=22,33\%$, inferior a 1 de cada 4 estudiants. En el cas de l'accés per les modalitats de persones majors de 25, 40 i 45 anys, l'abandó és $A=38,75\%$, pràcticament 2 de cada 5.

Prolongació del grau

La base de dades emprada ($N= 9.240$) ens proporciona un indicador per mesurar la prolongació. La proporció d'estudiantat amb una permanència de cinc anys ($P=\{5\}$) expressa

la quantitat relativa de persones que precisen més temps per finalitzar el grau que els 4 anys establerts. A aquesta proporció l'anomenarem "prolongació" i l'abreviarem com a PRO.

En l'annex 5 (veure taula 15) s'hi recullen els valors absoluts de les persones amb $P=\{5\}$, també segons graus i vies d'accés. En l'annex 5 (taula 16) es recullen les dades relatives de PRO.

Cal remarcar que el percentatge global ($PRO=27,68\%$), el que vol dir que poc més d'1 de cada 4 estudiants d'aquells que es matricularen durant el curs 2011-12 es matricularà per cinquena vegada per tal de concloure els seus estudis, és molt semblant segons les distintes vies d'accés. L'estudiantat que procedeix de proves d'accés presenta un valor de $PRO=32,38\%$, la formació professional baixa lleugerament a $PRO=30,33\%$ i les modalitats de persones majors de 25, 40 i 45 anys minven encara més a $PRO=28,03\%$.

Relació entre abandó i prolongació: dos estils

A continuació establirem relacions entre abandó (A) i prolongació (PRO) per a les vies d'accés més importants i segons les àrees habituals. En la taula 6 se sintetitzen els valors anteriors.

Per procedir a l'anàlisi, calcularem el coeficient de correlació (de Pearson, abreviat R) entre els valors de A i PRO para cada via d'accés, segons agrupacions de graus. Tanmateix, hem deixat fora del càlcul de correlacions alguns graus, com ara els de Ciències de la Salut, ja que una bona part d'ells ultrapassa els 4 anys de durada establerta, és a dir, titulacions de 5 i 6 anys.

En el cas de les Humanitats, els valors de A i PRO presenten una correlació de $R=0,540$. En el cas de les Ciències Socials la correlació és de $R=0,357$, però puja a $R=0,429$ si prescindim del grau de Dret. En aquests dos agrupaments de graus tenim correlacions notables i de signe positiu. El contrari esdevé quan considerem les titulacions de Ciències o les Enginyeries. En el cas de Ciències els valors d'A i PRO presenten una correlació notable, però de signe negatiu, amb un valor de $R=-0,666$; en les Enginyeries el valor de la correlació puja a $R=-0,927$.

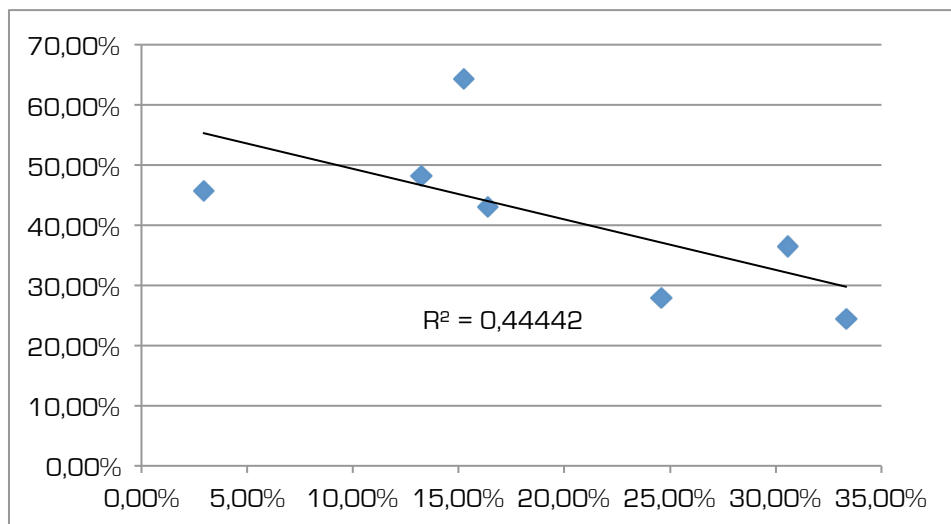
Quin és el significat d'aquestes correlacions? Sembla evident que hi ha dues maneres de relacionar-se l'abandó i la prolongació, que és allò que anomenarem ací "estils". D'una banda un estil que es caracteritza per correlacions notables i de signe positiu i un altre amb correlacions notables de signe negatiu, que anomenarem "Atenes" i "Esparta" respectivament.

De estil Esparta són aquelles titulacions que, per exemple, un major abandó es correlaciona amb menor prolongació. Es tractaria de graus amb major “nivell de selecció” en els primers cursos, on hi hauria una major nivell de permanència d'un estudiantat ben preparat que conclouria majoritàriament el grau en els quatre cursos establerts; o viceversa: graus en els quals si no es produeix la selecció primerenca, hi ha molta gent que precisa allargar la seua estada en el grau.

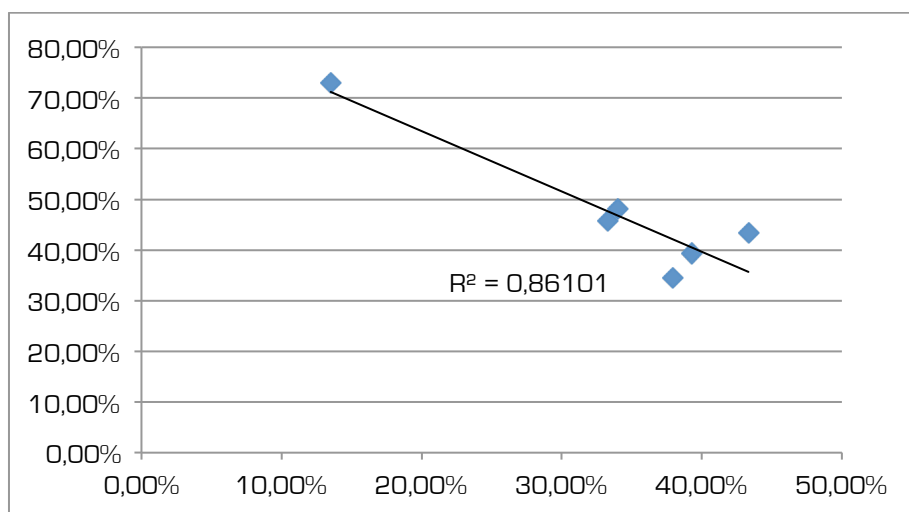
De l'estil Atenes són aquells graus en els quals alts percentatges d'abandó (A) es relacionen amb alts percentatges de prolongació (PRO) i a l'inrevés, baixos percentatges d'abandó (A) es relacionen amb baixos de prolongació (PRO), que és l'estil invers al d'Esparta.

Les gràfiques 8 i 9 corresponen a les titulacions de la branca de Ciències (Gràfica 8) i les d'Enginyeria (Gràfica 9) per a l'accés per proves d'accés. Es veu la línia de tendència (decreixent) i el càlcul del coeficient de determinació (R^2).

Gràfica 8. A (X) i D (Y) en el cas de Ciències, segons vía d'accés PA

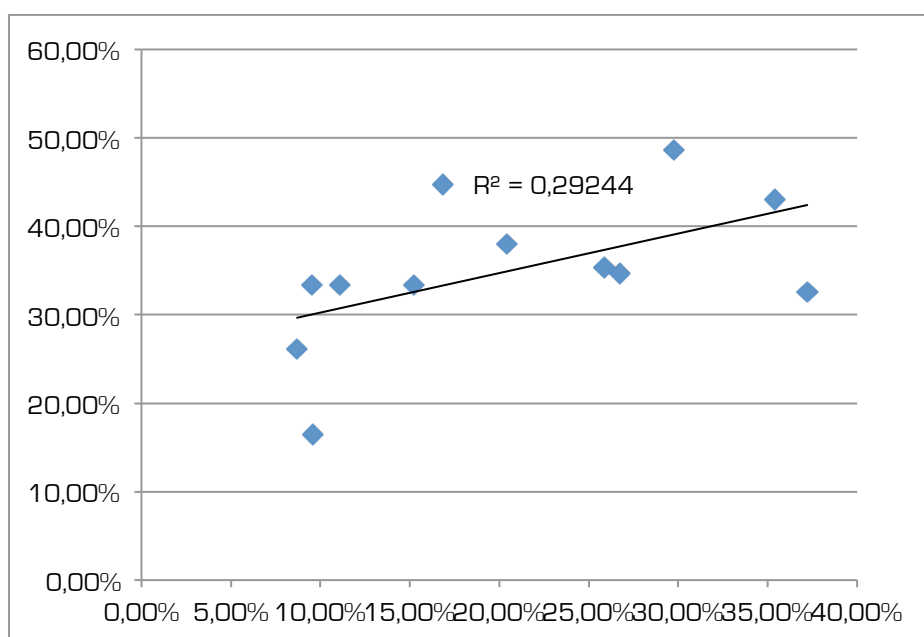


Gràfica 9. A [X] i D [Y] en el cas d'Enginyeries, segons via d'accés PA

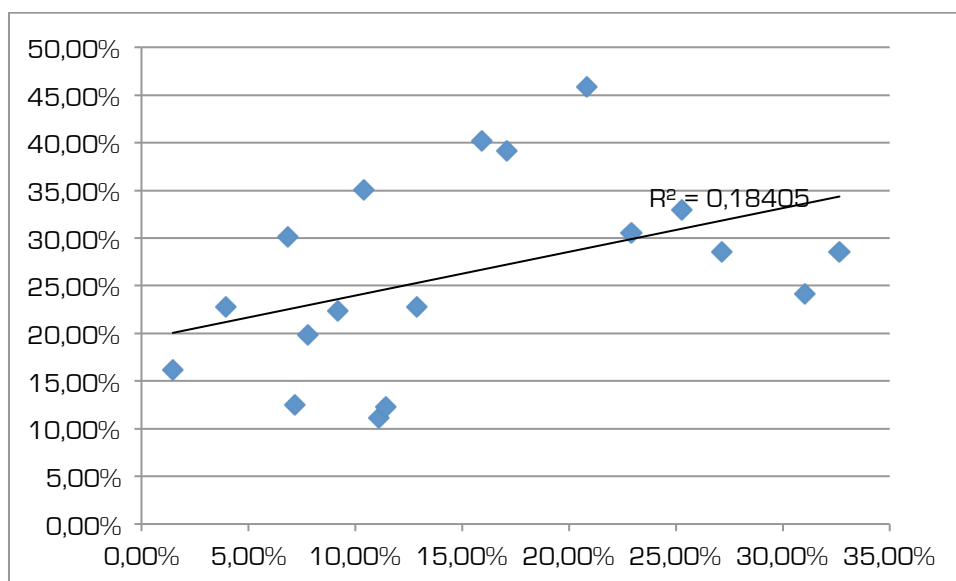


Així es pot comprovar a les gràfiques dels graus d'Humanitats i de les Ciències Socials, amb exclusió de titulacions relacionades amb el camp jurídic, també amb l'expressió de la línia de tendència [creixent] i el càlcul del coeficient de determinació (R^2).

Gràfica 10. A [X] i D [Y] en el cas d'Humanitats, segons via d'accés PA



Gràfica 11. A [X] i D [Y] en el cas de Ciències Socials, segons via d'accés PA



L'espertanització de les altres vies d'accés

Una conseqüència notable de l'anàlisi anterior és que la distinció d'estils (Atenes i Esparta) és vàlida per a l'estudiantat que ha accedit per la via de les proves d'accés a la universitat (PA, en les taules anteriors). Però això no és així pel que fa a les altres vies estudiades, és a dir, per a la formació professional (FS, en les taules) i les modalitats d'accés per a persones majors de 25, 40 i 45 anys (ΣM , en les taules anteriors). Així ho podem veure en la taula 18 on es compara el coeficient de correlació en cadascú dels casos. Com es pot veure en aquesta matriu de correlacions, els valors de R per a FS i ΣM presenten signes negatius, val a dir s'"espertanitzen".

Taula 18. Matriu de correlacions

Area	R (PA)	R (FS)	R (ΣM)
Ciències Humanes	0,540	-0,348	-0,779
Ciències Socials	0,429	-0,344	-0,618
Ciències	-0,666	-0,531	-0,860
Enginyeries	-0,927	-0,262	-0,754

Nota: les cel·les ombrejades corresponen a l'estil Atenes; cel·les no ombrejades a l'estil Esparta.

La conseqüència de l'“espartanització” de la trajectòria acadèmica en el cas de les vies d'accés de formació professional i modalitats de persones majors de 25, 40 i 45 anys també és susceptible d'una intervenció diferenciada per tal de minimitzar l'abandó, una vegada que hem definit la tendència subjacent.

Comentaris finals

En conclusió, els resultats que hem comentat en aquest apartat i que sintetitzem gràficament a continuació, amb la gràfica 12 (veure dades en Annex taula 17) i la figura 1, ens porten a assenyalar dos estils de comportament quan associem nivell d'abandó i prolongació. Les possibles accions encaminades a minimitzar l'abandó haurien de tenir en compte aquests estils, així com les diferències assenyalades per branques i vies d'accés.

Figura 1. Dos estils de comportament en la relació abandó i prolongació dels estudis

		PROLONGACIÓ	
		Baixa	Alta
ABANDÓ	Baixa	ATENES	ESPARTA
	Alta	ESPARTA	ATENES

	HUMANITATS	CIÈNCIES BÀSIQUES	CIÈNCIES SOCIALS (menys jurídiques)	ENGINYERIES
PROVES D'ACCÉS (PAU)	ATENES	ESPARTA	ATENES	ESPARTA
FORMACIÓ PROFESSIONAL	ESPARTA	ESPARTA	ESPARTA	ESPARTA
MAJORS (DE 25, 40 I 45)	ESPARTA	ESPARTA	ESPARTA	ESPARTA

Gràfica 12. Titulacions de la Universitat de València per nivell d'abandó i de prolongació dels estudis

The scatter plot displays the relationship between 'Prolongació' (Y-axis) and 'Abandó' (X-axis) for 50 subjects. The Y-axis ranges from 0 to 80, and the X-axis ranges from 0 to 50. The subjects are represented by blue diamonds and labeled with their names. The plot shows a general trend where subjects with higher Prolongació tend to have lower Abandó, and vice versa.

Subject	Abandó (X)	Prolongació (Y)
BIOTECN	2	45
ENG. MULTIM	12	75
QUÍMICA	15	65
DRET	15	55
FÍSICA	12	50
BIOLOGIA	15	45
PODOLOGIA	12	40
HISTÒRIA	18	45
GEOGRAFIA	22	45
INFO I DOCU	28	48
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM	35	48
FILO CAT	38	45
ENG. TELEM	45	45
ENG. ELECTRO	40	40
ENG. INFORM	35	35
FILO CLÀSSICA	38	30
ENG. ELEC INDUS	32	45
ENG. QUIM		

II PART. UN SISTEMA D'ALERTA PER DETECTAR L'ABANDÓ EN ESTUDIANTAT DE NOVA INCORPORACIÓ

Un dels objectius bàsics del projecte ha consistit en dissenyar i validar un sistema d'alerta per detectar els estudiants en risc d'abandó en el primer curs dels estudis universitaris; especialment, en els moments inicials del curs, quan es disposa de un ampli marge de temps per intervindre i evitar l'abandó (García-Ros, Villar, Hernández & Rodrigo, 2016). Les anàlisis encaminades a aquest objectiu s'han desenvolupat considerant la informació sociodemogràfica i educativa prèvia dels estudiants de nova incorporació a la universitat de les cohorts d'accés 2014-15 i 2015-16, les seues respostes als qüestionaris del sistema d'alerta (Q1 i Q2), els seus resultats acadèmics en primer curs (qualificacions al primer quadrimestre i al finalitzar el curs) i l'abandó o permanència en el corresponents estudis de grau després de l'any d'incorporació.

Les anàlisis anteriors per identificar les trajectòries acadèmiques dels estudiants de les cohorts d'accés 2009-10 i 2010-11 han evidenciat la capacitat predictiva sobre l'abandó de diferents variables sociodemogràfiques (p.e., sexe, edat d'accés a la universitat) i educatives prèvies (p.e., nota d'accés) dels estudiants, i també de diverses variables relatives a la incorporació a les titulacions (p.e., branca de coneixement i modalitat d'accés). Així doncs, la utilitat del sistema d'alerta quedarà condicionada a la constatació de la seua validesa incremental respecte a aquestes variables per explicar l'abandó. És a dir, caldrà que el sistema d'alerta incremente de forma significativa la variància explicada de l'abandó en el curs d'accés a la universitat.

El sistema d'alerta obtingut a partir de l'aplicació d'un baròmetre a l'estudiantat, consisteix en dues versions d'un qüestionari online aplicat en dues onades: a les huit setmanes de l'inici del curs (qüestionari Q1) i a l'inici del segon quadrimestre (qüestionari Q2). L'objectiu de Q1 és identificar de manera temprana als estudiants amb possibles dificultats acadèmiques, personals i/o socials amb la finalitat d'emprendre les accions pertinents en els corresponents centres i d'orientar-los cap als serveis i programes d'orientació i suport de la universitat ajustats a les seves necessitats. Q2 pretén identificar també als estudiants en situació de risc d'abandó una vegada coneguts els resultats al primer quadrimestre, però encara amb suficient temps per iniciar accions correctores o dissenyar estratègies d'actuació adequades a les necessitats específiques dels estudiants (p.e., decisions relatives a reubicacions, planificació de l'afrontament del segon quadrimestre, necessitat de modificar les estratègies d'aprenentatge i estudi).

Aquest apartat integra diversos subapartats. Primerament es descriu el baròmetre aplicat per exposar el detall metodològic. En el segon subapartat es mostra l'anàlisi de les respostes dels estudiants al primer qüestionari del baròmetre (Q1) en les dues cohorts. Seguidament, l'anàlisi del segon qüestionari (Q2) en les dues cohorts. En quart lloc es presenten dades sobre l'evolució de les respostes dels estudiants entre Q1 i Q2 per a la primera cohort. Finalment, es mostren i sintetitzen els resultats de la capacitat predictiva del Sistema d'Alerta sobre l'abandó en l'any d'incorporació, un sistema que hem denominat EXIT.

2.1. METODOLOGIA: EL BARÒMETRE APLICAT

El disseny d'aquesta part de l'estudi és de caràcter longitudinal i està enfocat a avaluar l'evolució dels estudiants en el seu any d'incorporació, analitzant les seves respostes (i la seua capacitat predictiva sobre l'abandó) a un baròmetre format per diversos qüestionaris breus on-line que integren diferents reactius relacionats amb els indicadors més rellevants de l'abandó i permanència en els estudis universitaris (integració acadèmica i social, expectatives d'èxit acadèmic, percepció autoeficàcia, responsabilitat acadèmica i compromís institucional). Aquests qüestionaris han estat distribuïts en línia de forma massiva en dues onades (Q1, a les vuit setmanes d'iniciar el curs; Q2, a l'inici del segon quadrimestre) a tots els estudiants nouvinguts a la Universitat de les cohorts 2014-15 i 2015-16.

Estem molts satisfets del grau de resposta al baròmetre. Volem agrair des d'ací al personal del Servei d'Informàtica que ha possibilitat la creació de dues comunitats virtuals per poder aplicar el baròmetre, així com al professorat col·laborador en totes les facultats de la Universitat per animar a l'estudiantat a respondre els qüestionaris. La col·laboració per part dels equips deganals també ha sigut clau en aquest procés.

El primer qüestionari (Q1) està format per 6 ítems en l'aplicació efectuada a les huit setmanes (Q1-octubre de 2014) d'iniciar-se el curs 2014-15. El segon qüestionari (Q2) el formen 7 ítems i s'aplica a l'iniciar-se el segon quadrimestre del curs (Q2-febrer de 2015). Els resultats suggeriren incorporar al curs 2015-16 dos ítems addicionals, tant en Q1 (octubre de 2015) com en Q2 (febrer de 2015). El dos nous ítems (ítems 5 i 8 destacats més endavant) feien referència a la percepció de la preocupació de la Universitat per atendre les necessitats dels estudiants i a la percepció dels estudiants del seu grau d'integració institucional o sentiment en el sentit de si la Universitat de València resulta adequada per a les seues característiques.

La incorporació dels dos ítems addicionals en Q1 el curs 2015-16 respecte a la versió aplicada el curs 2014-15 va permetre incrementar el volum dels indicadors de permanència que integra el qüestionari, així com incrementar el seu nivell de fiabilitat constatant la seua adequació psicomètrica (alfa de Cronbach de .70).

Figura 2. Qüestionari Q1 de 2014-15 i 2015-16

Qüestionari Q1 (Curs 2015-16). Aplicació a les vuit setmanes d'iniciar-se el curs 1.- Estic segur/a que continuaré estudiant esta carrera el curs pròxim 2.- Estic molt content/a d'haver vingut a la universitat 3.- El professorat que tinc està compromés amb el meu aprenentatge 4.- Faig el possible per anar sempre a classe 5.- Esta universitat es preocupa per respondre a les meves necessitats com a estudiant 6.- Estic segur/a que superaré totes les assignatures 7.- Les relacions amb la gent de classe son molt satisfactòries 8.- Pense que aquesta universitat és l'adequada per a mi Escala de resposta: 1.- Totalment en desacord; 2.- En desacord; 3.- Ni d'acord ni en desacord; 4.- D'acord; 5.-Totalment d'acord En el curs 2014-15 el qüestionari tenia els ítems 1,2,3,4,6 i 7
--

Figura 3. Qüestionari Q2 de 2014-15 i 2015-16

Qüestionari 2 (Curs 2015-16). Aplicació a l'inici del segon quadrimestre 1.- Estic segur/a que continuaré estudiant esta carrera el curs pròxim 2.- Estic molt content/a d'haver vingut a la universitat 3.- El professorat que tinc està compromés amb el meu aprenentatge 4.- Faig el possible per anar sempre a classe 5.- Esta universitat es preocupa per respondre a les meves necessitats com a estudiant 6.- Estic segur/a que superaré totes les assignatures 7.- Les relacions amb la gent de classe son molt satisfactòries 8.- Pense que aquesta universitat és l'adequada per a mi 9.- L'experiència del primer quadrimestre ha sigut positiva Escala resposta: 1.- Totalment en desacord; 2.- En desacord; 3.- Ni d'acord ni en desacord; 4.- D'acord; 5.-Totalment d'acord En el curs 2014-15 el qüestionari tenia els ítems 1,2,3,4,6, 7 i 9.
--

La incorporació dels dos ítems addicionals en Q2 en el curs 2015-16 respecte a la versió aplicada el curs 2014-15 també va permetre incrementar el volum dels indicadors de permanència que integra el qüestionari, així com el seu nivell de fiabilitat constatant la seua adequació psicomètrica [alfa de Cronbach en el curs 2014-15 de .73 i en el curs 2015-16 de .79].

De forma més concreta, les anàlisis efectuades han consistit en el procediment següent:

- (a) analitzar les respostes dels estudiants als qüestionaris Q1 i Q2 com a un sistema d'alerta per a la detecció d'estudiants amb dificultats personals, socials o acadèmiques en el curs d'incorporació a la universitat;
- (b) determinar l'estabilitat i/o els canvis que es produeixen en les respostes dels estudiants al sistema d'alerta entre Q1 i Q2 per tal de determinar quan pot resultar més efectiu plantejar e iniciar les possibles intervencions;
- (c) determinar la validesa psicomètrica i factorial dels qüestionaris que serveixen com a sistema d'alerta;
- (d) identificar la seua capacitat predictiva sobre el abandó i la seua relació amb les variables sociodemogràfiques, educatives prèvies i d'incorporació a la universitat dels estudiants;
- (e) constatar la seua validesa incremental per explicar el fenomen de l'abandó respecte a la informació del estudiants que hi podem trobar en les bases de dades de la Universitat (variables sociodemogràfiques, educatives prèvies i d'accés dels estudiants) i respecte a les qualificacions que els estudiants obtenen al primer i segon quadrimestre en l'any d'incorporació a la Universitat.

Tot i que es consideren rellevants els cinc aspectes destacats en el paràgraf previ, no hi ha cap tipus de dubte que l'apartat (e) resulta el més rellevant, donat que la possible utilitat d'un sistema d'alerta es fonamenta en la seua capacitat d'incrementar la capacitat predictiva sobre l'abandó que poden oferir les informacions ja disponibles en la Universitat en les seues bases de dades. A més a més, si el sistema d'alerta ens permet detectar de forma ràpida als estudiants en risc d'abandó ens permetrà disposar d'una extensió temporal suficient per plantejar vies d'actuació que faciliten la permanència dels estudiants. D'altra banda, si incrementa de forma significativa la explicació de l'abandó respecte als resultats que els estudiants obtenen al primer quadrimestre, ens permetrà identificar estudiants que difícilment podrien ser detectats en funció de variables estrictament acadèmiques.

2.2. ANÀLISI DE Q1 EN LES COHORTS 2014-15 I 2015-16

La població de referència de nouvinguts de la cohort 2014-15 està constituïda per 7.270 estudiants amb modalitats d'accés de PAU, FP i Majors, dels quals 1.017 no es van matricular a l'any següent en la seua titulació (14% del total). El qüestionari Q1, aplicat en octubre de 2014, va ser contestat per 2.458 estudiants, dels quals un 11.8% no es van matricular a l'any següent. D'altra banda, la població de referència de nouvinguts de la cohort 2015-16 està constituïda per 7780 estudiants, dels quals 986 no es van matricular en la seva titulació en el curs següent (12,5% del total). El qüestionari Q1, aplicat en octubre de 2015, va ser contestat per 2.468 estudiants, dels quals el 9,8 % no es van matricular a l'any següent.

En primer lloc, cal destacar que les puntuacions dels estudiants en les dues cohorts són homogènies en els sis indicadors considerats en Q1 en els dos cursos. D'altra banda, els resultats poden considerar-se satisfactoris en quasi tots els indicadors, encara que existeixen notables marges de millora en "estic segur que superaré totes les assignatures", "aquesta universitat es preocupa per respondre a les meves necessitats com a estudiant "i" el professorat que tinc està compromès amb el meu aprenentatge" (veure resultats detallats en l'annex 6, taules 19, 20 i 21).

També cal destacar que en les dues cohorts es constata la relació significativa entre les puntuacions globals en Q1 i l'abandó dels estudis. Més específicament, el tamany de l'efecte de les puntuacions de Q1 sobre l'abandó és rellevant tant en la cohort 2014-15 (d de Cohen de -.48) com en la cohort 2015-16 (d de Cohen de -.61). D'altra banda, els indicadors amb major relació amb l'abandó, presentats per ordre d'importància, són "Estic segur que continuaré estudiant esta carrera el curs pròxim" (ítem 1), "Faig el possible per anar sempre a classe" (ítem 4), i "Estic molt content d'haver vingut a la universitat" (ítem 2).

Els resultats que destacarem tant per a 2014-15, com 2015-16, en relació amb el Q1 (complimentat a les huit setmanes d'iniciar-se el curs) són els següents:

- a) el 15% d'estudiants ja NO està segur de continuar estudiant el mateix grau l'any següent;
- b) un 9% NO es mostra satisfet amb haver-se incorporat a la universitat,
- c) entre un 28-30% manifesta el seu desacord amb el fet que el professorat està compromès amb el seu aprenentatge (en ambdues cohorts aquest indicador mostra un valor mitjà al voltant de 3.8);
- d) entre un 6-8% destaca que NO fa tot el possible per anar a classe;

- e) entre el 47-49% mostra dubtes sobre superar totes les seves matèries en el primer quadrimestre. En ambdues cohorts mostra presenta el valor mitjà inferior de tots els ítems (mitjanes al voltant de 3.5);
- f) entre el 17-19% NO manifesta acord amb què les relacions amb els seus companys siguin molt satisfactòries, encara que només el 3.2% dels estudiants destaca que les relacions amb els seus companys són insatisfactòries;
- g) Només en la cohort 2015-16, el 66.5% dels estudiants es manifesta d'acord o molt d'acord amb que la Universitat es preocupa per atendre les seues necessitats com a estudiant (mitjana de 3.7) i el 80.1% amb què la Universitat és adequada per a ell o ella.

2.3. ANÀLISI DEL Q2 EN LES COHORTS 2014-15 I 2015-16

El qüestionari Q2 es va aplicar a l'inici del segon quadrimestre de l'any d'incorporació. Tal com s'ha indicat prèviament, el Q2 utilitzat en la cohort 2015-16 va incorporar dos indicadors addicionals respecte a la cohort precedent 2014-15, incrementant de forma rellevant el seu nivell de consistència interna. En el curs 2014-15 va contestar el Q2 un total de 1.602 estudiants, dels quals 146 (9.1%) no es van matricular a l'any següent. En el curs 2015-16 van ser 1.565, dels quals un 8.1% no es van matricular a l'any següent.

Les respostes al qüestionari Q2 són homogènies entre les dues cohorts, de manera similar al que es va destacar en el Q1. Els resultats generals es poden considerar adequats, atès que en pràcticament tots els indicadors d'abandó que incorpora Q2 la moda a la resposta dels estudiants és 4-5 (veure resultats detallats en l'annex 7, taules 22, 23 i 24).

En les dues cohorts es constata la relació significativa entre les puntuacions globals en Q2 i la permanència o l'abandó dels estudis. Més específicament, el tamany de l'efecte de les puntuacions de Q2 sobre l'abandó és significatiu i rellevant tant en la cohort 2014-15 (d de Cohen = -.60) com en la cohort 2015-16 (d de Cohen = -.85). D'altra banda, els indicadors amb major relació directa amb la permanència i inversa amb l'abandó, per ordre d'importància, són "Estic segur que continuaré estudiant esta carrera el curs pròxim" (ítem 1), "Pense que aquesta universitat és l'adequada per a mi" (ítem 7), "Estic segur que superaré totes les assignatures" (ítem 5), i "Estic molt content d'haver vingut a la universitat" (ítem 2).

Destaquem en ambdues cohorts el següents resultats en els ítems que incorpora Q2, que com ja hem dit va ser contestat per l'estudiantat a l'inici del segon quadrimestre:

- a) A l'inici del segon quadrimestre, el 14-15% dels estudiants van contestar NO està segur de continuar estudiant el mateix grau al curs següent (és un percentatge pràcticament idèntic a l'observat en Q1)
- b) un 14% dels estudiants NO destaca mostrar-se satisfet amb haver-se incorporat a la universitat (un 5% més que els que ho van manifestar en Q1)
- c) entre un 44-46% dels estudiants manifesta dubtes importants respecte al fet que el professorat estiga compromès amb el seu aprenentatge (un 16% més que en Q1). En ambdues cohorts s'hi dona una mitjana al voltant de 3.5.
- d) entre un 10.5-12.5% destaca NO fer tot el possible per anar a classe (un 5% més que en Q1)
- e) entre un 49-51% mostra dubtes sobre superar totes les matèries (un 2% més que en Q1). En ambdues cohorts es mostra un valor mitjà de 3.5.
- f) entre un 21-25% NO es està d'acord amb que les relacions amb els seus companys siguin molt satisfactòries (entre un 4.5% més que Q1), encara que tan sols entre el 5.5-7.5% es manifesta en desacord amb aquesta afirmació.
- g) entre 31-34% NO destaca que el primer quadrimestre haja sigut satisfactori o molt satisfactori.
- h) només en la cohort 2015-16, el 53.8% dels estudiants es manifesta d'acord o molt d'acord amb que la universitat es preocupa per atendre les seues necessitats com a estudiants (un 12% menys que en Q1) (mitjana de 3.5)
- i) només en la cohort 2015-16, el 72% es manifesta d'acord o molt d'acord amb què la Universitat de València és la universitat adequada per a les seues característiques (un 8% menys que en Q1).

2.4. ANÀLISI COMPARATIVA Q1 I Q2 CURS 2014-15

Un dels objectius del projecte va consistir en analitzar el nivell d'estabilitat de les valoracions dels estudiants al voltant dels indicadors d'abandó/permanència als estudis considerats en Q1 i Q2. A través de diferents anàlisis (de variància intrasubjecte) es va analitzar l'evolució de les valoracions efectuades pels estudiants en aquells indicadors coincidents en Q1 i Q2 en

ambdues cohorts. Les anàlisis s'han realitzat amb les respostes de 885 estudiants en 2014-15 i de 779 estudiants en 2015-16 que van contestar tant al Q1 com al Q2.

La taula 25 destaca que existeixen diferències significatives entre les respostes que donen els estudiants en Q1 i Q2, tant pel que fa a les puntuacions totals dels qüestionaris, com en una gran part en diversos indicadors específics d'aquests. D'altra banda, podem constatar com en la majoria de casos les respostes dels estudiants són pitjors en Q2 respecte a Q1, especialment respecte a l'ítem "El professorat que tinc està compromès amb el meu aprenentatge".

Taula 25. Anàlisi de l'evolució de les respostes dels estudiants (per ítems i puntuació total) entre Q1 i Q2

	Cohort 2014-15		p	Cohort 2015-16		p
	Q1	Q2		Q1	Q2	
1.- Estic segur/a que continuaré estudiant esta carrera el curs pròxim	4.40	4.45		4.32	4.39	*
2.- Estic molt content/a d'haver vingut a la universitat	4.50	4.28	***	4.42	4.28	***
3.- El professorat que tinc està compromès amb el meu aprenentatge	3.90	3.55	***	3.82	3.46	***
4.- Faig el possible per anar sempre a classe	4.66	4.50	***	4.63	4.43	***
5.- Esta universitat es preocupa per respondre a les meves necessitats com a estudiant				3.72	3.48	***
6.- Estic segur/a que superaré totes les assignatures	3.58	3.52		3.48	3.44	
7.- Les relacions amb la gent de classe són molt satisfactòries	4.23	4.08	***	4.17	4.01	***
8.- Pense que aquesta universitat és l'adequada per a mi				4.06	3.90	***
9.- L'experiència del primer trimestre ha sigut positiva					3.73	
Puntuació global	4.21	4.06	***	4.07	3.95	***

Nota. *** $p < .001$

De manera més específica, els resultats destaquen que:

1. En les dues cohorts les relacions entre les puntuacions totals dels estudiants en Q1 i Q2 són similars, presentant una relació significativa mitjana entre sí (cohort 14-15, $r = .48$, $p < .001$; cohort 15-16, $r = .59$, $p < .001$) i mostrant una reducció significativa semblant entre els dos moments temporals;
2. En les dues cohorts també s'observa que en la gran majoria dels indicadors d'abandó considerats es produeix una reducció significativa entre els dos moments temporals -a excepció dels ítems 1 i 5 on els resultats són homogenis-. Altrament dit, els ítems

relatiu a "Estic segur/a que continuaré estudiant aquesta carrera el curs vinent" i "Estic segur/a que superaré totes les assignatures" evidencien una elevada estabilitat en les valoracions dels estudiants, mentre que la resta presenten un descens significatiu entre el primer i el segon quadrimestre;

3. El descens dels valors mitjans se situa al voltant de 2 dècimes en els indicadors corresponents a "Estic molt content/a d'haver vingut a la universitat", "Faig el possible per anar sempre a classe", "Les relacions amb la gent de classe són molt satisfactòries" i "Aquesta universitat és la més adequada per a mi";
4. En ambdues cohorts el descens més acusat entre els dos moments temporals es produeix en l'indicador "El professorat que tinc està compromès amb el meu aprenentatge". Dit d'una altra manera, a l'inici del segon quadrimestre els estudiants valoren molt pitjor el grau d'implicació del professorat respecte a com ho feien a les huit setmanes de l'inici del curs.

Trajectòries en funció de variables sociodemogràfiques i variables educatives prèvies

Una vegada constatada en les dues cohorts d'una tendència decreixent en les puntuacions totals i en la valoració dels estudiants de la majoria d'indicadors de permanència que incorporen Q1 i Q2, ens preguntem: podem identificar trajectòries diferencials en la evolució de les respostes entre els dos qüestionaris en funció de les variables sociodemogràfiques i educatives prèvies dels estudiants, així com en funció dels seus resultats acadèmics en el primer quadrimestre? Per respondre a aquesta pregunta s'han realitzat diferents anàlisis de l'evolució de les puntuacions entre Q1 i Q2 en funció d'aquestes últimes variables.

Els resultats en les dues cohorts destaquen que aproximadament un 69% dels estudiants mostren puntuacions homogènies entre Q1 i Q2, que un 21% dels casos redueixen les seues valoracions i que un 10% incrementen les seues puntuacions de forma significativa. És a dir, la gran majoria d'estudiants fan valoracions semblants (i inclús superiors en un 10% dels casos) a finals d'octubre i a l'inici del segon quadrimestre entre Q1 i Q2, però un 21% efectuen valoracions sensiblement pitjors a l'inici del segon quadrimestre.

De forma més específica, una evolució negativa en les valoracions entre Q1 i Q2 -que manifesten el 21% de estudiants- es relaciona de forma significativa amb:

- a) una major probabilitat d'abandó dels estudis;

- b) l'obtenció de pitjors resultats acadèmics al primer quadrimestre i al finalitzar el curs;
- c) una major edat d'incorporació a la universitat;
- d) les branques de coneixement dels estudis de grau: en Enginyeria i en Humanitats l'evolució negativa entre Q1 i Q2 és més acusada, mentre que s'observa el contrari en Ciències Bàsiques i Tècniques;
- e) dedicació a l'estudi: el col·lectiu d'estudiants que compaginen estudi i treball menys de quinze hores a la setmana és el que empitjora més les seues valoracions i aquells que compaginen estudi i treball més de quinze hores a la setmana mostren les valoracions més estables;
- f) la resta de variables sociodemogràfiques (sexe, nivell socioeconòmic, formació familiar) i d'incorporació a la universitat (preferència en la preinscripció i modalitat d'incorporació).

2.5. CAPACITAT PREDICTIVA DEL SISTEMA D'ALERTA SOBRE L'ABANDÓ EN L'ANY D'INCORPORACIÓ (EXIT)

Una vegada destacada la relació entre les diferents variables considerades en l'estudi i l'abandó en apartats precedents, en aquest apartat es pretén analitzar la validesa incremental del sistema d'alerta desenvolupat (integrat pels qüestionaris Q1 i Q2 que han format part del baròmetre a estudiantat de nova incorporació) per explicar el fenomen de l'abandó respecte a la informació del estudiants que hi podem trobar en les bases de dades de la Universitat (variables sociodemogràfiques, educatives prèvies i d'accés) i respecte a les qualificacions que els estudiants obtenen en l'any d'incorporació universitària.

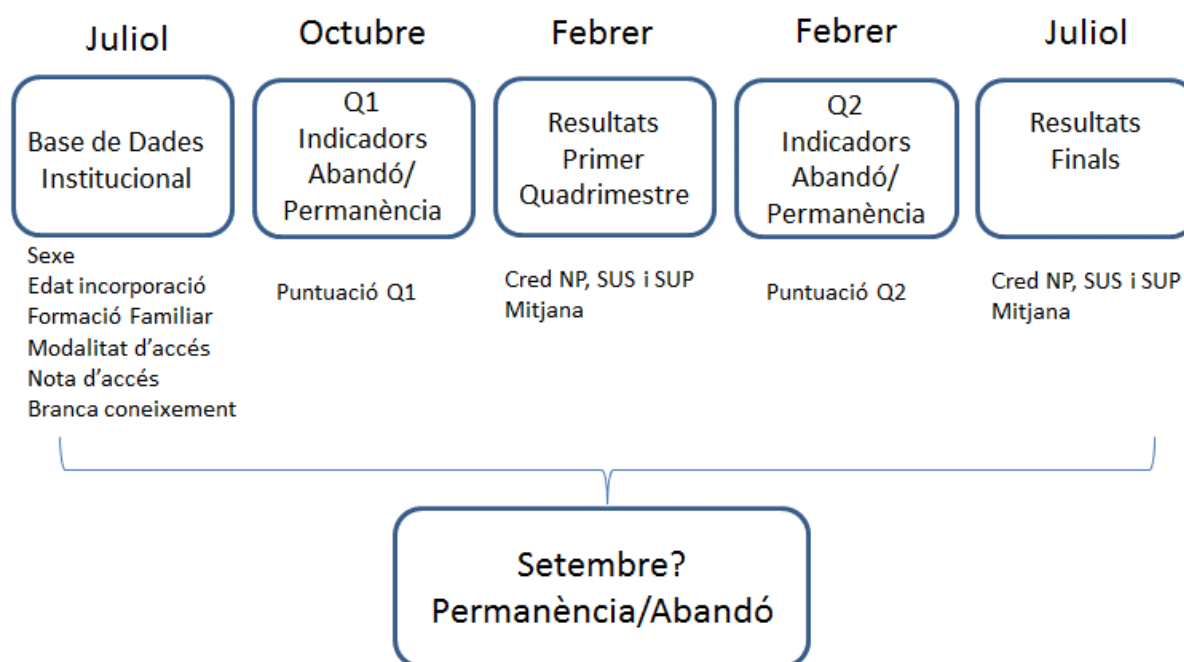
Aquests anàlisis poden considerar-se els més rellevants de l'estudi, donat que la possible utilitat d'un sistema d'alerta es fonamenta en la seua capacitat per incrementar la capacitat predictiva sobre l'abandó que ofereix la informació que ja te disponible la Universitat en les seues bases de dades a l'inici de curs i els resultats acadèmics que obtenen els estudiants en el primer quadrimestre. A més a més, en aquest tipus d'anàlisi la dimensió temporal és fonamental, donat que si el sistema d'alerta ens permet detectar de forma temprana als estudiants en risc d'abandó podrem iniciar vies d'actuació que faciliten la permanència dels estudiants.

Així, els resultats més satisfactoris consistirien en què Q1 (aplicat en octubre) ens permetria incrementar la predicció sobre l'abandó en primer curs respecte a la informació sociodemogràfica i educativa prèvia dels estudiants recollida en les bases de dades de la Universitat, donat que disposaríem d'una àmplia extensió temporal fins la finalització del curs per interviure. D'altra banda, si Q2 (aplicat en febrer) incrementara de forma significativa l'explicació de l'abandó respecte als resultats acadèmics del primer trimestre, ens permetria identificar estudiants amb dificultats que van més enllà de les estrictament acadèmiques i aplicar en el segon trimestre diferents tipus de mesures d'actuació per evitar l'abandó dels estudis.

A continuació presentem un diagrama que mostra una visió general de les anàlisis longitudinals efectuades per constatar la possible validesa incremental del sistema d'alerta, identificant les variables corresponents en els sis moments temporals diferents considerats i per a les dues cohorts d'accés:

- Previ a l'inici de curs (moment 0): Variables sociodemogràfiques i educatives prèvies dels estudiants, i característiques de la matrícula. Informació en les bases de dades una vegada finalitzat el període de matrícula del curs (inici de setembre)
- Sistema d'alerta Q1 (moment 1): Qüestionari aplicat a les huit setmanes d'iniciar-se el curs (finals d'octubre)
- Resultats acadèmics en el primer trimestre (moment 2): Qualificacions dels estudiants en les matèries del primer trimestre (febrer)
- Sistema d'alerta Q2 (moment 3): Qüestionari aplicat a l'inici del segon trimestre (febrer)
- Resultats acadèmics al finalitzar el primer curs (moment 4): Qualificacions dels estudiants en les matèries de primer curs una vegada finalitzat el curs acadèmic (finals de juliol)
- Permanència o abandó el curs següent (moment 5): Matrícula efectiva en el curs següent en la mateixa titulació o abandó de la titulació (setembre)

Figura 4. Diagrama de l'anàlisi de la capacitat predictiva sobre l'abandó en l'any d'incorporació a la universitat: Disseny d'un sistema d'alerta



A continuació es presenten els conjunts d'anàlisi dirigits a determinar en ambdues cohorts d'accés tant la capacitat predictiva de cadascun dels blocs de variables considerades, com la combinació de la totalitat de variables que millor explica l'abandó dels estudis, així com la validesa incremental dels qüestionaris Q1 i Q2 respecte als blocs de variables a disposició de la Universitat en els moments temporals previs a la seua aplicació. Aquesta última anàlisi, efectuada a través de dues regressions jeràrquiques binàries sobre la permanència als estudis, constitueix el sistema d'alerta que anomenem EXIT.

Abans de presentar els resultats de les anàlisis recordem que en apartats previs hem destacat en ambdues cohorts de nou accés la relació significativa entre les puntuacions en Q1 i Q2 tant sobre la permanència/abandó dels estudis en el curs de incorporació a la universitat, com respecte als resultats acadèmics que obtenen els estudiants. La taula 26 destaca el nivell d'associació de Q1 i Q2 amb els diferents indicadors d'èxit acadèmic emprats, considerant la totalitat d'estudiants que han constestat a cadascun dels qüestionaris del sistema d'alerta [cohorte 2014-15: Q1, $n = 2.458$; Q2 = 1.602; cohorte 2015-16, Q1, $n = 2.468$; Q2 = 1.565].

Taula 26. Nivell d'associació de Q1 i Q2 amb els resultats acadèmics i l'abandó en els estudis

Qüestionaris	Cohort d'accés 2014-15			Cohort d'accés 2015-16		
	Qualificacions 1er quad	Qualificacions finals curs	Abandó	Qualificacions 1er quadr	Qualificacions finals curs	Abandó
Q1	***	***	***	***	***	***
Q2	***	***	***	***	***	***

Nota. *** $p < .001$

En els dos apartats següents, que corresponen a les anàlisis efectuades en cadascuna de les cohorts, es presentarà en primer lloc la síntesi de les anàlisis de regressió logística binària sobre l'abandó del diferents blocs de variables considerades en l'estudi segon la seua distribució temporal (variables sociodemogràfiques i educatives prèvies a la incorporació universitària, puntuació en Q1, rendiment en primer quadrimestre, puntuació en Q2, rendiment en finalitzar el curs). Aquestes anàlisis resulten d'interès perquè ens permeten identificar el percentatge de variància i la millor combinació de variables dels diferents blocs individuals de variables per explicar l'abandó/permanència després de l'any d'accés a la universitat. En segon lloc es presentarà una síntesi de l'anàlisi de regressió jeràrquica binària sobre la permanència en els estudis considerant les dades dels estudiants dels que disposem informació en el diferents blocs temporals (cohort 2014-15, $n = 855$; cohort 2015-16, $n = 779$), que ens permetrà comprovar la validesa incremental de cada conjunt de variables sobre els precedents. En el cas que cada nou bloc incremente significativament la capacitat predictiva dels previs podrem assenyalar la seua validesa i utilitat.

Capacitat predictiva del sistema d'alerta en la cohort 2014-15

La taula següent (taula 27) presenta una síntesi de les diferents anàlisis de regressió realitzades per determinar la capacitat predictiva dels diferents blocs de variables considerats en el estudi, especificant les variables que es veuen introduïdes en l'equació de regressió resultant, així com el percentatge de variància que expliquen del criteri. En l'última columna de la taula s'indiquen amb asteriscos les variables que es veuen incorporades en l'equació de regressió considerant conjuntament la totalitat de blocs de variables considerades.

Els resultats destaquen que tots els blocs de variables expliquen un percentatge significatiu i rellevant de l'abandó dels estudis després de l'any d'incorporació a la universitat i, lògicament, que els resultats acadèmics que s'obtenen al finalitzar el curs són els que ofereixen una millor predicció de la permanència o abandó dels estudis al curs següent. De forma més específica:

- a) Les variables sociodemogràfiques i educatives prèvies expliquen un 8.2% de la variància de la permanència, seguidament trobem les variables Edat d'accés (major Edat es relaciona amb un abandó superior), Modalitat d'inici (els estudiants que accedeixen per PAU i FP presenten una major permanència que els estudiants Majors), Preferència dels estudis (primera preferència es relaciona amb una major permanència) i Branca de coneixement (Enginyeria presenta major abandó i Educació-Salut menor abandó). Són significatives les interaccions modalitat d'inici per branca de coneixement (encara que de forma global en totes les branques els estudiants Majors abandonen significativament més que el que accedeixen per PAU i per FP, el percentatge de PAU que abandonen es superior en els títols d'Enginyeria, Humanitats i Ciències, mentre que el volum de FP que abandonen es superior en Humanitats), preferència per modalitat d'incorporació (de forma global els estudiants que accedeixen als estudis de primera preferència abandonen menys en totes les modalitats d'accés, però en el grup de Majors hi ha un percentatge d'abandó molt superior entre els estudiants de primera preferència i segona preferència respecte als que accedeixen per PAU i FP) i nota d'accés per branca (de forma global nota d'accés i abandó presenten una relació inversa, però en les branques d'Enginyeria i Humanitats l'abandó és significativament superior entre els estudiants amb una nota d'accés baixa respecte a la resta de branques, mentre que Ciències Bàsiques i Tècniques hi ha un percentatge superior d'estudiants amb nota d'accés elevada que abandonen els estudis respecte a la resta de branques).
- b) La puntuació dels estudiants en el qüestionari Q1 és un predictor significatiu de la permanència-abandó dels estudis en el curs d'incorporació a la universitat, explicant un 6.30% de la seua variància.
- c) Els resultats acadèmics en el primer quadrimestre també són un bon predictor de la permanència-abandó dels estudis, explicant un 22% de la variància del criteri.
- d) La puntuació dels estudiants en el qüestionari Q2 també és un predictor significatiu de la permanència-abandó dels estudis, explicant un 8.4% de la seua variància.
- e) Els resultats acadèmics que s'obtenen al finalitzar el curs són els millors predictors de la permanència-abandó, explicant el 46% de la seua variància.
- f) L'última columna destaca que la millor combinació de variables per explicar l'abandó una vegada finalitzat el curs és Qualificacions finals i en el primer quadrimestre, Nota d'accés, Branca de coneixement, Forma d'inici i la puntuació en Q2.

De manera sintetitzada, aquests primers resultats destaquen que tant Q1 com Q2 expliquen un percentatge significatiu i rellevant de la permanència/abandó dels estudis en l'any d'incorporació a la universitat, i que Q2 es veu introduïda en l'equació de regressió resultant considerant conjuntament totes les variables de l'estudi.

Taula 27. Síntesi de les anàlisis de regressió logística sobre abandó en els estudis

Predictors	Blocs individuals de variables (= fases)					Blocs en conjunt
	Sociodemogràfiques	Q1	Rte_1er	Q2	Rte_final	
Sexe	***					
Edat Accés	***					
Forma inici*	*					*
PAU	*					
FP	**					
Nota Inici	***					***
Preferència	***					*
Segona	***					
Tercera o posterior	*					
Dedicació	.53					
Formació Família	.33					
Branca	***					***
Modalitat Inici*	***					
Branca	***					
Nota Inici* Branca	***					*
Preferència* Branca	***					
Q1		***				
CrSup_1er			***			
CrNP_1er			***			
Mitjana_Sup_1er			0.90			*
Q2				***		*
CrSuperats					***	
CrSuspesos					*	
CrNP					***	
Qualificació curs					***	***
% Variància Permanència	8.2	6.3	22.0	8.4	46.0	41.6

Nota: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Anàlisi de la validesa incremental del sistema d'alerta Q1-Q2

La taula 28 presenta la síntesi de l'anàlisi de regressió logística jeràrquica binària pas a pas sobre l'abandó/permanència en els estudis considerant les dades dels estudiants 885 de la cohort 2014-15 dels que disposem d'informació en tots els moments temporals considerats a l'estudi. De manera més específica, la taula presenta el percentatge de variància del criteri que s'explica en cada moment temporal en funció de les variables de les que se té coneixement en cadascun, la validesa incremental de cada conjunt de variables sobre les prèvies i la combinació de variables que millor explica la permanència-abandó en cada un dels moments temporal. Especialment rellevant és constatar si Q1 (octubre) incrementa significativament la capacitat predictiva sobre l'abandó que proporcionen les variables sociodemogràfiques i educatives prèvies a la incorporació a la universitat (setembre), així como constatar si Q2 (febrer) també incrementa la capacitat predictiva sobre la permanència que proporcionen conjuntament els blocs de variables prèvies (sociodemogràfiques i educatives -setembre-, Q1 -octubre-, i rendiment el primer quadrimestre -febrer-).

Els resultats constaten que cadascun dels blocs de variables considerades presenta validesa incremental respecte als precedents (així, Q1 incrementa la variància explicada de permanència en un 4.2% respecte a variables prèvies a l'accés a la universitat, el rendiment en el primer quadrimestre un 5.5% el que expliquen conjuntament els dos precedents; Q2 un 5.5% el que expliquen els tres precedents, i el rendiment final un 18.2% el que expliquen els quatre previs). Finalment, també es presenta l'equació de regressió resultant o millor combinació de variables en cadascun dels moments temporals considerats en l'estudi per explicar la permanència. Es pot constatar com en tots els casos es veuen introduïdes les puntuacions que els estudiants obtenen en els qüestionaris del sistema d'alerta: Q1 es veu introduït a octubre i a febrer una vegada conclòs el període d'exàmens; Q2 en febrer una vegada iniciat el segon quadrimestre i al finalitzar el curs acadèmic).

Taula 28. Síntesi de l'anàlisi de regressió logística binària sobre l'abandó en la cohort 2014-15: resum per passos successius

[R², validesa incremental i equació regressió amb dades dels 885 estudiants dels quals es disposen de dades en les 5 fases]

	Dades sociodemogràfiques (setembre)	Aplicació Q1 (octubre)	Resultats 1er quadrimestre (febrer)	Aplicació Q2 (març)	Resultats 2n quadrimestre (juliol)
<i>R² acumulat</i>	15.0	17.3	23.0	26.0	41.6
<i>Validesa incremental</i>	***	**	***	***	***
<i>Equacions resultants en cada pas</i>	Mode inici *, Nota inici *, Dedicació*, Branca ***, Nota inici x Branca **	Mode inici *, Nota inici *, Dedicació*, Branca ***, Nota inici x Rama*, Q1	Mode iniciio *, Nota iniciio *, Rama ***, Nota iniciio x Branca *, Q1, Cr_Sup_1er **, (-) Cr_NP_1er ***, (-) Med_Sup_1er *	Nota iniciio *, Rama ***, Nota iniciio x Branca *, (-) Cr_NP_1er ***, Cr_Sup_1er** * (-) Med_Sup_1er ***, Q2***	Mode iniciio *, Nota iniciio ***, Preferència *, Branca ***, Nota iniciio x Branca*, Q2*, Qualificació final ponderada***

Nota: * p < .05; ** p < .01; ***p < .001

Capacitat predictiva del sistema d'alerta en la cohort 2015-16

En els qüestionaris Q1 i Q2 aplicats en la cohort 2015-16 es van introduir dos nous ítems respecte a la versió precedent amb l'objectiu d'intentar incrementar la seua validesa psicomètrica. Els resultats varen ser satisfactoris, donat que Q1 va incrementar la seua consistència interna a .70 i Q2 a .79. D'altra banda, aquesta modificació no va alterar la relació de les puntuacions que ofereixen Q1 i Q2 amb els indicadors d'èxit acadèmic emprats a l'estudi (rendiment final i en el primer quadrimestre, i permanència-abandó dels estudis).

Igual que hem fet a l'apartat previ, la taula 29 presenta una síntesi de les anàlisis de regressió logística binària per determinar la capacitat predictiva dels diferents blocs individuals de variables considerats en l'estudi sobre la permanència en els estudis, la combinació de variables de cadascun dels blocs que ofereixen la millor predicció de la permanència, així com el percentatge de variància que expliquen del criteri. L'última columna de la taula destaquen

les variables incorporades en l'equació de regressió resultant considerant conjuntament totes les variables de l'estudi.

En primer lloc, de forma semblant al que es va destacar amb la cohort precedent, els resultats destaquen que tots els blocs de variables expliquen un percentatge significatiu i rellevant de la permanència després de l'any d'incorporació a la universitat i que els resultats acadèmics finals són els que ofereixen una millor predicció de la permanència o abandó dels estudis. Més específicament:

- a) Les variables sociodemogràfiques, educatives prèvies i d'accés a la universitat expliquen conjuntament un 9.4% de la variància de la permanència, seguides de les variables Preferència pels estudis (primera preferència es relaciona amb una major permanència), Branca de coneixement (Enginyeria i Humanitats presenten superiors nivells d'abandó; Educació i Salut menor abandó) i Dedicació a l'estudi (estudiar a temps complets es relaciona amb la permanència als estudis) i Edat d'accés (major edat es relaciona amb major abandó).
- b) La puntuació en el qüestionari Q1 també és un predictor significatiu de la permanència-abandó dels estudis en el curs d'incorporació a la universitat, explicant un 8.8% de la seua variància.
- c) Els resultats acadèmics en el primer quadrimestre -mesurats exclusivament en aquesta cohort amb la qualificació mitjana en les matèries superades en el primer quadrimestre-, també constitueixen un predictor significatiu de l'abandó dels estudis, encara que no expliquen més que el 4.4% de la variància del criteri.
- d) La puntuació en el qüestionari Q2 també és un predictor significatiu de la permanència-abandó dels estudis, explicant un 10.6% de la seua variància.
- e) De forma semblant al que vam observar en la cohort precedent, els resultats acadèmics que s'obtenen al finalitzar el curs són els millors predictors de la permanència, explicant el 36.6% de la seua variància.
- f) L'última columna destaca que la millor combinació de variables per explicar l'abandó una vegada finalitzat el curs és Qualificacions finals i en el primer quadrimestre, Nota d'accés, Branca de coneixement, Forma d'inici i la puntuació en Q2.

En síntesi, els resultats destaquen que tant Q1 com Q2 expliquen un percentatge significatiu i rellevant de la permanència/abandó dels estudis en l'any d'incorporació a la universitat, i que Q2 es veu introduïda en l'equació de regressió resultant considerant conjuntament totes les variables considerades en l'estudi.

Taula 29. Síntesi de les anàlisis de regressió logística sobre l'abandó dels estudis en primer any de la cohort 2015-16 per blocs individuals de variables i considerats en conjunt

<i>Predictors</i>	Blocs individuals de variables					<i>Blocs en conjunt</i>
	Sociodemogràfiques	Q1	Rte_1er	Q2	Rte_final	
Sexe	.23					
Edat Accés	*					
Forma inici*	.08					**
FP	.01					
MAJ	.04					
Nota Inici	.98					
Dedicació	*					
Preferència	***					**
Segunda	***					
Tercera o posterior	**					
Formación Familia	9.1					
Rama	***					
Educació vs Enginyeria						
Q1		***				*
Mitjana_Sup_1er			***			
Q2				***		
Qualifi. Ponderada					***	***
Final						
% Variància						
Permanència	9.4	8.8	4.4	10.6	36.8	42.9
Nota: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001						

Anàlisi de la validesa incremental del sistema d'alerta Q1-Q2

Amb l'objectiu d'analitzar la validesa incremental de Q1 i Q2 per explicar l'abandó es va efectuar una anàlisi de regressió logística jeràrquica binària considerant les dades dels 779 estudiants de la cohort 2014-15 dels quals es disposa d'informació en els diferents moments temporals considerats a l'estudi (com hem dit són 5 fases: previ a l'inici del curs acadèmic, aplicació de Q1 a finals d'octubre, rendiment acadèmic al primer quadrimestre, Q2 en febrer, rendiment acadèmic al finalitzar el curs en juliol, i permanència-abandó dels estudis el curs acadèmic següent). La taula 30 presenta el percentatge de variància explicada del criteri en cada moment temporal en funció de les variables de les que es té coneixement en cadascun d'ells, la validesa incremental de cada conjunt de variables sobre les prèvies i la combinació d'aquests que ofereix una millor predicció de la permanència-abandó en cada un dels moments temporals. Tal com s'ha destacat en apartats previs, el més rellevant és constatar si Q1 (octubre) incrementa significativament la capacitat predictiva sobre la permanència que proporcionen les variables prèvies a la incorporació a la universitat, així como constatar si Q2 (febrer) incrementa la capacitat predictiva que proporcionen conjuntament els blocs de variables prèvies.

Els resultats destaquen que cadascun dels blocs de variables considerades, a excepció del rendiment en el primer quadrimestre mesurat emprant la qualificació mitjana de les matèries superades, incrementen de forma significativa l'explicació de la permanència-abandó (així, Q1 incrementa la variància explicada de la permanència en un 4.2% respecte a variables sociodemogràfiques, i Q2 un 3.7% el que expliquen els tres precedents, i el rendiment final un 18.1% el que expliquen els quatre previs). Aquests resultats destaquen la validesa incremental tant de Q1 com de Q2 per explicar l'abandó dels estudis, i suggereixen que per mesurar el rendiment en el primer quadrimestre resulta més útil considerar també els crèdits superats i no presentats. D'altra banda, en les equacions de regressió resultants o millor combinació de variables en cadascun dels moments temporals considerats a l'estudi, podem constatar que sempre es veuen inclosos els qüestionaris del sistema d'alerta (Q1 en octubre, febrer una vegada conclòs el període d'exàmens i al finalitzar el curs; Q2 en febrer una vegada iniciat el segon quadrimestre).

En síntesi, els resultats destaquen que tant Q1 com Q2 expliquen un percentatge significatiu i rellevant de la permanència-abandó dels estudis en l'any d'incorporació a la universitat, i que Q2 es veu introduïda en l'equació de regressió resultant considerant conjuntament totes les variables considerades en l'estudi.

Taula 30. Síntesi de l'anàlisi de regressió logística binària sobre l'abandó en la cohort 2015-16: resum per passos successius

(*R*, validesa incremental i equació regressió amb dades dels 779 estudiants dels quals es disposen de dades en les 5 fases)

	Dades sociodemogràfiques i educatives prèvies (setembre)	Aplicació Q1 (octubre)	Resultats mitjana 1er quadrimestre (febrer)	Aplicació Q2 (febrer)	Resultats 2n quadrimestre (juliol)
<i>R² acumulat</i>	15.0	21.1	21.3	24.8	42.9
<i>Validesa incremental</i>	***	***	No significatiu	***	***
<i>Equacions resultants en cada pas</i>	Edat*, Preferència***, Branca* (Educació vs Enginyeria)	Edat*, Preferència**, Branca* (Educació vs Enginyeria), Q1***	Edat*, Preferència**, Branca* (Educació vs Enginyeria), Q1***	Edat*, Preferència**, Branca* (Educació vs Enginyeria), Q2***	Preferència**, Nota inici**, Edat**, Mode inici* (Majors vs PAU), Q1+, Quali final***

Nota: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Síntesi de les anàlisis sobre la capacitat predictiva del sistema d'alerta

Els resultats obtinguts en ambdues cohorts en relació a la validesa predictiva i a la validesa incremental del sistema d'alerta EXIT són bàsicament coincidents, cosa que ens permet destacar les següents conclusions generals:

- La decisió d'abandonar els estudis constitueix un procés gradual que s'inicia en etapes inicials de la incorporació.
- Les causes de l'abandó dels estudis són multifactorials, així doncs, els diferents blocs individuals de variables considerades a l'estudi (sociodemogràfiques i educatives prèvies a l'accés, modalitat i característiques de la incorporació, els indicadors que integra el sistema d'alerta en Q1 i Q2, els resultats acadèmics en el primer quadrimestre i els resultats acadèmics al finalitzar el curs) contribueixen significativament a explicar l'abandó.
- El millor model predictiu de l'abandó en l'any d'incorporació a la universitat integra variables sociodemogràfiques i educatives prèvies a l'accés (nota d'accés, modalitat d'accés, preferència i branca de coneixement dels estudis), les puntuacions obteses als qüestionaris del sistema d'alerta (Q1 i Q2) i els resultats acadèmics que s'obtenen al llarg del curs (primer quadrimestre i finals).

- d) Els resultats fan constatar la validesa incremental del sistema d'alerta. Les respostes dels estudiants als qüestionaris Q1 i Q2, a més de la seua relació amb l'abandó als estudis, incrementen significativament la capacitat predictiva sobre l'abandó que proporcionen les variables que están a l'abast de la universitat en els moments previs a la seua aplicació. Així, Q1 (octubre) incrementa significativament la capacitat predictiva sobre l'abandó que proporcionen les variables sociodemogràfiques i educatives prèvies a la incorporació a la universitat; Q2 (febrer) incrementa significativament la capacitat predictiva que proporcionen conjuntament els blocs de variables prèvies (sociodemogràfiques i educatives prèvies a l'accés –setembre-, puntuació en Q2 –octubre- i rendiment acadèmic en el primer quadrimestre –febrer-).
- e) La capacitat del sistema d'alerta EXIT per anticipar temporalment la detecció de casos amb major probabilitat d'abandó permet disposar d'una extensió temporal més amplia per plantejar actuacions dirigides a superar les diferents dificultats acadèmiques i personals dels estudiants, així com respondre de manera més ajustada a les seues necessitats específiques suggerint les estratègies d'actuació i els serveis i recursos més adequats que ofereix la Universitat.

III PART. RAONS I SIGNIFICATS DE L'ESTUDIANTAT

D'acord amb la previsió del projecte inicial, s'ha desenvolupat una part de caire qualitatiu en la que s'han realitzat entrevistes a estudiantat universitari que, o bé ha abandonat la universitat, o bé ha deixat una titulació per matricular-se en una altra, és a dir, ha canviat de titulació o, com ho anomenem en el nostre treball, s'ha reubicat. En aquestes decisions distingim quatre moments o processos: 1) el procés de l'elecció d'estudis; 2) l'arribada a la universitat; 3) el procés de decidir el canvi o l'abandó de la titulació; 4) la reubicació en la nova titulació i les expectatives de futur. L'anàlisi recollida en l'informe, doncs, segueix aquest ordre de moments. Aquesta part qualitativa, doncs, complementa l'anterior etapa desenvolupada des d'un enfocament quantitatiu.

Per la realització d'aquesta part on es recullen i analitzen raons i significats s'han realitzat vint-i-una entrevistes a estudiants i estudiantes de la Universitat de València. La captació de les persones a entrevistar es va fer a partir de l'anàlisi de les dades de registre de la matrícula i dels resultats del baròmetre. En conjunt, van ser seleccionats un total de 292 estudiants i estudiantes en funció de les seues trajectòries acadèmiques, les quals inclouen abandonaments i reubicacions.

Durant el segon quadrimestre del curs 2015-2016, concretament entre finals de febrer i començaments de març de 2016, es va enviar un correu personalitzat (encapçalat amb el nom) a cadascuna de les persones (veure Annex). El correu es va redactar en valencià i castellà i es va enviar des d'un compte personal amb el domini "uv.es". El mateix correu es va enviar de nou després del període de falles i pasqua, afegint un breu encapçalament (en valencià i castellà) per remarcar l'interès de poder realitzar l'entrevista.

La taxa de resposta del correu va ser més aviat baixa, contestant el correu al voltant d'un 10% de les persones que el reberen. Finalment, d'entre les respostes rebudes es van realitzar les entrevistes analitzades en el present informe. La taula 1 presenta les principals característiques de les persones entrevistades. La majoria de les persones entrevistades són dones. Així mateix, respecte a l'edat, la majoria compten amb 21 anys o menys, doncs s'ha estimat que aquesta és l'edat on es produeixen més canvis de titulació. No obstant, s'ha inclòs en la mostra persones que estan en la franja d'entre 22 i 25 anys i, també, persones majors de 26 anys. Pel que fa a les titulacions que cursen actualment, comptem amb entrevistes en les diferents branques de coneixement presents en la Universitat de València.

En relació a la trajectòria, totes les persones entrevistades van canviar de titulació en algun moment dels seus estudis universitaris. La major part van canviar de titulació un cop acabat el primer any a la universitat. Tot i que la taula no ho recull explícitament, quatre de les persones entrevistades van abandonar els estudis universitaris. D'aquestes quatre persones, dues van tornar a la Universitat de València després d'un temps, una tercera persona es va incorporar a

una altra universitat i, finalment, la quarta persona amb aquesta característica es incorporar a un cicle formatiu de grau superior.

Taula 31 Característiques de les persones entrevistades

sexe	Homes 6	Dones 15	
edat	21 o menys 12	22 a 25 7	26 i més 2
àrea de coneixement	Magisteri		4
	Ciències de la Salut		4
	Ciències Socials		4
	Ciències Jurídiques		2
	Humanitats		3
	Ciències		3
	Enginyeria		1
canvi de titulació	1er any 14	2n any 5	3r any o més 2
estudis pares	Universitaris 8	No universitaris 13	

Es va optar per incloure el nivell d'estudis dels progenitors per tal de fixar unes posicions relacionades amb el capital educatiu. Aquesta característica ubica les persones que conformen la mostra en condicions qualitativament diferents en relació als antecedents familiars respecte els estudis universitaris i, amb molta probabilitat, també els situa en posicions ocupacionals diferenciades. Tot i que no es pot parlar de posicions de classe social, el nivell d'estudis de pares i mares ens aproxima a posicions discursives relacionades amb la classe social.

El guió de l'entrevista es va formar per sis blocs principals (veure Annex). Es tracta de blocs temàtics que intenten facilitar l'articulació d'un discurs narratiu de forma intuïtiva, raó per la qual el criteri d'ordenació s'ha estipulat tenint en compte la cronologia habitual de les trajectòries biogràfiques. D'altra banda, el guió conté els blocs temàtics que permeten accedir al màxim d'informació significativa en relació als objectius del projecte. Cadascun d'aquests blocs conté una sèrie de temes relacionats entre si: la funció d'aquests temes en un guió qualitatiu no és tant de ser enunciats de preguntes concretes, sinó la de servir de guia durant l'entrevista, per tal que durant la mateixa la persona que fa d'entrevistador pugui tenir una referència sobre els ítems que interessa introduir en la conversa. Els sis blocs temàtics són: 1) trajectòria preuniversitària; 2) procés elecció d'estudis universitaris; 3) arribada a la universitat; 4) decisió de canviar de titulació/abandonar la titulació; 5) situació post-abandó/canvi i 6) suggeriments per millorar la incorporació dels estudiants.

Totes les entrevistes van ser gravades i transcrites i es van analitzar a partir de software especialitzat en anàlisi qualitatiu.

3.1. EL PROCÉS PREVI: EL PAS PER SECUNDÀRIA I BATXILLERAT I L'ELECCIÓ D'ESTUDIS UNIVERSITARIS

L'arribada i la incorporació a la universitat estan marcades pels itineraris previs. Junt a factors com ara la classe social i el capital cultural de les famílies, el pas per l'ensenyament secundari i el batxillerat condiciona en bona mesura l'elecció d'estudis. En el present apartat ens centrem en aquesta etapa, tot posant atenció en aquells elements que estan clarament relacionats amb la transició a la universitat i l'elecció de titulació per part de l'estudiantat.

En primer lloc, els discursos dels joves entrevistats deixen veure que durant el batxillerat és elevada la pressió amb què viuen els estudis. Tot i que podem considerar que, de forma general, l'estudiantat de batxillerat es podria incloure dintre del que s'anomenaria "itinerari d'èxit escolar" (perquè es tracta de joves que han arribat fins la darrera etapa abans de la universitat), aquests joves viuen amb molta tensió l'arribada de la PAU i, sobretot, el fet d'haver de prendre decisions importants en un termini de temps relativament breu. En aquesta etapa, la PAU es configura com la principal fita i com el referent sobre el que es projecta gairebé tot el pas pel batxillerat.

Però abans del batxillerat i la PAU, hi ha un moment important en la decisió de quina modalitat de batxillerat haurien de cursar. Aquesta és una decisió que es va conformant al llarg de tota l'ESO, però que es materialitza i es deixa sentir clarament en quart curs d'aquesta etapa. Aquest pas de l'ESO al batxillerat és un primer punt calent en el qual es conforma la trajectòria que portarà a l'elecció d'una titulació o altra. Els discursos mostren que aquesta decisió no compta amb tota la informació necessària i també està molt mediada per la família (en bona mesura a causa de l'edat de l'estudiantat en eixe moment):

"Bé, jo acabe quart de l'ESO amb molt bons resultats... bueno, bons resultats... no són bons resultats, però bons resultats per a mi. Aleshores, jo tenia molt clar que volia clavar-me en lletres, no sé si ve per família, però jo és una cosa que me motiva molt, m'agrada molt la història. I, res, vaig decidir clavar-me directament en lletres, lletres pures. I no sé si vaig clavar un poc la pata, perquè apart de ser una decisió molt ràpida, perquè acabem quart de la ESO i encara que ens orienten un poc en científic i tal, científic, lletres, humanitats i econòmiques, pues la veritat que no ho tenia molt clar. Aleshores, vaig anar directament a lletres, vull dir, que lo de lletres ho tenia clar, però al tindre una... al fer una decisió molt ràpida, mai saps què pot vindre i això." (Marc, estudiant d'Història)

La decisió que finalment prenen els estudiants i estudiantes es precipita en acabar la PAU i de fet així és percebuda per ells i elles: una decisió que s'ha de prendre ràpidament i amb una informació relativament insuficient. No obstant, es tracta d'una decisió que va conformant-se al llarg del temps i que va oscil·lant. Les expectatives familiars, que estan molt marcades pel capital cultural i econòmic de les famílies, estan molt presents durant aquest procés. Sobre

les expectatives familiars i la seua influència tornarem unes línies més avant. El que interessa ara ressaltar és que aquest procés comença abans del batxillerat i va modulant-se al llarg de tota l'etapa de l'ESO i el batxillerat. Així ho veiem en el següent fragment d'entrevista. Pertany a l'entrevista a una estudianta que prové d'una llar on els progenitors compten amb titulació universitària i tenen una bona posició ocupacional (el que es tradueix en capital cultural i econòmic alts). Fins i tot amb aquesta posició de partida, el seu relat mostra una certa deriva en les seues opcions i preferències. En el seu relat apareix el verb "triomfar". No es tracta d'un verb freqüent en el plànol explícit dels discursos, però és sense cap dubte un dels atractors semàntics que orienten les decisions. El "triomf" no es viu com quelcom material, sinó com la possibilitat d'incorporar-se al mercat laboral d'una forma que siga satisfactòria per a la pròpia persona i per als seus entorns familiars.

"- En el paso de secundaria a bachiller, ¿tú ahí ya tenías clara la rama de bachiller?"

- No, la verdad es que yo empecé haciendo ciencias, hasta tercero de la ESO, que ya podía haber elegido letras. Pero nada, al año siguiente me cambié. Pero empecé en ciencias porque me gustaba la odontología.

- ¿Y cuándo cambias de orientación?"

- Hasta segundo de bachiller no tuve la orientación clara, la verdad.

- ¿Me puedes contar un poco cómo fue ese proceso?"

- Bueno, la verdad es que se te van despertando intereses distintos y a mí me empezó a interesar mucho el derecho, los derechos humanos. Y en un principio pensaba en derecho y políticas, lo que pasa es que lo hablaba con mi familia y mi padre, por ejemplo, me decía: "Pues, como que vas a empezar con unas expectativas altas la carrera y a nivel laboral también, las expectativas laborales altas, pero como que luego te tendrás que enfrentar a la realidad y no va a ser tan fácil". Entonces me metí en Negocios Internacionales, porque la Economía a lo mejor se ve como algo más objetivo, algo donde puedes triunfar más, el comercio internacional de ahora y todo el rollo." (Isabel, estudianta de Dret i Ciències Polítiques)

Les titulacions universitàries porten associades diferents expectatives sobre el seu reconeixement social (De la Cruz, 2016). En aquest sentit, segons l'expressió emprada per l'estudianta, no totes tenen associades la mateixa probabilitat de "triomf".

Les expectatives familiars es fan especialment manifestes quan els estudiants arriben a la darrera etapa preuniversitària. Es tracta d'una vivència que es veu intensificada fonamentalment per dos factors. D'una banda, per la insuficient informació que es té sobre les titulacions universitàries. L'absència d'una informació satisfactòria és explicada pels estudiants principalment en relació al contingut de les titulacions (matèries, assignatures, etc.) i en allò relatiu a les eixides professionals. Aquesta doble mancança d'informació queda palesa en el següent verbatim, el qual pertany a una estudianta que a hores d'ara compagina

Comunicació Audiovisual i Periodisme, però que durant el batxillerat no sabia per quina titulació decantar-se:

“Realmente no se sabe muy bien a qué está dedicada cada carrera, cuál es la diferencia entre ambas. Luego, las guías docentes, sí, te especifican lo que se va a dar en las asignaturas, pero muchas veces no ha sido como yo había leído. Y no te da mucha información tampoco de las salidas que vas a tener. Que, al fin y al cabo, sí, eso debemos saberlo los estudiantes, pero cuando estás en bachillerato tienes muchas dudas y no sabes muy bien a qué está dedicada, a qué está orientada cada carrera.” (Carla, estudianta de periodisme)

D'altra banda, les representacions que tenen les famílies sobre les distintes titulacions són un altre factor que fa més intensa la pressió sentida durant el batxillerat. En els discursos apareix reflectida la percepció que tenen les famílies amb expressions com: “carreras de las de siempre”, “carreras de las gordas o de las grandes”, expressions que hem llegit, per exemple, uns paràgrafs més amunt en el fragment pertanyent a Isabel, l'estudianta de Dret i CC. Polítiques, qui parlava de l'Economia com una carrera “más objetiva”. Aquestes i altres expressions semblants condensen el diferent estatus que les representacions socials (expressades i canalitzades pels progenitors i també pels docents) atorguen a les distintes titulacions. Així, les titulacions menys conegudes i aquelles amb menys tradició al nostre país, juntament amb les que són de les àrees de socials i humanitats, són percebudes d'una manera pragmàtica com menys valuoses que aquelles que compten amb una major tradició (com ara Dret) o projecció professional, especialment aquelles que s'enquadren en les àrees tècniques o de les Ciències de la Salut. Ho podem veure sintetitzat en el següent verbatim, el qual forma part del relat d'una estudianta de Magisteri per explicar el seu itinerari al si de la universitat, on va començar estudiant International Business per a canviar-se durant el segon any a Magisteri:

“También la gente pues te aconseja, tal: “Ay, pues tú...”. Claro, es que ya te digo que la carrera de magisterio está poco valorada, entonces: “Ay, tú puedes más, tú puedes menos, tal, no sé qué...”. Entonces, te dejas un poco llevar por eso.” (Sonia, estudianta de Magisteri)

Cal tenir en compte que aquestes dificultats en el procés d'informació sobre els estudis i elecció de la titulació es donen en un context on arribar al batxillerat ja no és sinònim de passar posteriorment a la universitat. El que fins ara podrien considerar-se trajectòries típiques en el batxillerat (trajectòries que portaven a iniciar estudis universitaris) han deixat de ser exclusives (Cortés & Conchado, 2012). Estem assistint a una fragmentació i diversificació de les trajectòries posteriors al batxillerat: algunes trajectòries encara desemboquen en la universitat, però d'altres s'enfilen cap als cicles formatius i d'altres apunten directament al mercat laboral. Independentment de les magnituds de cadascuna d'aquestes trajectòries, el més destacable és que s'ha trencat l'hegemonia simbòlica del nexa entre batxillerat i universitat. Entre els factors que poden estar influïnt en aquesta diversificació potser el més influent és el bloqueig generacional del mercat laboral; els senyals que envia el mercat laboral no són especialment millors per als joves titulats universitaris (Muñoz & Santos, 2017).

Aleshores, la decisió de quina titulació triar va precedida d'un debat sobre si enfilar-se cap a la universitat o cap a altres eixides. Aquesta situació fa encara més palesa la necessitat de què la universitat estiga més present durant la secundària i el batxillerat. Aquest disjuntiva que viuen els estudiants i estudiantes de secundària i batxillerat la podem llegir entre les línies d'aquest verbatim. Un estudiant que ha passat del grau en Relacions Laborals i Recursos Humans al grau en Dret, intenta afirmar-se en la idea d'estudiar a la universitat: front els que “mai tenien clar cap on tirar”, l'estudiant de dret intenta treure el cap i afirmar-se en la seua certesa, una certesa que ja no és compartida pels seus companys i companyes de l'institut:

“A vore, jo parlant personalment, jo és perquè sempre he volgut fer això i sempre tenia clar que si volia arribar a fer-ho, tenia que passar per la universitat. Si et parle d'altres persones, pues tinc clar que, per exemple, molta gent de la meua classe no acabaria... no acabà el batxiller per això, perquè mai tenien clar lo que volien fer, o mai tenien clar cap on volien tirar o que volien fer per ací, que volien fer per allà. Després hi ha altra gent que directament ho fa i diu: “Bueno, pues ja està, ja ho tinc fet i ja he acabat, ara a vore què faig!”. Però jo sí, jo es que ho tenia claríssim que volia passar per la universitat, volia saber lo que era, volia... especialitzar-me en lo que tenia que especialitzar-me.” (David, estudiant de Dret)

La fragmentació de les trajectòries posteriors al batxillerat apareixen relacionades amb l'augment del valor de la formació professional. El caire eminentment pràctic o aplicat d'aquests estudis, junt amb una percepció d'una devaluació dels estudis universitaris en el mercat laboral, han propiciat una major valoració d'aquest tipus d'estudis entre l'estudiantat de batxillerat i secundària. La percepció d'una devaluació dels estudis universitaris està relacionada amb l'increment de l'atur entre els universitaris. Una situació que pels joves estudiants de secundària s'ha fet evident en els seus pobles i barris, on han vist com els joves que els han precedit en la universitat no han tingut fàcil el pas al mercat de treball i, quan han accedit a una ocupació, sovint ho han fet en condicions de sobrequalificació. Aquestes percepcions, juntament amb una crisi que ha accentuat la percepció de bloqueig en el mercat laboral, han acabat intensificant la pressió amb què els joves prenen la decisió d'estudiar una o altra cosa.

El verbatim anterior està relacionat amb un perfil que, com veurem més endavant, porta a terme un canvi de titulació per motius instrumentals. Ens referim a l'estudiantat que té una clara determinació d'accedir a una titulació (sovint titulacions considerades exigents pels joves estudiants, com ara medicina, amb notes d'accés altes) i que finalment han de matricular-se en alguna titulació de la mateixa branca per tal de fer posteriorment un nou intent d'accés a la titulació a la qual volien matricular-se. En aquests casos, les estratègies durant la secundària i el batxillerat van més adreçades a aconseguir una nota el més elevada possible: no tenen els dubtes i les incerteses que descriuen els joves que han canviat de titulació per altres motius.

Així, l'empleabilitat esdevé una de les referències clares a l'hora de triar estudis. Es pot afirmar que aquest factor és transversal i és identificable tant en els discursos dels joves

procedents de famílies amb estudis universitaris, com aquells amb pares i mares que no han passat per la universitat. Si bé el capital social, cultural i econòmic de la família poden estar actuant en el fet de decantar-se per unes titulacions o altres, la crisi i el bloqueig del mercat laboral estan presents per igual en els discursos d'uns i altres joves.

"Estábamos en toda la crisis y también dije: "Bueno, igual turismo me conviene más porque tiene más salida". Pero luego, cuando estaba allí, me di cuenta de que no era lo que quería y que por muchas salidas que tuviera no me iba a interesar. Así que me cambié a esto (...) O sea, sí, al principio estuvimos mirando becas y tal, porque como estaba todo el tema de la crisis y eso, pues estuvimos mirando cómo iban las becas para ver si me lo podía permitir." (Elisabet, estudianta d'Estudis Anglesos)

L'anterior verbatim il·lustra també el paper que juguen els factors relacionats amb el context socioeconòmic en l'elecció dels estudis. La crisi econòmica, que recordem que és una realitat des de l'any 2008, ha estat el marc social en el que els joves estudiants entrevistats han transitat des de l'adolescència cap al món adult. La crisi s'expressa en els discursos de l'estudiantat en forma de major probabilitat d'atur o precarietat per als seus pares i mares. Emergeix també com a un condicionant que dificulta encara més l'accés al mercat laboral, un cop acabat els estudis, en condicions mínimament acceptables. Finalment, la crisi, en la seua dimensió política, s'ha traduït en augment de les taxes, retalls en les beques i un enduriment de les condicions d'accés a les mateixes. Aquest context socioeconòmic, per tant, ha acabat conformant entre els joves estudiants uns marcs interpretatius en els quals els estudis s'emmarquen en un panorama dominat per la incertesa i la contingència. En aquest context dominat per la crisi, la decisió dels estudis universitaris té potser un caire més prospectiu del que havia estat en altres moments recents: s'han d'anticipar les eixides professionals, maximitzant les opcions amb l'elecció d'estudis. En definitiva, l'estudiantat no ha estat aliè als efectes de la crisi i ha vist com aquesta ha intensificat la vivència de la vulnerabilitat i la incertesa.

L'existència de factors condicionants en el procés d'elecció d'estudis no elimina el factor personal. La predilecció per un professor o professora, així com una major aptitud o habilitat en alguna assignatura, són arguments que s'esgrimeixen també per justificar el pes del factor personal en la decisió de quins estudis començar. En relació als factors de tipus personal és important assenyalar que en els discursos en què aquests tenen una major centralitat, els estudiants i estudiantes esdevenen després especialment crítics amb el contingut i la qualitat dels estudis universitaris. Aquesta és una línia discursiva típica dels estudiants d'Humanitats. Aquest és, per exemple, el cas de Verónica i Marc, estudiants d'Història de l'Art i d'Història respectivament, que s'afanyen en els seus relats en mostrar una vocació cap a la Història, tot i no comptar amb antecedents familiars o altres referents adults. Aquesta idealització pot

afectar, com ja hem dit, als resultats posteriors, que en el cas d'aquests dos estudiants va derivar en l'abandonament dels estudis universitaris durant el primer curs.

"Siempre me ha gustado mucho la historia, siempre, de hecho me sigue gustando mucho la historia. Pero en segundo de bachillerato coincidí con un profesor en historia del arte, magnífico, y me encantó. Me gustan mucho los documentales, pues sí, me encanta viajar, ver un museo, me gusta mucho la cultura en general. Y estudié historia del arte y la verdad es que me gustaba mucho." (Verónica, estudianta d'Història de l'Art)

No em va costar de triar, perquè jo tenia clar que volia fer alguna història, alguna història... o també m'agradava molt el tema de la restauració, de l'arqueologia. I, res, volia clavar-me en alguna assignatura o en alguna carrera relacionada en la història o similars. (Marc, estudiant d'Història)

Però tot i estar presents aquests factors personals, els discursos de l'estudiantat que ha canviat de carrera o ha abandonat la Universitat de València conflueixen en atribuir un pes important els entorns familiars en la decisió de quins estudis cursar. Aleshores, les representacions socials i imaginàries de les famílies sobre les carreres són un determinant que té una clara influència. Cal tenir en compte, a més, que excepte l'estudiantat que accedeix a una edat superior (majors de vint-i-cinc anys, etc.), la major part dels joves que accedeixen a través de la PAU han de triar la carrera quan a penes acaben de complir díhuit anys i encara no estan plenament emancipats. En aquest sentit, com ja s'ha dit, és fonamental el grau d'informació de les famílies. Però a més de la informació de què disposen (cosa que vindrà en bona mesura determinada pel capital cultural), també són cabdals els imaginàries sobre les professions. Aquests imaginàries tenen una formació més complexa, doncs estan influïts per la posició ocupacional, les cultures professionals predominants en cada context familiar i per les representacions socials més generals. No obstant, tot i aquesta complexitat, qualsevol estratègia d'orientació hauria de tenir-los en compte, doncs en ocasions poden jugar un paper disruptor en les decisions dels joves, el que pot acabar traduint-se en canvis i abandonaments posteriors dels estudis universitaris. Aquesta influència queda reflectida en el següent verbatim, el qual pertany a Luís, un estudiant que va començar Física i va abandonar els estudis el tercer any, aclaparat pels mals resultats acadèmics i desanimat per estar estudiant quelcom que no li satisfieia; va estar un any desvinculat de la Universitat de València, tornant després a estudiar Educació Social. En el subtext de la cita es pot apreciar com Luís intenta reduir la dissonància que li provoca una decisió (estudiar Física), que va haver de replantejar-se després de tres anys intentant portar-la endavant. Cal parar atenció a la frase "que la decisión sea nuestra", la qual condensa una sensació compartida per altres estudiants i estudiantes que han abandonat la universitat o han canviat de carrera: la de què no van prendre la decisió d'una forma plenament autònoma. Aquesta condensació, "que la decisión sea nuestra" podria capgirar-se en el plànol propositiu i ser un dels lemes de les accions d'orientació a l'estudiantat de batxillerat: orientar-los per a què, encara que de forma

negociada amb les famílies, finalment la decisió siga assumida plenament com una decisió pròpia.

"Es que es lo que te digo, es que desde el principio, sin planteármelo me fui directamente por una rama que era la equivocada. Entonces, igual darle más peso o más importancia a que la decisión sea nuestra, porque realmente te vas por las ramas no porque tú... a ti te lo pregunten desde el principio, que sí, pero estás muy, muy influido por todo tu entorno: mi entorno es todo de números, técnico, pues al final, claro, mis primos, todos, todos, al Polí, pues yo otro más, ¿sabes? Era como que nunca se dio importancia a... Tampoco... educación social, fíjate, no la conocía, o sea, no conocía ni que existiera esa carrera hasta que no... bueno, hasta que no me cambié. De hecho la conocía porque empecé a hacer voluntariado y me enteré que la gente que estaba allí trabajando era educador social y dije: "Oye, pues yo quiero educación social, a mí me gusta más que lo que estoy estudiando". Entonces fue así como me cambié, pero ni siquiera conocía esa carrera como para poder decir: "Pues esta es la carrera que me gusta". Si no la conozco no puedo decidir la que me gusta." (Luís, estudiant d'Educació Social)

Pel que fa als suports percebuts durant aquesta etapa, precisament la família juga un doble paper. D'una banda, com ja s'ha explicat, la família pot ser una font de pressions durant el procés de decisió, decantant les determinacions dels fills i filles cap a nocions vinculades amb el prestigi de les titulacions o la seua utilitat en la inserció laboral i en detriment dels interessos i les motivacions personals configurats durant la secundària i el batxillerat. No obstant, d'altra banda, la família és un suport fonamental per a un estudiantat que a penes acaba d'entrar en la majoria d'edat i encara trepitja dubtosament a l'hora de prendre decisions que marcaran notablement el seu futur.

L'altra font de suport a la qual es recorre per decidir els estudis són els iguals: amics i amigues de la mateixa edat o, com a molt, un o dos anys més majors. Les experiències i les percepcions de les amistats, d'altres estudiants i estudiantess de cursos anteriors del mateix institut, dels germans i germanes dels companys de classe, etc., són potser la font d'influència que després de la família més ajuda a orientar la decisió definitiva. Si bé el professorat i els departaments d'orientació es configuren com la principal font informativa (ofereixen informació concreta sobre les titulacions, continguts i eixides), els i les iguals tenen una gran influència en la interpretació de la informació, així com en l'obtenció d'informacions sobre experiències concretes, un tipus d'informació que és molt valorat i que té un gran pes en les decisions.

3.2. L'ARRIBADA A LA UNIVERSITAT: DE LA DESORIENTACIÓ A LA REORGANITZACIÓ

La incorporació a la universitat és un procés clau en la permanència en les titulacions. Com hem vist en l'anterior apartat, els processos de decisió estan fortament condicionats per la informació de què es disposa, per les percepcions i preferències de la família, que configuren

expectatives, i per la trajectòria educativa durant les etapes anteriors a la universitat. Aquests condicionants impliquen que, des de la perspectiva dels joves, la decisió de quins estudis cursar no sempre es troba sòlidament ancorada, sinó que conté elements d'incertesa, especialment en aquells que provenen de famílies amb baix capital educatiu. Aleshores, el que ocorre durant les primeres setmanes és cabdal en la consolidació de la permanència en la titulació. No obstant, com més endavant veurem quan parlem sobre la decisió de canviar de titulació, cal tenir present que el que acabem de descriure és distint en els casos en què l'elecció d'estudis s'ha fet de manera instrumental (situació que ocorre quan no s'ha pogut accedir a una titulació a causa de problemes amb la nota d'accés).

El moment de l'arribada a la universitat ocorre en un escenari vital replet de canvis. Els més importants tenen a veure amb el canvi de residència que en molts casos comporta l'inici dels estudis universitaris. A més de qüestions pràctiques o d'intendència, l'eixida del domicili familiar implica una mena d'emancipació fictícia: si bé segueixen depenent dels progenitors (i tornant al domicili familiar els caps de setmana), la nova situació suposa una major responsabilització en les decisions que afecten als estudis. Aquesta nova situació és descrita de manera prou gràfica per un estudiant que va abandonar els estudis i va agafar un any per marxar a treballar i replantejar-se el que volia fer en el futur (posteriorment, després de més d'un curs sencer desvinculat de la Universitat de València, va acabar matriculant-se en altra universitat del País Valencià, en una titulació distinta de la que havia iniciat a la Universitat de València):

“– El primer quadrimestre, sobretot, ho vaig passar mal. Perquè és un canvi molt gran: t'independitizes totalment de la família. Si eres una persona immadura... i jo era una persona immadura, sincerament. Jo no havia eixit, o siga, he eixit de casa, però sempre acompanyat dels meus pares, mai me n'havia fora de casa, en la meua motxilla, uns vint euros o trenta euros que em donava mon pare i hala. Ja són coses com que tu estàs visquent a soles, has de cuinar, has d'estudiar sense que ningú et diga res, has d'alçar-te per voluntat pròpia, tens que tindre força de voluntat, has d'anar a la biblioteca, has d'anar a classe, per suposat. Però, clar, què prefereixes, tornar-te'n a classe, quan estàs soles i ningú et diu l'hora que has d'anar a casa, anar-te'n a classe o anar-te'n a la biblioteca... ah, collons: anar-te'n a classe o anar-te'n a fer-te unes cerveses en els teus companys? Saps?

– De sobte te trobes en una situació que és nova, amb més autonomia i has de prendre decisions.

– Sí, o siga: si tens molt clar el que vols estudiar i vas a tope, que tu saps el que has de fer, no vas a tindre ningun problema; però en el moment que estigues ahí un poc indecís ja és quan te'n vas per les rames i pot passar... moltes coses poden passar.” (Marc, estudiant d'Història)

Per entendre el context en el que l'estudiantat ha de mantenir un nivell satisfactori d'assistència i compromís amb els estudis, és necessari tenir en compte el context en què han de prendre aquesta decisió dia rere dia. En la primera part del verbatim, aquest estudiant

acota la dimensió del canvi que suposa l'arribada a la universitat: "és un canvi molt gran". En les poques setmanes transcorregudes des que acaben el batxillerat i la PAU, es veuen confrontats i confrontades amb la novetat de fer les coses "per voluntat pròpia", sense que ningú els diga quines coses han de fer.

En l'anterior cita el més interessant és el desplaçament que s'observa en el discurs. Comença la cita amb un relat sobre l'emancipació, que es percep com una independència "total" de la família, la qual té com a conseqüència l'eixamplament del ventall de decisions que es poden prendre de forma autònoma. Tot seguit, s'enllaça directament aquesta vivència amb la decisió dels estudis: "si tens molt clar el que vols estudiar...". El que està indicant ací el discurs és que hi ha una clara interacció entre ambdós processos. Les emancipacions incompletes o fictícies que experimenta bona part de l'estudiantat universitari són un factor que pot afeblir l'adhesió als estudis de l'estudiantat, especialment aquella part del mateix que ha decidit la titulació amb una base més feble i que, per tant, està més predisposada al canvi d'estudis. La gestió de la independència dels pares i mares, amb aspectes com els horaris, l'oci, la intenció domèstica, etc., és un primer entrebanc en la incorporació als estudis universitaris.

La situació d'emancipació fictícia (l'adjectivem així perquè, com hem comentat, no arribar a haver-hi una emancipació completa de la llar familiar) acaba, en certa forma, desorientant els joves estudiants, doncs han desaparegut algunes de les fites simbòliques que els progenitors havien mantingut fins aleshores. Desorientació seria també la paraula que definiria l'experiència que es té en arribar a la universitat. L'inici dels estudis universitaris suposa un fort contrast amb el batxillerat i, fins a cert punt, amb la resta d'experiències educatives prèvies.

En els discursos sobre l'arribada a la Universitat de València hi ha una clara consistència en descriure aquest procés com una etapa que requereix d'un esforç adaptatiu important. Com acabem d'observar en relació a l'emancipació, l'arribada a la universitat implica la pèrdua de referents: tot allò après durant les etapes anteriors queda ràpidament obsolet. La dificultat d'aquest procés queda palesa en la condensació simbòlica que apareix en el següent fragment. En aquest fragment emergeix la metàfora del desert com una imatge que conté els trets bàsics dels discursos sobre l'arribada: el desert és un lloc d'orografia plana, sense fites que puguin servir per traçar itineraris mínimament encertats. El desert és l'espai del desconcert.

"- Jo en economia, ni m'agradava la carrera, ni m'agradaven els professors, ni m'agradava... Era tot, no m'agradava res, estava súper a disgust! Serà... no sé, no m'agradava.

- Perdona que torne altra vegada. En eixe curs d'economia, vas trobar a faltar algo, no sé, algun suport?

- En economia? En economia es que jo estava súper perduda en tot. Vull dir-te, era com si t'hagueren soltat... jo me sentia com si m'hagueren soltat al mig del desert i busca-t'ho, apanya-

t'ho, soluciona-t'ho tu tot, no tenia apegó de ningú, dels professors, de res. Jo ací me sent súper acompanyada, allí no; ací molt acompanyada pels professors, molt arropada, molt... allí no, allí jo me sentia molt desapegada, molt a soles al mig de tot i era... no sé, jo allí no me sentia bé. És com si te n'anares, ja et dic, al mig del desert, com si et soltaren al mig del desert i apanya-t'ho conforme pugues, pues aixina. A una persona que arriba a la facultat, que no coneix el terreny, que no coneix res i la solten ahí enmig." (Mariola, estudianta de Treball Social)

La vivència del trasllat de ciutat va acompanyada d'una transició educativa i, per tant, de centre, passant de l'institut a la universitat. Aquest doble canvi té un considerable impacte en els joves estudiants i requereix un període d'adaptació. Els discursos mostren que durant les primeres setmanes el contrast entre el batxillerat i la universitat té una relativa importància en la configuració de les experiències i, en conseqüència, en les decisions posteriors sobre els canvis i les permanències. Aquest tret dels discursos és molt congruent amb els resultats del baròmetre que hem aplicat en la fase quantitativa de l'estudi, el qual mostra que la decisió de canviar es pren en un temps relativament curt, possiblement en les primeres huit setmanes dels curss.

En els discursos es descriu aquest contrast amb descripcions que transmeten una sensació de desprotecció. Davant la sensació de tutela que han tingut durant la secundària i el batxillerat, la universitat suposa una forma nova de ser estudiant: han d'anar darrere de la informació, compondre-se horaris, resoldre els tràmits a secretaria, adaptar-se a una relació diferent amb el professorat, etc. En bona mesura es pot considerar com la primera experiència en la qual assumeixen el rol de persones adultes.

Pel que afectarà després a les decisions de canvi o permanència, el primer que contrasta durant aquesta etapa és la relació amb el professorat, que resulta molt distinta de la que tenien en les etapes prèvies. Ací, de nou, la referència és el l'institut: front les relacions de proximitat i fins i tot una certa familiaritat, en la nova etapa la relació amb el professorat es caracteritza per la distància.

"Uf, era un cambio. Yo no había salido nunca de mi pueblo, por así decirlo. Al instituto del pueblo de al lado. Y era de no salir a tener que coger tren, metro, tranvía, conocer gente nueva, porque nadie de los que yo conocía se habían atrevido a meterse en esa carrera. Entonces, primero me fue un poquito abrumador. En segundo ya empiezas a conocer, haces piña y ya congenias con gente. Y luego, las clases cuesta ponerse al día, porque el salto... Porque yo entré en el último año que se daba licenciatura, yo entré ahí in extremis, entonces, claro, el cambio de lo que es el bachiller, con los profesores encima de ti: "Que tienes que hacer esto...", a entrar, llega el profesor, te da la lección magistral y ya te apañas tú con lo tuyo. Era como, vale, voy a gestionarme como pueda. Y fue bastante grande el cambio." (Carolina, estudianta d'Enginyeria Química)

"Jo pense que és molt de canvi, perquè com que en l'institut et coneixen, saben de tu, et motiven més. I, clar, si eres una persona que t'agobia o et cansa que estiguen damunt de tu o que et diguen, ací genial; però com estigues acostumat i a gust en l'altra dinàmica, com a menys és com una bofetada. Sí, perquè, jo per exemple, jo en l'institut era súper participativa en classe i jo he arribat a la universitat i jo no preguntava en classe o jo no... o siga, no participe, apart de què a lo

millor també m'intimida un poc que hi haja tanta gent en classe, el professor com és tan... hi ha una separació ahí, em dóna cosa, em dóna més reparo a lo millor preguntar un dubte o el que siga.”
(Mònica, estudianta de Medicina)

Les dues cites anteriors pertanyen a dues estudiantes que arriben a la Universitat de València en dos moments significativament diferents. En la primera de les cites, l'estudianta comença a estudiar encara amb la llicenciatura vigent, mentre que en la segona, l'estudianta que articula la narració va arribar a la Universitat de València uns cursos després, quan ja els graus estaven plenament implantats. Com podem apreciar en els relats, la metàfora espacial continua funcionant: ambdues perceben que hi ha una distància amb el professorat que és major que la que hi percebien durant el batxillerat. Com s'observa, probablement els factors personals (caràcter, locus de control, etc.) porten a l'estudiantat a desplegar estratègies d'afrontament diferents. Així, si bé en el primer cas veiem com l'estudianta conclou que ha de ser ella qui s'ha de gestionar l'aprenentatge i la comprensió dels continguts, en el segon verbatim l'estudianta acaba per replegar-se en l'espai de l'aula i reduir la seua participació. Però, aquestes respostes personals es presenten davant una percepció, la distància que mostra el professorat, que podria ser considerat com un dels primers factors que tenen influència en la conformació de la imatge que es té de la titulació.

I ací hem de fer un incís: acabem de parlar de conformació de la percepció sobre la titulació i açò és per què la universitat continua sent un espai referencial en la trajectòria formativa. No obstant, la titulació és un element menys assentat en les percepcions. Aquest aclariment, tot i semblar prou obvi, és important per tal de remarcar la importància que s'hauria d'atorgar en les diferents titulacions als primers cursos i, especialment, a les primeres setmanes. Com ja hem dit més amunt, el baròmetre dissenyat i aplicat en el marc d'aquest projecte mostra, d'una forma significativa, que la decisió de canviar de titulació apareix molt prompte.

D'altra banda, tot i que la perspectiva des de la que estem analitzant els discursos és la relació de l'estudiantat amb el sistema universitari, no podem deixar de costat la importància del que ocorre durant el batxillerat. Com hem vist, el contrast entre la universitat i el batxillerat és un dels factors que afecten la creació de les percepcions i, per tant, afecten la configuració de les expectatives sobre els estudis. Però, aquest contrast està afectat no sols per la dinàmica pròpia de l'àmbit universitari, sinó que els hàbits adquirits durant el batxillerat acaben conformant les expectatives respecte el que s'espera del professorat, així com sobre la pròpia dinàmica dels estudis. Ho podem veure reflectit en el relat d'un estudiant que va començar el grau en Matemàtiques, abandonant després temporalment la Universitat de València i cursant posteriorment el grau en Educació Social. Aquest estudiant, quan retrospectivament (després d'uns anys ens els que va deixar els estudis, va passar per la UNED per tornar després a la Universitat de València) reflexiona sobre la seua incorporació inicial als estudis universitaris, atorga centralitat en el discurs a la preparació rebuda durant el batxillerat i, especialment, als hàbits d'estudi. Durant el batxillerat aquests hàbits es

fonamenten en una dinàmica d'estudi i treball discontinus i estan focalitzats de manera intensiva en els períodes d'avaluació. Aquesta percepció la trobem també en altres relats que, d'una forma més o menys explícita, apel·len a aquesta mancança.

“– Pues me encuentro en un sitio nuevo, en el que no conoces a nadie y como en todo, poco a poco te vas adaptando. Para mí fue muy repentino el nivel de uno a otro. También porque a lo mejor... porque también es verdad que el bachiller... te digo que no tenía problemas para aprobar, pero a lo mejor no me motivaba lo suficiente porque lo veía... no quiero decir bajo, pero al no motivarme tampoco me esforzaba mucho. Entonces, digamos que llegué a una carrera universitaria que exige mucho esfuerzo sin ese entrenamiento, porque lo que yo estuve en bachiller era un poco pues estudiando el último día y tal, y como veía que así me iba bien y tampoco tenía la motivación de sacar: “Pues quiero sacar un diez en la PAU porque es lo que exigen para la carrera que quiero”. No, era: “Bueno, yo voy a sacar lo que pueda y luego ya, como tampoco tengo ninguna preferencia, pues a lo que caiga”. Y luego llegué allí sin esa base. Estuve insistiendo tres años, pero no.

– Si te he entendido bien, te refieres a la base del bachillerato en un doble sentido: de contenidos, pero también de hábitos de estudios.

– Exacto, justo. De contenidos, concretamente, a la carrera a la que yo iba dirigido, a matemáticas, no era suficiente, pero ahora en concreto estaba hablando de hábitos de estudio: yo llego allí y estaba acostumbrado a estudiar la última semana. Es que es impensable aprobar la carrera de matemáticas, impensable, ni planteármelo.” (Luís, estudiant d'Educació Social)

Un altre element que en els discursos apareix de manera significativa és el contingut de les titulacions. Ja hem comentat que la decisió dels estudis a cursar no sempre es pren amb una informació suficient sobre els continguts i les eixides professionals que aquests tenen. Sovint es té només una idea aproximada, no exempta de la influència de les representacions socials sobre els estudis i les professions (factor que, com s'ha dit més amunt, influeix especialment en les expectatives que conformen els progenitors). Doncs en l'escenari que acabem de veure, en el qual el canvi de ciutat i de nivell educatiu suposen un trasbals important, cal afegir els efectes del contrast entre les expectatives sobre el contingut de les titulacions i el que efectivament es troben en començar les classes.

Les representacions socials sobre les titulacions estan constituïdes principalment per un conjunt de referents o imatges predominants, que acaben eclipsant el contingut real dels estudis. Per exemplificar-ho amb un cas concret, els estudis de Criminologia estan mediat per la representació mediàtica de la figura de l'investigador o investigadora privada, de forma que les expectatives sobre els continguts es projecten en relació a les matèries directament vinculades amb aquesta eixida professional. Aquestes projeccions, però, no sempre estan tan clarament conformades mitjançant la ficció mediàtica, sinó que responen a les representacions socials predominants. De fet, aquestes representacions socials juguen, com hem apuntat anteriorment, un paper qualitativament important en el procés de decisió els estudis.

Aquesta evidència en els discursos apareix vinculada, a més, a les matèries i assignatures presents en els primers cursos. Durant aquestes primeres experiències com a estudiants i estudiants universitaris, les persones entrevistades fan una avaluació significativa del contingut de les titulacions. A diferència del que probablement ocorre en cursos posteriors, on l'objecte d'avaluació no és la titulació en si, sinó una determinada matèria o un professor o professora, en els primers cursos el que està subjecte a avaluació és la pròpia continuïtat en els estudis iniciats. Aleshores, l'organització dels estudis en els primers cursos és un factor cabdal per tal d'incrementar la permanència de l'estudiantat matriculat. En el verbatim següent, tornem a escoltar la narració d'un estudiant que va abandonar els estudis i posteriorment va canviar d'universitat. Aquest estudiant es mostra crític i poc receptiu (arriba a expressar que té dificultats per recordar el contingut d'una assignatura perquè "tampoc és que prestara molta atenció"). Veiem, doncs, com l'estudiant es desenganxa primer d'unes assignatures concretes i, finalment, pren la decisió del canvi o abandonament.

"La meua carrera, em va decepcionar molt. Personalment, eh, no sé la demás gent. No era el que jo imaginava, jo sempre havia tingut la història de l'art com estudiar les etapes històriques de l'art (la història antiga, la història moderna...), però van començar a vindre assignatures que em vaig quedar molt... em va decepcionar molt. O siga, algunes assignatures em van decepcionar molt. [...] Sí, em va decepcionar molt, molt, molt. Jo... de fet, jo el que donava a segon de batxiller eren totes les etapes històriques artístiques, des de Roma o l'art egipci hasta lo més modern. Aleshores, una vegada jo entre en València, el primer quadrimestre jo crec Grècia i Egipte i després tenia tres assignatures, com és retòrica (bueno, crec que la té tot el món en la facultat d'història i geografia); tenia una història en general, una introducció a la història que es deia l'assignatura, però que, no sé, no era... era com una història molt, no sé, com una rama molt filosòfica, no sé, una cosa molt estranya, no sabia explicar-t'ho, perquè tampoc és que prestara molta atenció. Vamos, que no era lo que m'imaginava des d'un primer moment i des d'un primer moment vaig dir: "Hòstia!". I després, altres assignatures que no era lo que m'imaginava, personalment, eh, hi havia molta gent que s'ho agafava amb moltes ganes, responia bé als exàmens, a les activitats, aleshores, jo d'això no sé, però..." (Marc, estudiant d'Història de l'Art)

Aquest contrast entre expectatives i el que realment es troben una vegada ja incorporats també està relacionat amb el professorat que tenen en els primers cursos. Inicialment és el contingut de l'assignatura la que activa la resistència. Però, la capacitat del professorat per mantenir l'atenció és també un factor destacable. Aquesta percepció es veu reforçada en determinats casos per la successió de professorat per impartir una assignatura, ja siga per incidències o per la partició de l'assignatura entre diferents professors i professores (una estudianta de l'àrea de Ciències explica que van arribar a ser huit els professors i professores que va tenir durant un curs per la mateixa assignatura). Naturalment, aquestes qüestions organitzatives vinculades al professorat són viscudes amb dificultats per part de l'estudiantat acostumat, com hem dit, a una altra realitat en l'etapa educativa anterior de secundària.

En el procés de decisió, les famílies també hi intervenen, projectant sobre fills i filles les seues representacions al voltant de l'estatus i l'empleabilitat de les diferents titulacions. Aquesta

influència dels entorns familiars juga un paper desfavorable en la permanència de l'estudiantat en la titulació escollida. El fet que la decisió estiga mediada per les representacions familiars, dificulta la identificació de la persona amb els estudis i, de forma general, amb el camp professional propi dels estudis. Aquesta feblesa en els processos d'identificació es pot apreciar en el següent fragment. Una estudianta que cursa actualment una doble titulació, va començar la titulació de Negocis Internacionals motivada en bona mesura per les opinions del seu pare respecte a l'empleabilitat. El que li van "transmetre" els continguts dels estudis no va arribar a encaixar en el seu esquema de valors, conformat per les representacions de la persona d'influència, en aquest cas son pare, fent impossible la identificació amb la titulació.

"Y en un principio pensaba en derecho y políticas, lo que pasa es que lo hablaba con mi familia y mi padre, por ejemplo, me decía: "Pues, como que vas a empezar con unas expectativas altas la carrera y a nivel laboral también, las expectativas laborales altas, pero como que luego te tendrás que enfrentar a la realidad y no va a ser tan fácil". Entonces me metí en Negocios Internacionales, porque la economía a lo mejor se ve como algo más objetivo, algo donde puedes triunfar más, el comercio internacional de ahora y todo el rollo. Lo que pasa es que, bueno, yo entré en la carrera y la verdad es que no me gustaba porque era todo mucho beneficio, crear necesidades, bueno, por lo menos lo que me transmitió a mí." (Isabel, estudianta de Dret i Ciències Polítiques)

"A mí lo que me minaba era estar por la tarde, me rompía totalmente mi rutina diaria: yo soy de hacer muchas cosas, muchas actividades, y era pasarme el día en la universidad y eso me ofuscaba mucho. A lo mejor, si hubiera sido un horario distinto habría seguido la carrera. O a lo mejor, no sé, hubiera hecho lo posible... No sé, a lo mejor hacer primero sociología y luego hacer políticas o algo que pudiera. Pero sí que... lo hubiera intentado al menos. A lo mejor al año siguiente decía definitivamente: "Que no, que no me gusta". Pero yo creo que los horarios impulsaban mucho a decir: "No te gusta, no te gusta, no te gusta...". Pesaba mucho." (Victoria, estudianta d'ADE)

La cita precedent, pertany a una estudianta d'ADE que havia començat la doble titulació de Sociologia i Ciències Polítiques. Aquesta estudianta ubica els horaris en el centre dels problemes pràctics que va tenir per adaptar-se a la titulació. Arriba a ser tan important en el seu relat que vincula aquesta qüestió amb el distanciament de la programa d'estudis que havia triat. Al llarg de l'entrevista, un poc més endavant del paràgraf que acabem de reproduir, ens explicava que es dedica a un esport de manera semi-professional, competint com a jugadora i entrenant un equip; la dificultat per poder combinar aquesta activitat (que components vocacionals i econòmics) entrebanca la formació de la seua percepció envers els estudis.

A més de l'organització docent, també hi ha altres aspectes organitzatius de la Universitat de València que estan presents en els discursos sobre la incorporació. L'accés als serveis i recursos de la Universitat de València apareix com una qüestió que, tot i no tenir la centralitat del contingut de les titulacions, no deixa de ser una qüestió que presenta certes dificultats i inconvenients. L'aula virtual i la biblioteca requereixen un cert aprenentatge, però l'estudiantat entrevistat no fa referència en els seus discursos a la dificultat d'ús d'aquests dispositius com

la principal dificultat que van trobar, sinó que donen importància al fet que aquest aprenentatge es fa sense el concurs de gairebé cap tipus de suport.

En les tres cites següents es pot apreciar com els discursos basculen des de la complexitat i dificultat percebuda, la qual no troba una resposta institucional satisfactòria, fins arribar als suports informals. Hem d'incidir novament en la importància que tenen les primeres experiències en els discursos de les persones que han canviat de titulació o han abandonat els estudis. Hi ha una percepció prou coherent entre els diferents relats vinculada amb la sensació de no rebre un suport satisfactori i efectiu per part de la institució. Finalment, aquest suport s'acaba desplaçant fins trobar-lo en àmbits i actors informals, com ara germans i germanes majors, estudiants de cursos superiors, etc.

"De veres que quan arribes ací, val, la matrícula i això sí que et guien, al principi, però lo que és que si els crèdits i tot això, tu no saps res hasta que comences a estar en la universitat, hasta que comencen a dir-te: "Mira, si agarres açò, tal, si no sé què...". Però, no... lo que és en el moment d'arribar, vas perdut, completament, vull dir, es que no t'ajuden en res en eixe cas." (David, estudiant de Dret)

"Lo que pasa es que hay cosas que las ves tú después. Cuando llegas a primero, te dicen: "Así están estructurados los cursos y así tenéis las asignaturas". Lo que pasa es que en cuarto, el segundo cuatrimestre es optativo, entonces, claro, tú tienes todas las del primer cuatrimestre (que son obligatorias), las del segundo, dependiendo de la rama que quieras coger pues eliges relatividad o tal, y ahí es cuando viene tu problema con los créditos de más, créditos de menos, que por las ramas pues igual tienes una de cuatro créditos y medio, una de siete créditos y medio, pero necesitas crédito y medio más para completar los doscientos cuarenta y cosas así. Y eso, pues yo me enteré por el hermano de mi mejor amiga, que está en el máster." (Rebeca, estudiante de Física)

- Cuando llegué a la universidad, a filología, fue, la verdad, un desastre porque vi como que los profesores eran muy lejanos, no sabíamos muy bien por dónde cogerlos. No sabíamos muy bien por dónde coger los recursos con los que teníamos que estudiar. No teníamos información; para nosotros el aula virtual era algo nuevo: no tuvimos información de lo que realmente era el aula virtual y la biblioteca de la universidad hasta mitad de curso, cuando se suponía que ya tendríamos que tenido todos los apuntes. El correo, tampoco nos informaron de que lo teníamos que mirar habitualmente. Era como que íbamos todos muy perdidos. Y a veces recibíamos ayuda de gente que ya había estudiado en la universidad y nos lo explicaba, a lo mejor amigos o lo que sea. Pero, en general, bastante complicado.

- ¿No tuvisteis una especie de plan de acogida? Algo así como: "Venid y os enseñamos esto o lo otro".

- No. Yo llegué y al principio, algunos profesores que son así a lo mejor más cercanos, sí que nos explican: "Pues mirad, voy a subir los apuntes en este apartado del aula virtual, tenéis que entrar así y así". Pero, a lo mejor alguno que era más distante, te decía: "Empezamos. Compraros este libro". Y no teníamos ni idea de cómo podía funcionar la biblioteca, ni... no sé. (Marta, estudiante de Magisteri)

3.3. EL PROCÉS DE DECISIÓ DE CANVIAR DE TITULACIÓ O D'ABANDONAR ELS ESTUDIS

Al llarg dels dos apartats previs hem comprovat que per entendre les decisions de canvi o abandonament cal tenir en compte els episodis previs, com l'elecció de titulació, l'accés i l'arribada a la universitat. Tots aquests episodis, que formen un continu en el procés de decisió dels joves estudiants i estudiantes, contenen elements que ajuden a entendre per què arriba un moment en què es canvia de carrera o s'abandona la Universitat de València (per anar a una altra universitat, per fer estudis no universitaris o altres activitats). Recordem alguns moments i processos que ja hem vist, com ara la importància de la informació de què es disposa i la pressió de l'entorn familiar a l'hora de triar estudis o també com són de cabdals les experiències que es tenen durant la incorporació a la universitat.

És durant aquest procés d'incorporació que comença a prendre forma la idea de canviar de titulació o abandonar la Universitat de València. Com hem comentat anteriorment, el baròmetre que hem dissenyat i aplicat, descrit en la part quantitativa de l'informe, ens ha permès comprovar que els estudiants i estudiantes comencen relativament prompte a plantejar-se aquesta decisió. En els primers mesos hi ha indicis de què alguna cosa no marxa bé i, de manera freqüent, ja en el primer període d'exàmens la possibilitat de canviar o abandonar té una relativa influència en la manera d'afrontar els exàmens i, en general, en el rendiment acadèmic. En les següents dues cites apareix recollida aquesta referència cronològica a la decisió de canviar o abandonar els estudis. Els exàmens confronten l'estudiantat que dubta amb la necessitat de plantejar-se si paga la pena seguir en la titulació que s'acaba de començar.

"Justo antes del periodo de exámenes yo estaba que ya no podía, no podía, no podía. Y no aprobé todas las asignaturas, hubo una que tuve que ir a recuperación y como ya tenía el noventa por cien de los créditos aprobados para que el año siguiente me dieran la beca del MEC, no me presenté. Cuando me dijeron que había aprobado una asignatura de nueve créditos, que ya me daba suficiente, me sobraban tres créditos y a esa no me presenté. Y ahí ya fue cuando dije: 'Mira, mama, yo he aprobado todo esto, yo he cumplido mi parte, que era aprobar para que el curso me hubiera servido de algo'. Y me dijo: 'Vale, pues cámbiate a lo que quieras estudiar, pero luego ya no te cambies más'. Y ya ahí, decidí que me quería cambiar." (Victoria, estudianta d'ADE)

"A mi em va influir molt el fet de què en ma casa no estigueren molt per la llavor de què jo seguira en biotecnologia. Perquè a lo millor, si jo tinc uns dubtes, però en ma casa em diuen a lo millor més: 'Intenta-ho!'. Però com no n'hi havia tampoc un apoyo ahí, abans dels primers exàmens jo ja deia: 'Mira, preferisc deixar-m'ho'. Però, clar, jo havia demanat una beca, la beca del Ministeri, i no sabien si, o siga, no estava molt clar si jo al deixar-m'ho antes d'exàmens, la beca que m'havia tocat tenia que tornar-la, si a lo millor no passava res, però després ja, per haver-la rebutjat no me la tornaven a donar." (Mónica, estudianta de Medicina)

A més de la qüestió temporal, de les dues cites anteriors cal destacar diferents aspectes. En primer lloc, les cites deixen entreveure l'important cost emocional que té el procés de decidir el canvi o l'abandonament. Ja hem vist que la decisió de quins estudis cursar no és en absolut senzilla, doncs comporta un temps considerable i implica a altres actors, com ara les famílies. El procés a través del qual els estudiants i les estudiantes s'interroguen sobre la seua continuïtat en la titulació escollida implica avaluar retrospectivament aquest esforç, alhora que es fan projeccions per tal de valorar de manera prospectiva els estudis que s'estan cursant. Així, podem llegir com en la primera de les dues cites l'estudianta remarca que "no podia". En un altre relat, una estudianta condensa simbòlicament aquest cost emocional mitjançant l'expressió "la carrera pudo conmigo". Aquesta expressió denota una mena de lluita amb la carrera. Aleshores, es pot afirmar que l'estudiantat que canvia o abandona no ho fa des d'una posició acomodaticia: en compte d'açò, cal identificar aquest segment com estudiants i estudiantes que mantenen una posició reflexiva i significativament proactiva. Es tracta de joves que mantenen una posició reflexiva sobre les seues decisions en relació a les projeccions del futur que fan. Per tant, seria important distingir-los clarament d'aquells estudiants i estudiantes que estarien en allò que s'ha etiquetat com trajectòries de fracàs acadèmic: més aviat al contrari, en aquest cas el possible baix rendiment és més aviat una conseqüència que una causa.

Un altre element que cal extraure de les cites anteriors és la importància de les famílies, en especial de les mares i pares. Aquesta influència es deriva, entre d'altres, de la dependència econòmica dels estudiants i estudiantes respecte dels progenitors. Però al marge dels aspectes econòmics, el pes de pares i mares en el procés de decidir la permanència està relacionat amb el fet que les decisions de quins estudis cursar no estan plenament individualitzades. Tot i que no podem parlar d'estratègies familiars en un sentit literal, sí que es pot afirmar que els i les joves estudiants continuen fins cert punt tractant de conciliar les expectatives de la família amb les seues pròpies preferències. Així ho hem vist en descriure els processos d'elecció d'estudis. Aleshores, aquesta individualització parcial en la presa de decisions conforma un context de vincles emocionals (a més dels econòmics ja esmentats) en el qual la família esdevé un factor que afegeix tensió i augmenta el cost emocional del procés de canvi en la trajectòria educativa.

En la influència de les famílies, com ja hem apuntat, la dependència econòmica és un aspecte destacable. Fins i tot en les famílies amb major capital econòmic, el cost de les matrícules és un factor que condiciona la permanència. Com ja s'ha dit, la davallada del rendiment acadèmic és pot considerar una conseqüència de la manca de satisfacció amb la tria realitzada. Una de les conseqüències immediates és l'augment del cost de les posteriors matrícules. Aquest augment pot derivar, com hem llegit en les dues cites anteriors, de pèrdua de la beca d'estudis. D'altra banda, l'increment del cost d'estudiar també pot ser causat, com veurem en la següent cita, per la penalització que comporta la matrícula en assignatures que ja han estat cursades.

Aquesta dimensió econòmica pot haver intensificat la seua influència arran de l'augment de les taxes i de l'enduriment en l'accés a les beques que ha hagut en els darrers anys.

El cost econòmic d'un rendiment acadèmic que no és del tot satisfactori, acaba esdevenint un element que confronta els estudiants i estudiantes amb la decisió de marxar o romandre en els estudis que estan cursant. A més, aquest increment del cost econòmic acaba intensificant la pressió de l'entorn familiar. Les famílies juguen un paper decisiu i la seua pressió pot anar al voltant de la permanència en els estudis iniciats, així com en el sentit contrari, tot plantejant la necessitat del canvi d'estudis. Tot plegat, aquesta pressió acaba provocant una mena de situació de doble vincle i generant contradiccions en els estudiants i estudiantes: quan la pressió és en el sentit de marxar, la permanència es viu pels estudiants com una càrrega per unes famílies que no entenen per què no es canvia o abandona; en sentit contrari, quan la pressió apunta a la permanència, la possibilitat de marxar fa aparèixer la sensació de fracàs. En la següent cita, un jove estudiant que va abandonar la Universitat de València i va tornar un any més tard a una carrera distinta, sintetitza de manera clara aquest rol de la pressió familiar, alhora que marca la importància del factor econòmic, que gairebé podria ser considerat un factor predictor de possibles canvis o abandonaments.

"Son varios factores. Primero el haber suspendido bastantes asignaturas; mis padres no están acostumbrados a eso y ya me dicen: 'Luís tú no vales para esto, cámbiate ahora que estás a tiempo'. Yo muy cabezota, también sin... más por cabezonería que por... por lo que pienso (y porque tampoco veía otra alternativa), dije: 'No, no, que yo sigo con esto, que sí, que tal'. Y ese es el factor que hizo no que me cambiara, sino que me quedara durante todo ese tiempo. Luego, el que hizo que me cambiara fue sobre todo el económico, el llevar dos asignaturas, no, una asignatura de tercera matrícula y bastantes de segunda; eso ya dije: 'Es una matrícula que, vamos, se escapa de toda...'. Era súper cara y dije: 'Pues me cambio'. En principio pensé en cambiarme... sabía... sabía hacia lo que quería enfocar el cambio, no quería volver a saber nada de números y de técnico, no quería eso, aunque mis padres insistían en que sí. Yo, por la experiencia que tuve de voluntariado sabía que quería dedicarme a algo social, en principio iba a hacer un ciclo, pero... pero discutiéndolo con la familia al final me dijeron: 'Mira, si vas a hacer un ciclo, tu cabeza vale para hacer una carrera, por lo menos haz esto, que por lo menos a nivel laboral te dará más salida que tener un eso superior de integración'." (Luís, estudiant d'Educació Social)

En el procés de prendre la decisió de canviar de titulació, com ja s'ha anotat, hi ha una projecció de les trajectòries professionals. En aquest sentit, les eixides laborals esdevenen un factor important per tal de romandre en les titulacions, per la qual cosa apunta a la importància de la informació amb què es tria els estudis en l'etapa anterior a la universitat. La representació social sobre la major o menor probabilitat d'inserció laboral pot condicionar la percepció de les assignatures i afectar el rendiment, doncs la significació i el potencial pràctic dels aprenentatges perden efectivitat. No obstant, fins i tot en els relats en què es manté una certa percepció favorable als continguts de la titulació, el desajust de les eixides laborals amb les expectatives acaba per decantar les decisions envers el canvi.

"Fue al llegar allí y al darme cuenta que en España de eso no se trabaja. Y que esa carrera iba dirigida en realidad a la rama de derecho. Sí que hay en Madrid, que es un doble grado, creo que es criminología y psicología, que sí que va más orientado a lo otro, a lo que a mí me gusta. Pero este... o sea, en España es más legal, más judicial." (Marina, estudianta de Magisteri)

"Pero cuando entré en el segundo cuatrimestre, que está la modalidad de electrónica (para tocar un poco de electrónica y que no te pires), dije: 'Esto no es lo que quiero'. Entonces ahí realmente es cuando me di cuenta. Y yo, empezó el cuatrimestre, empecé a toquetear con electrónica, intenté que me gustase hasta el final, pero dije... de hecho me planteé dejarla a mitad, dije: 'Voy a hacer hasta mitad, voy a aprobar todo, y ya a final de curso ya veré qué es lo que hago'. Entonces, ahí es cuando me decidí a hacer todo el tema del traslado de expediente." (Rebeca, estudianta de Física)

"Jo vaig començar i genial. De fet allí ens van dir el primer dia que quanta gent volia fer medicina. I molta gent va alçar la mà, perquè es veu que és una carrera que... o siga, que té prou, la gent la té prou en compte, perquè sempre van tots pel mateix costat. I entonces ens van dir: 'No té res que vore!'. Entonces ja ahí com a que dius, bueno. Però bé, jo vaig començar i súper bé. M'agradaven les assignatures i això. El problema venia en les pràctiques, perquè les pràctiques és allò que se sembla més a allò que al final tens que dedicar-te o tens que fer. I en les excursions que férem allí (que també férem excursions a centres d'investigació i tot això), entonces, jo ahí veia que a mi això m'avorria, no m'agradava. Entonces vaig dir: 'Sí, val, les assignatures em poden parèixer molt xules i estudiar-les, però si després en la pràctica, que és a lo que t'has de dedicar, no estic a gust, pues no té sentit'." (Mónica, estudianta de Medicina)

En aquest darrer fragment mostra el pes que tenen les projeccions professionals en les decisions de canvi. Tot i manifestar una relativa adhesió als continguts de la titulació, l'estudianta que protagonitza el relat explica que no li troba el "sentit" a seguir cursant una titulació en la qual no es projecta com a futura professional. Novament cal assenyalar la importància de no tractar aquestes estudiantes i estudiants sota els paràmetres amb què s'aborda el fracàs acadèmic relacionat amb altres nivells educatius o en altres situacions. Estem davant de persones joves que mostren una reflexivitat significativa. Aquest tret potser obri una finestra d'oportunitat, doncs aquesta mateixa predisposició a pensar sobre si mateixa i sobre el seu futur ens estaria indicant que es tracta d'un col·lectiu amb predisposició a obtenir suport, mitjançant accions de mentoria, orientació, *counseling* o qualsevol altre tipus d'acció adreçada a incrementar la informació que els permetria realitzar projeccions més fonamentades.

La cita anterior també ens alerta sobre l'existència de titulacions que tenen una atracció important en el cas de l'estudiantat que, per diverses raons, no pot accedir a la titulació que inicialment perseguia. Tot i que es tracta d'un tret que no és possible analitzar en profunditat mitjançant els discursos (més bé caldria estudiar les trajectòries mitjançant les dades de registre), les entrevistes realitzades mostren alguns exemples de titulacions que acaben exercint aquest paper de "segona opció" o de titulacions "refugi". Evidentment, la permanència en aquestes titulacions es veu més afectada pels aspectes que estem comentant, entre els quals destacarien la possibilitat de canviar de titulació en direcció a aquella que ocupava el

primer lloc en les preferències i les projeccions professionals (com és el cas del que ens conta l'estudianta a qui pertany la darrera cita).

Els discursos on l'estudiantat tria una titulació de forma instrumental (per tal d'esperar a reunir les condicions per poder accedir als estudis que tenen com opció preferent) són consistents amb aquesta idea que intentem recollir mitjançant l'expressió de titulació "refugi", són casos en què els estudiants i estudiantes no projecten cap intent d'identificació amb aquestes titulacions. El pas pels estudis que no són l'opció preferent està guiat per les estratègies que cerquen el canvi de titulació. En aquestes titulacions que no eren la primera opció o la titulació preferida inicialment, les estratègies per tal de canviar estan prou definides i passen sobretot per intentar accedir a aquestes titulacions que conformaven les preferències inicials. Així ho podem llegir, per exemple, en el següent fragment, on una estudianta valora retrospectivament el pas per Farmàcia en relació a la matrícula que té a hores d'ara en Medicina. La descripció de la desvinculació amb els aspectes que no són estrictament acadèmics, com ara la relació amb altres companyes i companys o la participació en activitats complementàries específiques de la titulació. La projecció que fan de si mateixa els estudiants i estudiantes en aquesta posició discursiva recorda la metàfora de l'holograma, doncs es com si la seua presència en la titulació fóra més aviat virtual.

"El que passa és que, clar, jo volia fer medicina i estava obsessionada, entones la nota de medicina és molt alta. Què passa? Que el primer selectiu no vaig tindre suficient nota. Entones, vaig haver de repetir en juliol i ja traguí la nota. Lo que passa és que eixa nota no et val per a eixe any, et val per l'any següent. I per tal de no perdre l'any, pues vaig decidir començar farmàcia i nutrició, de les quals em van convalidar algunes assignatures. I al següent any ja entrar ací, amb algunes assignatures ja fetes, lo qual em va permetre començar primer amb algunes assignatures de segon. I ara estic en segon amb algunes assignatures de tercer (...) sempre t'impliques a lo millor menys que si tractes... o siga, que si saps que ja et vas a quedar ací. No és lo mateix, siguent sincera. També, a lo millor, pues aprofites per a fer altres coses que saps que quan arribes a l'altre puesto no vas a poder fer, ja siga a nivell social o a nivell d'aprofitar pues, per exemple, anglès, carnet de conduir, títols de valencià. És important també. I de cara a la gent, pues bueno, a millor sí que és de veres que com saps que no va a ser el teu grup al cent per cent definitiu [encara que a dia de hui continues mantenint contacte], pues bueno, sí que a lo millor es viu un poc més des de la distància, sincerament." (Anna, estudianta de Medicina)

En la següent cita recuperem el relat d'una estudianta que no va poder accedir a Medicina, la titulació que durant tot el batxillerat estava la primera entre les seues opcions. Es tracta en aquest cas d'una posició discursiva intermèdia respecte la que es podia apreciar en l'anterior cita. En el aquest cas, tot i acabar matriculant-se en Biotecnologia, una opció que no era la que considerava en primer lloc durant la realització de la PAU, ens explica que va començar el curs amb la predisposició "d'enganxar-se" i romandre en aquesta titulació. No obstant, com hem vist anteriorment, les eixides professionals de Biotecnologia no van satisfer les expectatives d'aquesta estudianta. En els discursos dels estudiants i estudiantes que estan en aquesta mateixa situació, malgrat que no contempen des del començament el canvi com únic

objectiu, la possibilitat del canvi apareix d'una forma prou fluïda, sense una excessiva adjectivació, el que porta a pensar que en aquests casos el cost emocional és menor i, per extensió, podem inferir que l'adhesió i la identificació amb les titulacions de partida són també menors.

"I, res, va... o siga, van fer la... com es diu? La... per a entrar en les universitats. I em vaig quedar en la llista d'espera dels primers, em va faltar una centèsima exactament per a entrar. I res, vaig fer... o siga, vaig anar a biotecnologia, però segura! El que passa és que quan ja vaig estar allí, pues no em va agradar. Al principi bé, però conforme passaven els mesos i anàvem fent excursions, que veies més o menys a lo que... en lo que consistia i tal. I jo, en les pràctiques, jo veia que m'avorria i deia: 'Vale, no és lo meu'. Entonces, vaig decidir canviar-me a medicina, que era la primera idea. I vaig tindre que repetir la PAU per a poder entrar. Vaig pujar la nota i ja vaig entrar, la segona vegada." (Mónica, estudianta de Medicina)

És interessant reprendre ací una idea en la qual estem insistint. Ens referim al fet que caldria considerar l'estudiantat que està plantejant-se el canvi de titulació (i que no prové del que hem anomenat una titulació "refugi") com un perfil que podria ser permeable a les accions d'orientació i suport (Domínguez, Álvarez & López, 2013). Aquesta característica emergeix clarament en el subtext de les seues descripcions, en les quals mostren un desplegament d'estratègies que impliquen un considerable compromís amb la idea de continuar els estudis. La idea que subjau és la de mantenir el vincle i redreçar la trajectòria de la manera més segura. En el següent fragment, una estudianta sintetitza aquesta voluntat amb la contraposició de la metàfora espacial ("no estaba en ningún sitio") amb una evocació de si mateixa com algú activament vinculat ("no me descolgué") amb l'espai referencial (la universitat). En aquest cas concret, el desplegament d'aquesta lògica de l'activació arriba fins el punt de mantenir-se durant un curs com assistent a classes de la titulació a la qual intentava accedir. Cal assenyalar també que aquesta assistència a classes està relacionada amb el suport que de manera informal presten dos professors a aquesta estudianta. Aquest fet ens indica l'existència de pràctiques informals que estarien cobrint necessitats que experimenta l'estudiantat que canvia de titulació.

"- Cuando terminé bachiller hice selectivo y me metí allí. Lo intenté, porque me gustaba mucho la carrera, pero la carrera pudo conmigo y tuve que terminar pasándome. Estuve un año preparándome el selectivo porque no me daba la nota y entré el año pasado y ahora estoy en segundo. Y esta por lo menos me va mucho mejor la carrera y voy bastante bien. Iba de oyente a clase, porque conocí a un par de profesores del grado de ingeniería química, entonces les pedí: '¿Puedo venir?'. Por lo menos no me descuelgo un año de estar en casa sin hacer nada y me sirve de repaso para hacer la selectividad. Entonces, me presenté a selectividad otra vez y por lo menos por ahí.

- ¿Te tuviste que presentar a selectividad por algún problema con la nota?

Sí, porque no me llegaba, la tenía muy justita. Entonces prefería presentarme y subir nota en la parte específica y asegurarme poder entrar, porque si no estaba pendiente de un hilo. Quería mejorarla y así asegurarme entrar.

– *Entonces estuviste un curso en un impasse.*

– *Sí, estuve ahí que no estaba en ningún sitio. Pero no me descolgué realmente, estuve todo el año haciendo cosas.” (Carolina, estudiante d’Enginyeria Química)*

Pel que respecta a les estratègies de l’estudiantat que hem identificat amb les trajectòries d’abandonament, en primer lloc caldria fer un breu incís sobre aquesta etiqueta. Cal recordar que aquesta manera de conceptualitzar aquestes trajectòries es fa des de la perspectiva de la pròpia universitat, perquè es comptabilitza com a casos d’abandó a partir del càlcul de la taxa d’abandonament (estudiantat d’una cohort d’entrada que no es matricula en els dos cursos posteriors). No obstant, tot i que aquesta perspectiva d’anàlisi és vàlida, s’ha de tenir present que quan enfoquem l’anàlisi des de la perspectiva d’aquests joves, el que s’observa és un canvi en la trajectòria i de reubicació acadèmica, sense que aparega en el relat l’abandonament.

Les descripcions dels joves que abandonen la Universitat de València tindrien, si més no, tres posicions que es poden diferenciar clarament. En primer lloc, una de les estratègies està vinculada amb la posició de les persones que centren l’atenció en la dimensió aplicada o professional. Per a aquestes estudiantes i estudiants les eixides laborals són importants en el mitjà termini: si bé és evident que l’ocupació és important pel conjunt de l’estudiantat, des d’aquesta posició es busca una referència pràctica en un horitzó de temps relativament curt. Aquesta referència no s’identifica en els estudis de grau i açò acaba desviant les preferències cap a altres tipus d’estudis, com ara els cicles formatius. Així, en la següent cita una estudianta descriu la cerca de nous estudis, procés que deriva en la identificació d’un cicle formatiu superior. Aquest cicle encaixa amb les seues preferències, les quals s’allunyen dels temps que atribueix als estudis universitaris.

“Y primero busqué opciones dentro de la Universidad de Valencia, porque yo he ido por Humanidades. Y no me acababa ninguna, entonces me puse a buscar ciclos superiores. Y encontré lo que estoy haciendo ahora, que se llama Guía, Información y Asistencia Turística, que después tiene un montón de variedades, desde hoteles... A mí me gustaría turismo activo (...) Yo, el primer cuatrimestre bien, pero ya el segundo, cuando acabó exámenes, no sé, la verdad no sé cómo empecé a pensarlo, pero no sé, veía a gente más mayor, de arte, como haciendo masters o te decían: ‘No, es que me he sacado la carrera en cinco años’. Yo me quedaba así, diciendo: ‘Ostras, cinco años, yo no quiero estar aquí cinco años’. Y cuando me sale en la cabeza el pensamiento: ‘Yo no quiero estar aquí cinco años y luego que acabo y tengo que hacer un master sí o sí, porque historia del arte te quedas corta, tienes que hacer o restauración, o museología, algo, tienes que hacer algo. Siete años, por ejemplo, me quedé así y dije: ‘Yo no quiero estar aquí siete años, me tiro de los pelos’.” (Verónica, estudiante d’Història de l’Art)

En segon lloc, trobem les estratègies d’aquelles persones que opten per fer un canvi que les allunya molt de l’àrea de coneixement en la qual es troben. Aquests canvis comporten dificultats afegides, les quals poden derivar en trajectòries d’eixida de la Universitat de València, tot i que les preferències continuen passant per una titulació universitària. Aquesta

és la posició en la qual s'emmarca el relat al qual pertany la següent cita. Es tracta d'un jove estudiant, provinent de Matemàtiques, que va acabar distanciat de l'àrea de coneixement, tot identificant-se amb estudis de l'àrea de Ciències Socials. No obstant, les dificultats per trobar acomodació en els nous estudis d'una forma directa, van acabar allunyant-lo de la Universitat de València, passant primer per a UNED per a fer després el trasllat de l'expedient.

"Y ya fue un verano mirando entre si hacer integración social o educación social, hablándolo principalmente con mi familia y con el centro donde estaba de voluntario, con personas que realmente se dedican a eso como trabajo y les pregunté que qué era mejor, qué me recomendaban... Bueno, pues me dieron orientaciones y al final me decanté por Educación Social. Tristemente no pude entrar en la universidad presencial, que es la que quería yo. Por eso tuve que hacer un año de puente en la UNED, a distancia." [Luís, estudiant d'Educació Social]

En tercer lloc, dintre de les estratègies dels estudiants i estudiantes que tenen trajectòries d'abandonament de titulacions de la Universitat de València, trobem també persones que deriven en una posició escèptica amb la seqüència formativa convencional. Es tracta, com en el cas recollit en la següent cita, de persones que busquen reorientar la seua trajectòria però no tenen una nova preferència nítidament identificada. En el cas de l'estudiant al qual pertany aquesta cita, en primer lloc va marxar a l'estranger a treballar i aprendre un idioma, deixant "aparcada" la formació reglada durant un temps indefinit. Finalment, en el cas concret d'aquest estudiant, la seua trajectòria va tornar a passar per la universitat, tot i que va ser a una universitat distinta (més concretament, ha acabat matriculat en la Universitat Jaume I, en el grau en Turisme). Cal remarcar com en aquesta posició tornem a apreciar un cost emocional important. Açò pot estar causat pel fet que es pren una decisió que implica una incertesa biogràfica considerable, doncs s'engega un projecte pel qual no es té definit prèviament quins són els objectius temporals a mitjà termini.

"Perquè també, jo sabia des del primer moment que no era la meua carrera, no era el que realment volia fer, però per orgull estàs ahí i el teu cap se'n va. De fet a mi, estant allà en València, vaig tindre problemes d'ansietat i tot el rotllo, que mai m'havia passat. I va ser un moment que ho vaig passar mal, perquè tampoc sabia com dir-li als meus pares: 'Eh, pares, vaig a deixar-me la carrera perquè...'. Aleshores va ser ja tot un cúmul, hasta que vaig explotar i vaig dir: 'Hasta acá he aplegat'. I és quan em vaig decidir." [Marc, estudiant d'Història]

Hem parlat del cost emocional del canvi, causat entre d'altres aspectes per l'erosió de l'autopercepció, doncs els estudiants i estudiantes han d'assumir una modificació considerable en la seua trajectòria educativa; per altra banda, el cost emocional també està relacionat amb la sensació de pressió provinent de l'entorn familiar, que pot enviar missatges adreçats a mantenir-se en la titulació o, també, pot intensificar la percepció de la necessitat de canviar. Tots aquests elements que acaben afectant a nivell emocional estarien relacionats amb el procés de prendre la decisió. Però un cop la decisió es posa en marxa com un projecte, apareixen altres tipus de dificultats.

Una de les qüestions més central en els discursos de les persones que canvien de titulació són els problemes administratius i les repercussions acadèmiques que aquests comporten. Una representació comuna en els distints relats està vinculada amb la sensació d'arbitrarietat. L'estudiantat que ha canviat de titulació descriu l'absència de criteris clars per diferents aspectes del canvi o trasllat, qüestió que és especialment destacada en relació a les convalidacions d'assignatures. Les cites que es poden llegir a continuació giren al voltant d'aquest tema i aporten elements que caldria tenir presents.

La primera de les cites pertany a una estudianta que actualment cursa el grau en Física. Es tracta d'una estudianta que té un perfil que podem qualificar de proactiu, amb un desplegament considerable d'estratègies per afrontar el canvi, fins el punt de què, com veurem més endavant, ha arribat a proposar innovacions en els programes de mentoria tot basant-se en les seues experiències com a persona que ha canviat de titulació. Remarquem aquestes característiques perquè no es tracta d'un perfil acomodaticí. No obstant, fins i tot aquest tipus d'estudiantat troba unes dificultats considerables per tal de gestionar les qüestions administratives relatives al canvi de titulació. "No hay nada", aquesta és la condensació que fa aquesta estudianta per tal d'evocar la percepció sobre la informació disponible en relació a les convalidacions. Al final de la cita podem llegir com diu "tuve suerte". És a dir: considera que no hi ha informació clara i que, per tant, l'arbitrarietat fa que el resultat del procés finalitze d'una manera o d'altra. En aquest sentit, una altra qüestió destacable del relat d'aquesta estudianta és el rol que una professora juga en el seu procés. Com hem vist abans, quan hem pogut comprovar que altra estudianta va rebre el suport informal per part de dos professors que li van permetre assistir a classes sense estar matriculada, en el cas de l'estudianta a qui pertany la següent cita, hi ha una professora que li informa i li ajuda a conformar l'estratègia per a la matriculació. Aquestes pràctiques informals apareixen reflectides en els relats i són valorades per l'estudiantat en relació a l'absència percebuda de suports formals.

"La verdad es que no hay nada, no hay nada. Y es que tienes... ¿cómo decirlo? No hay ningún sitio que te digan: 'Mira, si te quieres cambiar de carrera, sigue estos pasos'. En internet, por ejemplo, no hay nada, cero. O sea, tienes que ir ahí, tienes que ir allí y tal. Y, yo qué sé, yo entiendo que es un caso muy particular, la gente no se suele cambiar de carrera, yo lo entiendo, pero aún así estaría bien que hubiese un poco de ayuda. Total, que al final tomé por iniciativa propia trasladarme, hacer un traslado de expediente a física. Y entonces, pues presenté los papeles y tal. Pero claro, yo tuve que ir a preguntar a todas partes dónde se presentan los papeles, qué papeles tenía que presentar... O sea, me hice unos viajes entre física e ingeniería que si no he ido en un día cinco veces, ida y vuelta, no he ido ni una vez: para que te hagas una idea de lo desinformados que están, ¿sabes? 'Que falta un papel, que no sé qué...'. (...) Y, nada, pasó el verano y me llamaron en septiembre, creo que fue un siete o un ocho de septiembre y las clases empiezan el catorce. Me dijeron: 'Te matriculas el nueve'. Fui y me matriculé. Era un viernes, al fin de semana siguiente empecé las clases. Pero eso fue todo muy de golpe el entrar. Pero eso tiene un problema... a mí no porque yo fui previamente a XX [nom de professora] y le dije: 'Si entro en física, ¿qué asignaturas me cojo?; ¿cuáles no me cojo?; ¿qué me convalidan?; ¿qué no me convalidan?'. Además, que no

hay una tabulación estipulada de convalidaciones; para algunas carreras sí, pero para ingeniería no, para ingeniería y física no. Y ella, pues me asesoró un poco, pero claro, había sido profesora mía, pero yo conocía muchos casos de gente que se ha cogido asignaturas y le han empezado... se le han empezado a solapar horarios, que no tenían la formación para cogerse asignaturas, que, por ejemplo, vas y te coges termodinámica sin haber dado antes cálculo dos, pues te mueres un poco, por decir, vale. Entonces, claro, esa información no la tenía. Yo tuve suerte.” (Rebeca, estudiante de Física)

Les següents cites reflecteixen un altre aspecte problemàtic en els processos de canvi de titulació. Els relats mostren com els joves estudiants i estudiantes viuen amb una considerable incertesa els tràmits i les gestions pel reconeixement d'assignatures. Com podem llegir, de nou apareix de fons la idea d'incertesa i de manca de referències clares; en aquest cas, l'estudiant rep una indicació referent a la matrícula que no li garanteix el resultat final, doncs s'ha de matricular de les assignatures que vol convalidar i de les que no, el que fa que arribi al límit de crèdits matriculables per curs i, d'altra banda, d'inici no pot estar segur si finalment tindrà l'oportunitat de convalidar assignatures i alleugerir la matrícula. Tornen a aparèixer expressions com “t'ho tens que buscar tu”, que apunten a l'absència d'informacions clares i accessibles.

Però hi ha un altre aspecte d'aquest relat que és important destacar i que serveix d'exemple d'una percepció comuna en el procés de canvi de titulació. Ens referim al temps que tarden en resoldre's les convalidacions, que sumat a l'absència de criteris per les convalidacions accessibles per a l'estudiantat, acaben configurant unes condicions que compliquen la gestió dels aspectes acadèmics per part dels propis estudiants i estudiantes. L'inici de curs per a les persones que han demanat convalidacions, apareix en els discursos com un moment on la incertesa derivada del canvi de titulació no s'extingeix, sinó que segueix present a causa de què les convalidacions no estan resoltes. Aquest fet provoca unes estratègies erràtiques pel que fa a la implicació en les assignatures pendents de convalidar. És una situació que pot allargar-se des d'uns pocs dies o setmanes fins uns quants mesos. Aquest és el cas que descriu l'estudiant a qui pertany la primera d'aquestes dues cites, qui va esperar tres mesos fins saber les assignatures convalidades. La segona de les cites recull una descripció semblant i deixa entreveure la possibilitat de què els problemes amb les convalidacions tinguin repercussions en el rendiment acadèmic, així com en la dinàmica dels grups de docència, que han d'acollir nous membres quan ja està avançat el quadrimestre.

“– I el pas d'una titulació a un altra, què tal, com ha anat?”

– En quin sentit? Vull dir, administratiu: horrible, horrible! Perquè quan tu te canvies, lo que fan és que t'ho miren, et miren l'expedient i et diuen: 'Tu agafa les màximes assignatures possibles i després ja et llevés'. Clar, estàs a lo millor dos o tres mesos hasta que et convaliden totes les assignatures donant classes d'altres assignatures que dius: 'Es que no sé si la vaig a tindre o no'. Jo, per exemple, agafí segon i n'hi havia una assignatura que no me la podia agarrar, però sabia que volia agarrar eixa assignatura, lo que passa és que no podia agarrar-me-la per els crèdits, per el màxim de crèdits i tot això. I jo tinguí que anar a parlar amb ella, tinguí que dir-li: 'Mira, es que

encara no me l'han convalidat però vaig a agafar-la, que si els treballs i tal com te'ls envie?...'. Clar, t'ho tens que buscar tu... i són tres mesos, que tres mesos començant ja de nou una carrera i en la universitat, pues dius, se te fa pesat estudiar algo que a lo millor... Vull dir, es que me'n recorde, per això, perquè jo feia els treballs i tot el rotllo i me'n recorde que damunt tenia un examen, un parcial d'estos que fan, per a alliberar matèria d'història del dret, i anava a fer l'examen i eixe mateix dia em digué: 'No, no, es que els que la tenen convalidada no fa falta que ho facen'. I dic: 'Pues, hale, estudiant una setmana, perdent temps estudiant per a res!'." (David, estudiant de Dret)

"Lo único las convalidaciones, que yo las pedí a principios de septiembre, a lo mejor la primera semana de septiembre, y no me concedieron las convalidaciones hasta el día... pues a lo mejor veintisiete o veintiocho de octubre. Y yo no me pude incorporar a las clases hasta ese momento. Entonces, eso fue... Porque yo sabía, había empezado a ir a algunas clases, pero no sabía el número exacto de créditos que la Universitat de València me iba a convalidar. Entonces, cuando me dijeron que eran cinco y yo solo había empezado a ir a tres clases, las otras dos me incorporé como pude. No sé por qué lo saqué... lo saqué porque me puse a estudiar, ¡pero eso fue! Cuando de te dicen en octubre que tienes que coger dos asignaturas más y la gente va muy avanzada, llevan ya un mes y medio de clase..." (Victoria, estudianta d'ADE)

La percepció del canvi de titulació com un tràmit amb una càrrega problemàtica té un abast que va més enllà de les qüestions acadèmiques. Sota determinades circumstàncies, el canvi de titulació pot implicar un nus biogràfic que condicionarà temporalment l'accés al mercat laboral i a altres formacions posteriors. El següent fragment, que reproduïm extensament pel seu interès, mostra una seqüència que apareix de forma més o menys anàloga en diversos relats. La suma de dificultats administratives i desconeixement de qüestions bàsiques del grau al qual es vol accedir, acaba generant inconvenients, les conseqüències dels quals poden tenir una extensió temporal que va més enllà del curs lectiu en què succeeixen. En aquest fragment, una estudianta de Magisteri argumenta per què pensa que haurà de romandre matriculada un curs més que altres persones de la seua promoció. En el seu relat els aspectes d'autopercepció com a estudianta passen a un segon terme, doncs la conseqüència que considera subjectivament més important és haver de mantenir-se un any més com a estudianta del grau a causa dels efectes econòmics que açò comportaria. Novament, el subtext està relacionat amb una percepció d'arbitrarietat, atès que no és capaç d'identificar una norma objectiva i clara que puga justificar la seua situació. En aquest cas, la dimensió fàctica d'aquesta percepció està vinculada amb el fet que no se li permet matricular-se de la quantitat de crèdits que li calien, sense rebre una explicació unívoca del criteri que se li va aplicar durant la matrícula. Tot i que des de la secretaria del centre se li ofereix un argument, aquest no està referit a una normativa i, a més, hi ha altres casos en l'entorn de l'estudianta que impugnen l'efectivitat d'aquest argument.

"- Lo que pasa es que, por ejemplo, en tercero hay prácticas y yo no las he podido coger porque necesito cien créditos aprobados y tengo noventa y nueve, cuando me matriculé tenía noventa y nueve. Entonces, el año que viene tengo que hacer la teoría de cuarto y las prácticas de tercero y, al siguiente, las prácticas de cuarto y el TFG. O sea, estoy los mismos años, igual: por un crédito tengo que estar un año más. A ver, me falta un crédito porque cuando fui, yo hice primero de aquí

las que no me habían convalidado y pedí la ampliación de matrícula para hacer segundo. Si me hubieran dejado matricularme un poquito más, o sea, un crédito, yo ahora acabaría mis compañeros este año. Claro, cuando fui a ampliar la matrícula me dijeron: 'Ya'.

- ¿Hay un límite?

- No, no es que era el límite, yo no llegaba al límite y era de las primeras en ampliar. Pero me dijeron: 'No, no, no ampliamos más'. Que si eso lo hubieran medido: 'El año que viene vas a tener noventa y nueve créditos, no las vas a poder...', no me habría encontrado yo así en la matrícula que no podía.

- ¿Y te dijeron cuál fue el criterio para no ampliar?

- No. Que llegaba... que había mucha gente detrás de mí. Pero hay gente que le dejan ampliar más.

- ¿No te dijeron si había alguna norma?

No, porque creo que el máximo que puedes coger es setenta y dos y yo no llegaba ni a setenta. yo me entero después. Yo me entero... fue: yo hice la ampliación y la ampliación no la haces hasta mitad de octubre, o sea, yo empiezo el curso en septiembre y hasta mitad de octubre voy de oyente a las clases por si acaso, sin saber que ese es el grupo que me toca, y en ese momento hago la ampliación. Y al hacer la ampliación sí que pude elegir más o menos los grupos a los que estaba asistiendo, pero algunas asignaturas, creo que fue educación física, no me la pude matricular y la he hecho este año. Y luego, voy a una reunión a mitad de curso, para los que van a pasar al siguiente año a tercero, y es cuando dicen lo de los créditos. Y yo estaba convencida de que había hecho muchas asignaturas y que sí que iba a tener cien créditos y al contarme, digo: 'Tengo noventa y nueve'. Y, claro, por nada del mundo me dejaron. No sé, aunque hiciera un curso, o sea, aunque este año antes de hacer las prácticas los hubiera tenido: no podía.

- Por lo que me dices, vas a tener que estar aquí un año más.

- Y ya no es lo que valga la universidad, porque la universidad lo tienes que pagar igual, es más que nada el piso y todo. Y el factor de que al estar en València, no puedo hacer las prácticas en Castellón. Si las pudiera hacer, estaría en mi casa, claro." (Marina, estudiante de Magisteri)

Un dels aspectes del canvi de titulació que en els discursos apareix com a més problemàtic és tot allò referent a les beques. Hi ha un cert desconeixement de la normativa que regula les beques, especialment en tot allò que afecta a les persones que canvien de titulació, les quals presenten una diversitat de situacions en relació a qüestions com, per exemple, el nombre de crèdits aprovats. Els relats al voltant de la beca s'entrellacen amb la incertesa per les convalidacions i amb altres aspectes acadèmics.

En aquest sentit, reproduïm extensament dos fragments que condensen la importància qualitativa que té tant la informació sobre les beques, com les restriccions de la normativa que afecten als joves estudiants i estudiantes que han canviat de titulació. En el primer dels fragments, una jove estudianta, provinent d'una llar monomarental a partir d'un divorci, explica el procés pel qual descobreix que ha de tornar la beca, així com també deixa caure

l'esforç que van haver de fer a casa per afrontar la devolució dels diners. En la segona de les cites, una estudianta explica el procés relatiu a la beca, descrivint-ho des d'un prisma molt crític amb les Administracions públiques i enllaçant la descripció amb els problemes acadèmics, com ara el procés de matrícula.

"- ¿Fuiste a secretaría?

- Sí, secretaría en la facultad de filología. Y me explicaron que tenía que pedir un traslado de expediente y eso. Lo de la beca me enteré después, cuando ya me la habían cobrado, o sea, cuando el año siguiente no me concedieron la beca, me enteré de que si te cambiabas, o sea, de un año a otro, no te concedían la beca y que tenías que devolver el dinero. O sea, no fue algo que yo supiera de primeras.

- ¿Te llegó a pasar eso, te exigió el dinero el Ministerio?

- Sí. Tuve que devolver la beca variable y pagar la matrícula. O sea, a lo mejor tres mil euros o así en un año de universidad. Y es la pública, que no es la privada; es mucho dinero y de golpe, obviamente.

- ¿Y de eso te enteras a posteriori?

- Sí. A ver... No, mentira: me enteré a posteriori de que tenía que devolver la variable; que tenía que pagar la matrícula sí que lo sabía. Pero, claro, pagar la matrícula no me suponía tanto porque podía ser a plazos y, bueno, eran mil euros, se podía permitir. Pero, claro, cuando después sí que me enteré de lo de la variable, pues fue como más...

- ¿En casa lo pudieron asumir bien?

A ver, sí. A ver, yo vivo solo con mi madre, entonces, quieras que no, tampoco trabaja... no tiene un puesto de trabajo muy alto y costó, costó porque es mucho dinero. Pero, bueno, se pudo." (Marta, estudianta de Magisteri)

"Y, claro, después de eso viene el tema de las becas. Las becas, gracias al Ministerio de Educación, pues tú tienes que ir avanzando a curso por año. Es decir, si tú haces un superior, dos años, te dan beca los dos años, y decides hacer otro superior, porque te apetece, no te van a dar beca, tienes que ir siempre subiendo: hacer el superior, pasar a la universidad y después máster. Claro, a mí me habían dado beca en primero de ingeniería, entonces llegué aquí y no me dieron beca por ese tema. ¿Qué hago? Escuché que estaba la de la Generalitat y yo fui a averiguar al centro de becas, que está en Blasco. Y me dijeron: "No, es que tienes que presentar para la Generalitat, que ahí te la aceptarán". ¡Yo tenía un ocho de media en ingeniería, aprobé todas las asignaturas y me negaba la beca el Ministerio, yo tenía un ocho de media, me lo había currado como la que más y me mandaron a la mierda sólo por haberme equivocado de carrera... que eso, bueno, para el Ministerio realmente...

Y, nada, presenté la de la Generalitat. En enero la presenté: ¡me la concedieron en noviembre! ¡En noviembre del mismo año! Desde enero de [creo] 2015, hasta noviembre de 2015. Casi un año. Yo había empezado en septiembre, había llegado enero y ya estaba en segundo cuando me la concedieron, que es en el año en el que estoy, fue en noviembre pasado, en noviembre. O sea que, bueno, mi padre tuvo que pagar y luego me devolvieron el dinero, pero que un poco más y pasa un

año. Pero eso es por temas de que hasta que el Ministerio no da todas las becas no se puede mandar los fondos a la Generalitat y como todo es burocracia, burocracia, burocracia, va lentísimo, pero lentísimo. Y, nada, me la dieron.

Entonces, volviendo al tema de los problemas con las asignaturas. Si tú no tienes sesenta créditos, no te dan parte variable, que a mucha gente le hace falta. Y a mí no me dieron parte variable este curso por ese hecho. Pero es que claro, tú vienes de otra carrera, te convalidan asignaturas de segundo, llegas a segundo y tienes, suponte, cincuenta créditos: no te dan parte variable por eso, porque tienes convalidadas de otro sitio. ¿Entonces qué haces, te coges del próximo curso? Yo, para que hubiesen dado la parte variable me tendría que haber pillado cuántica, óptica y electromagnetismo... ¡me muero! Es que son troncales, ¡me muero con eso!

Y luego, eso, que a mí nadie me informó de que yo necesitase sesenta créditos, de la beca de la Generalitat... tuve que hacerlo todo yo sola. Pero es que lo peor no es eso, lo peor es que cuando yo he ido a principio de curso a matricularme, me he matriculado a las cuatro. Entonces, he preguntado a mis compañeros: “-Oye, a qué hora os matriculáis? -A las once”. Mis compañeros de clase, porque yo iba a lo que quedaba. En verdad no me vino tan mal, pero es que otro año me puede venir fatal. Yo, teniendo una media de siete (que ingeniería me sube), teniendo una media de siete, yo voy a lo que queda. Y yo pienso, pienso, que tendré mejor nota que otras personas y esas personas se han matriculado antes que yo. Pero una cosa exagerada, porque ellos se matriculan, los de notas más bajas que conozco, se matriculaban como a las once, once y media, doce. Pero es que luego pasaron los que pasaban de segundo a tercero, que se matriculaban a las dos. Yo me matriculé a las cuatro porque yo tenía de segundo aprobadas dos, entonces contaba, para empezar, porque había empezado en la universidad en 2013, contaba como que pasaba yo de segundo a tercero y al tener súper pocas aprobadas de segundo, pues me contaban como si hubiese repetido, en vez de contarme como una persona que se ha cambiado de carrera y ha vuelto a empezar y punto. O sea que...”. (Rebeca, estudiante de Física)

De forma sintètica, la dimensió econòmica afegeix als discursos una càrrega crítica amb l'Administració, per una part, i el rol dels serveis administratius de la Universitat de València per una altra. Es tracta d'un factor que en l'àmbit microsocial té una forta càrrega, doncs condiona no sols les estratègies individuals de l'estudiantat afectat, sinó que implica el conjunt de les famílies, que han d'afrontar solidàriament els esforços per suplir la retirada temporal de suport públic.

3.4. LA REUBICACIÓ EN UNA NOVA TITULACIÓ I LES EXPECTATIVES DE FUTUR

L'estudiantat que canvia de titulació pren una decisió conscient i reflexiva, la qual està fonamentada en les seues experiències en la titulació d'accés, així com en les expectatives que ofereix la titulació en relació a aspectes com les eixides professionals. Per tant, l'alternativa a la titulació iniciada primerament és una opció que respon a un conjunt ampliat d'informacions i respon millor a les noves preferències i possibilitats. A partir d'ací els discursos són coherents i tenen una saturació clara que apunta en el sentit d'una major

satisfacció. Independentment de l'estratègia seguida per fer el canvi, els discursos remarquen una ràpida identificació amb els nous estudis. Aquesta renovada percepció de la relació amb els estudis comporta una autopercepció de major rendiment i implicació, com mostra la cita següent d'una estudianta de la doble titulació de Dret i Ciències Polítiques. Igualment, aquesta millora en l'autopercepció pot fins i tot manifestar-se en aspectes relacionats amb el benestar subjectiu, com descriu la cita d'una estudianta de Treball Social, qui després d'abandonar el grau en Economia i passar un curs fora de la Universitat de València per un problema familiar greu, va triar una titulació diferent partint de les seues preferències i de la informació de persones del seu entorn i, en incorporar-se, desplega una descripció que va més enllà dels aspectes acadèmics.

"Bueno, yo iba con mucha ilusión porque iba a empezar a estudiar lo que me gusta. Entonces, es muy distinto empezar International Business el primer año, que empezar una carrera un segundo año ya habiendo pisado la universidad. Porque ya llegas sabiendo más cosas; yo he empezado sabiendo, siendo mucho más consciente de lo que me puede ofrecer la Universidad y de todos los recursos que hay a mi alcance y he podido empezarla digamos más responsable, más responsable y más centrada que el año pasado." (Isabel, estudianta de Dret i Ciències Polítiques)

"Jo personalment l'arribar ara, no sé si ha sigut per la meua circumstància personal o per la gent que m'ha envoltat, l'arribar ara no té res que vore en l'arribada a economia. Jo ara m'he sentit súper arropada, súper a gust, tant pels professors com pels companys. Per a mi ha sigut, no sé, es que estic vivint un altra joventut, diguem-ho aixina, saps? Jo estic súper a gust, tant amb els professors, com els companys, com en tot. Estic vivint una segon adolescència... no adolescència, però bueno... estic molt bé, molt bé, molt acollida, molt bé." (Mariola, estudianta de Treball Social)

Tot i que la percepció està condicionada per la necessitat de reduir la dissonància cognitiva que provoca una decisió tan important com canviar de titulació, sí que es poden assenyalar alguns elements que són especialment valorats per l'estudiantat durant la incorporació a les noves titulacions. En un sentit invers, els discursos permeten interpretar aquests elements com part dels factors que van tenir influència en el distanciament de la titulació d'origen i que, per tant, caldria tenir en compte per tal de millorar la permanència dels estudiants i estudiantas de primer accés.

Un d'aquests factors és el tamany de les facultats que apareix relativitzat per l'estudiantat en funció de qüestions com ara l'atenció en la secretaria del centre i dels departaments. D'una forma contrària al que acostuma a ser una noció de sentit comú, la qual atribueix una millor atenció a les facultats més menudes, la següent cita fa evident el pes que poden tenir en les percepcions factors com els que acabem d'esmentar. En la cita que hi ha a continuació, un estudiant que ingressa en Educació Social provinent de Matemàtiques, mitjançant la referència a la millor atenció relativitza l'efecte del tamany de la facultat a la qual hi arriba.

"Es que es totalmente distinto. La Facultad de Matemáticas es una facultad pequeña en la que casi a todos los conoces. Aquí vine a un campus nuevo, la facultad mucho más grande. También la atención de la secretaría es mucho mejor la de aquí que la de allí, no sé por qué... O sea, es que te

puedo decir, o sea, es completamente distinto lo de allí. También por mi motivación personal, pero yo veo muchísimas diferencias entre lo que es ahora y en Matemáticas. También en Matemáticas me sentí mucho menos acogido. De hecho, esa asignatura que tienen aquí, en Matemáticas no la tienen, por eso yo cuando llegué allí no conocía nada de la Universidad. Aquí por lo menos hacen el intento de tener una asignatura para explicarte cosas, para acogerte, que aunque yo no la haya cursado, pienso que está bien eso.” (Luís, estudiant d'Educació Social)

En una cita comentada anteriorment també apareix explícitament el que es pot considerar com l'atractor semàntic clau en els processos d'incorporació a la universitat: l'acollida (*estic molt bé, molt bé, molt acollida*). Recordem que en parlar de l'arribada a la universitat, apareixia en els discursos el desert com una condensació simbòlica del que suposa incorporar-se a un espai del qual no es tenen gaire referències per tal d'orientar-se. En el procés d'incorporació, els programes i recursos que ofereixen suport a la incorporació són fonamentals per configurar les percepcions dels nous estudiants i estudiantents. En els processos de reingrés, l'acollida apareix com una experiència central, en contrast amb les experiències prèvies, en les quals l'acollida estava absent.

Altre factor important en els relats sobre la incorporació a les noves titulacions és el professorat. La percepció en les noves titulacions, tot i estar mediada per una major predisposició (en part fruit de l'esforç de reducció de la dissonància), destaca la implicació del professorat com un factor clau en la configuració de l'acollida. Fent de nou la lectura en sentit invers, aquest factor hauria de ser considerat i estudiat en aquelles titulacions que tenen una taxa d'abandonament alta. Com podem llegir en les dues cites següents, la interpretació no va sempre en el mateix sentit, doncs hi ha titulacions on el professorat no és valorat de la mateixa forma. Però, tot i així, el que s'espera és congruència entre el nivell d'exigència, l'àrea de coneixement i l'estil docent del professorat.

“Aquí es muy diferente. Pero porque en clase somos menos alumnos, claro, a lo mejor somos treinta alumnos o así si falta la gente, y quieras que no eso también hace que te puedas acercar al profesor, te conoce, te ve más. No sé, también... yo creo que (es a nivel personal) cada profesor... Yo, por ejemplo, en Filología también pasaba lista... no sé por qué en realidad. Pero los profesores en Magisterio son mucho más cercanos que... De hecho, te dicen: ‘Ven a las tutorías’. Y en Filología yo me he encontrado que a lo mejor iba a una tutoría y el profesor ni levantaba la cara del ordenador, o sea, era increíble, porque es que no se sabían ni nuestros nombres, ¿sabes?, que muchas veces pasa, porque tienen muchas clases y eso, pero que no... lo veo como un trato muy despersonalizado, que vas a preguntarle cualquier cosa y... no sé, no sé, no era lo mismo que aquí.” (Marta, estudianta de Magisteri)

“Al ser un grupo así tan reducido (porque realmente somos cincuenta personas y aparte de nuestro grupo, de ADE no hay otro grupo ARA, que no es como ADE, que tiene hasta la hache), está muy bien, porque te mandan correos personales, a nosotros, y ya está. Y las profesoras también son muy cercanas, porque normalmente las profesoras dan siempre a todos los cursos,

las mismas profesoras de inglés; entonces, pues tú ya sabes que tu compañero te va a poder dejara apuntes del que va a segundo y eso es mucho mejor.” (Victoria, estudianta d’ADE)

Un altre factor que apunten les persones entrevistades al·ludeix a l’aprenentatge dels recursos i destreses que no es tenien en la primera incorporació i que ja s’han assolit en la nova titulació. Aquest factor s’expressa amb expressions com que aquesta segona incorporació és més fàcil perquè “ja saps coses”:

“Anava millor, clar, que el primer any perquè saps coses, jo què sé, com funciona l’aula virtual, o ja saps més la dinàmica de les classes, les tutories... Però tampoc es pareixien. Jo creia que seria igual, però no sé, hi ha diferències. Però igual també és cosa dels professors que m’han tocat a mi.” (Mónica, estudianta de Medicina)

“Es muy distinto empezar International Business el primer año, que empezar una carrera un segundo año ya habiendo pisado la universidad. Porque ya llegas sabiendo más cosas; yo he empezado sabiendo, siendo mucho más consciente de lo que me puede ofrecer la Universidad y de todos los recursos que hay a mi alcance y he podido empezarla digamos más responsable, más responsable y más centrada que el año pasado.” (Isabel, estudianta de Dret i Ciències Polítiques)

Segurament aquest procés “experimentalista” de conèixer i aprendre a fer servir els recursos telemàtics i presencials de la Universitat de València podria minimitzar la probabilitat de futurs canvis de titulació. Una línia d’actuació possible podria anar encaminada a aquesta qüestió.

Finalment, pel que respecta a les expectatives, la percepció dels joves estudiants i estudiantes que han canviat de titulació o han abandonat la Universitat de València és similar a la de la resta de joves d’aquestes generacions. La crisi ha obert una forta escletxa en les projeccions futures relatives a la inserció en el mercat laboral, un mercat que es percep com un espai de competència desigual, on els capitals econòmics acaben condicionant l’adquisició de credencials que augmenten els capitals educatius i, en general, la posició respecte a l’empleabilitat.

“Mal, bastante mal, porque de todas las carreras tienes muchas gente, con mucha experiencia, con tres veces más títulos que tú y un montón de idiomas. Entonces, la gente ahora mismo está muy preparada, entonces te tienes que preparar un montón. Y para prepararte un montón, necesitas invertir más dinero, que no tienes, entonces es como un círculo vicioso. Por ejemplo, en mi carrea es muy importante el tema de irse fuera a pasar una temporada. Por ejemplo, ahora todos están haciendo lo del Erasmus, yo no me voy, porque he estado mirando becas pero, claro, a mí me conviene irme a Inglaterra, Reino Unido, y es un país muy caro y la beca que dan, si me la dan, no me llega para vivir allí, entonces me tocaría poner mucho dinero de mi parte y no se puede. Entonces, mi idea, de momento es acabar la carrera y... como se pueda, porque, claro, tengo que coger un nivel de inglés muy algo por mí misma aquí en España y luego, cuando acabe, yo para conseguir un trabajo tengo que probar que he estado fuera, no puedo ser profesora de inglés si no he estado en Inglaterra o un sitio de estos, entonces me gustaría irme un año trabajando en lo de au pair (¿no sé si sabes lo que es?), pues irme un año a trabajar de interna en una casa, en Inglaterra o Irlanda o algo de eso y sacar el idioma.” (Elisabet, estudianta d’Estudis Anglesos)

Aquests joves viuen un procés i una conjuntura que és similar per a la resta de persones de les seues generacions i, en aquest sentit, els canvis de titulació no configuren un factor que introduïska modificacions significatives en les posicions discursives sobre la incertesa i precarització del mercat laboral, és a dir, que els joves que canvien de titulació s'enfronten a un mercat igualment d'instable i d'incert que els que no canvien. En tot cas, aquells que decideixen canviar han passat per un procés reflexiu que pot fer-los augmentar la seua adhesió als estudis i millorar l'autopercepció de rendiment, cosa que es desmarca de les freqüents apel·lacions a estudiantat que canvia com a fracàs acadèmic. És una qüestió que apuntem però caldria estudiar-la més detalladament.

No obstant, des del punt de vista de les institucions educatives, aquestes generacions són receptives a un paper més marcat de les universitats en la provisió de recursos que pugen incrementar el capital educatiu dels joves i, per tant, servir per millorar la seua posició relativa en el mercat laboral. Ací l'atractor semàntic està configurat per les pràctiques. L'eixida de la universitat situa els recents titulats i titulades en una posició de desavantatge relatiu en relació a l'experiència professional. Per part dels estudiants i estudiantes la percepció gira al voltant de la necessitat d'ampliar les opcions d'accedir a pràctiques laborals que incrementen l'experiència i que augmenten les possibilitats de ser contractats en les empreses on realitzen les pràctiques.

"A vore, jo es que, clar, ara la meua idea és fer oposicions, que són dures, molt dures. O siga, la meua idea és encara quatre o cinc anys més estudiant, seguríssim. Treball? Uf, vull dir, jo sí que busque, perquè dius, pues clar, jo la universitat no tinc problema per a pagar-la, però sí que per a pagar les teues coses, per no dependre tant i tal, però està difícil. Sempre demanen algo. Lo pitjor de tot és l'experiència, perquè, clar, jo estic estudiant una carrera: és difícil que jo tinga una experiència si no me l'han donat, vull dir, si damunt... és això, un cercle, saps? Que no tinc experiència, no treballo, que no treballo, no tinc experiència al fi i al cap. Entonces, pues més facilitats en això estaria bé. Sí que és de veres que fan lo de les jornades estes, que venen ací a dir-te, però, clar, com és per a tercer i quart, o quart directament, dius: "Pues val, però és que jo duc tres anys ací ja, o dos anys o lo que siga, i encara no he pogut treballar en res perquè tampoc m'ho heu oferit". Pràctiques un poquet estaria bé, sempre ho he dit. No dic que el primer any, òbviament, però a lo millor el segon, que ja comences a tocar temes més jurídics, pues dos setmanetes, tres, en plan d'anar als judicis en algú o lo que siga, o empreses o... ja vas tocant-ho, ja t'interessa més lo que estàs donant." [David, estudiant de Dret]

S'hi detecta una certa angoixa sobre la necessitat actual d'acumular formació més enllà de la universitària. Una lògica acumulativa marcada per la competitivitat que envolta als universitaris de hui en dia.

"Mal, bastante mal, porque de todas las carreras tienes muchas gente, con mucha experiencia, con tres veces más títulos que tú y un montón de idiomas. Entonces, la gente ahora mismo está muy preparada, entonces te tienes que preparar un montón. Y para prepararte un montón, necesitas invertir más dinero, que no tienes, entonces es como un círculo vicioso." [Elisabet, estudianta d'Estudis Anglesos]

Els quatre processos que acabem de descriure basats en els discursos analitzats i la perspectiva de la qual partim ens aporten un panorama de visió longitudinal dels itineraris universitaris i també la consideració, no menys important, de la reversibilitat o no linealitat de les trajectòries formatives. L'abandó o la reubicació es narra sovint no tant com a una conseqüència del que acostuma a entendre's com a fracàs acadèmic o trajectòries de baix rendiment, sinó com una possibilitat en la incorporació universitària quan les expectatives no s'acompleixen o a causa d'una accés frustrat, en la major part dels casos. I es tracta de decisions educatives dotades de reflexivitat i que no sempre són còmodes o fàcils de portar endavant.

Figura 5: Nuclis de significat en els 4 processos de les trajectòries de reubicació

ELECCIO D'ESTUDIS	INCORPORACIO	DECISIO DE CANVIAR O ABANDONAR	REUBICACIO
DESINFORMACIÓ EN EL TRÀNSIT ESO-BATXILLERAT PAPER DE LA FAMÍLIA I EXPECTATIVES FAMILIARS LES TITULACIONS I EL PRESTIGI SOCIAL REPRESENTACIONS SOCIALS DELS ESTUDIS UNIVERSITARIS EN LES FAMÍLIES LA PAU COM A DETERMINANT I EFECTE TTT PREINSCRIPCIÓ VISCUDA COM A PRECIPITADA DESINFORMACIÓ SOBRE LA REALITAT TITULACIONS GRUP D'IGUALS INFORMACIONS PRÀCTIQUES I CONCRETES BATXILLERAT HA PERDUT TRANSICIÓ LINIAL A LA UNIVERSITAT DEVALUACIÓ RECONeixEMENT SOCIAL UNIVERSITAT EMPLEABILITAT I TRIA D'ESTUDIS ANTICIPACIÓ DE LES REUBICACIONS FUTURES	DESORIENTACIONS A CAUSA DE L'EMANCIPACIÓ (PARCIAL) FAMILIAR IMPORTÀNCIA DE LES PRIMERS SETMANES EN EL PROCÉS D'UBICACIÓ/DESUBICACIÓ FORT CONTRAST ENTRE BATXILLERAT-UNIVERSITAT DESORGANITZACIÓ DOCENT REPRESENTACIONS ESBIAXADES DELS CONTINGUTS DE LES TITULACIONS IMPLICACIÓ FAMILIAR DIFICULTA IDENTIFICACIÓ ACADÈMICA EXPECTATIVES EQUIVOCADES	ACCESSOS FRUSTRATS EXPECTATIVES EQUIVOCADES PRESSIONS FAMILIARS INCORPORACIÓ DESAJUSTADA: FACTOR QUE ANTICIPA LA DESUBICACIÓ DECISIÓ TEMPRANA COST EMOCIONAL ALT EN LA DECISIÓ DECISIONS REFLEXIVES FRACÀS ACADÈMIC NO ÉS UN FACTOR PRINCIPAL INTERVENCIÓ FAMILIAR, DECISIONS PARCIALMENT INDIVIDUALITZADES PROFESSIONS PROFESSIONALS DESAJUSTADES AMB LA CARRERA ACCESSOS FRUSTRATS: TITULACIÓ REFUGI O TEMPORAL PRÀCTIQUES INFORMALS PER DONAR RESPOSTA A DESUBICACIONS ABANDONS NO, CANVIS DE CARRERA ABANDONAR PER ACCELERAR INSERCIÓ LABORAL DIFICULTATS ADMINISTRATIVES-BUROCRÀTIQUES I EFECTES EN BEQUES	REFLEXIVITAT I SATISFACCIÓ: DECISIÓ BEN PENSADA I ENCERTADA IDENTIFICACIÓ ACADÈMICA RÀPIDA VALORACIÓ OPTIMISTA I MILLORA EN AUTOPERCEPCIÓ PROFESSORAT MILLOR VALORAT: AGENT D'ACOLLIDA MILLOR VALORACIÓ DE DESTRESSES EN RECURSOS I INFORMACIÓ VALORACIÓ CONTRADICTÒRIA DE LA UNIVERSITAT: AVANTATGE (TÍTOL) I DESAVANTATGE (EXPERIÈNCIA)

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ariño, A., & Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Bethencourt, J. T.; Cabrera, L.; Hernández, J. A.; Álvarez, P. & González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Núm. 16, vol 6 (3), 603-622.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez Pérez, P. y González Afonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- Cortés, A. y Conchado, A. (2012) "Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en Bachillerato", *Estudios Sobre Educación*, 22: 93-114
- De la Cruz, I. (2016) "Elegir un bachillerato: el prestigio como factor determinante para los estudiantes y sus familias", *Innovación Educativa*, 16(70): 111-130
- Domínguez, G.; Álvarez, F. J. i López, A. M. (2013) "Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la Educación Secundaria a la Universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso", *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2): 221-241.
- European Commission. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2015/dropout-completion-he_en.pdf
- Fachelli, S. & Navarro-Cendejas, J. (2015). "Relación entre origen social e inserción laboral de los graduados universitarios". *RELIEVE*, 21 (2), art. 2. doi: 10.7203/relieve.21.2.7812
- Gairín, J.; Figuera, P. y Triadó, X. (Coord.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya [AQU].
- Gairín, J.; Triadó, X.; Feixas, M.; Figuera, P.; Aparicio-Chueca, P. & Torrado, M. (2014). "Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement". *Quality in Higher Education*, 20:2, 165-182, DOI: 10.1080/13538322.2014.925230 To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2014.925230>
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2009). "La Transició a la Universitat: necessitats i expectatives dels estudiants de nou ingrés i propostes de millora" Vicerektorat d'Estudis. Universitat de València. <http://www.uv.es/iqdocent/recursos/trans2009.pdf>
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2010). "La Transició a la Universitat: dimensions motivacionals, expectatives i problemàtiques dels estudiants de nova incorporació a la Universitat". <http://www.uv.es/iqdocent/recursos/trans2010.pdf>
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2009). "Una aplicación web para la identificación de estudiantes de nuevo acceso a la Universitat en situación de "riesgo académico". *@tic. revista d'innovació educativa* 1, 10-17.

- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 231-250.
- García-Ros, R., Villar, A., Hernández, F. y Rodrigo, M.F. (2016). Diseño y evaluación inicial de una metodología para la identificación temprana de estudiantes de nueva incorporación a la universidad en situación de riesgo de abandono. [Design and initial evaluation of a methodology for the early identification of first-year university students at risk of dropping out]. In E. Rocabert (Chair), *Counseling and vocational behavior: Future challenges*. Symposium conducted at the VIII International Congress of Psychology and Education hosted by the Scientific Association of Psychology and Education, Alicante, Spain.
- Glogowska, M., Young, P. y Lockyer, L. (2007). Should I go o should I stay? A study of factors influencing students' decisions early leaving. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 63-77.
- Lassibille, G., & Navarro, L. (2009). "Tracking students' progress through the Spanish university school sector". *Higher Education*, 58, 821-839 <halshs-00435724>
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: CIS.
- Longden, B. (2012): "Bearing Down" on Student Non-Completion: Implications and Consequences for English Higher Education". *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice* 14 (1): 117 – 147
- Muñoz, David i Santos, Antonio (2017) "Las cárceles del capital humano: trabajo y vidas precarias en la juventud universitaria", *Recerca Revista de Pensament i Anàlisi*, 20: 59-78
- Rodrigo, M. F., Molina, J. G., & García-Ros, R. (2012). Efectos de interacción en la predicción del abandono en los estudios de Psicología. *Anales de psicología*, 28, 113-119.
- Rodríguez, S.; Fita, E.; Torrado, M. (2004). «El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad». *Revista de Educación*, núm. 334, p. 391-414.
- Tinto, V. (1975). "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research". *Review of Educational Research*. 45:89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd edn). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). "Research and Practice of Student Retention: What Next?" *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice* 8 (1): 1 – 19.
- Troiano, H. & Elias, M. (2013). "University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students". *Higher Education*, 67(5), 637–654. doi: 10.1007/s10734-013-9670-4
- Villar Aguilés, A. (2010). "Del abandono de estudios a la reubicación universitaria". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 3, 2: 267-283, doi: doi: <http://doi.org/10.7203/RASE.3.2.8705>
- Villar Aguilés, A. (2012). "Des de la mirada dels desajustos. Absències educatives en els estudis universitaris". *Arxius de Ciències Socials*. Núm. 26

- Villar, A., Vieira, M.M., Hernández, F., Almeida, A. [2012]. "Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. Aproximación comparada al caso español y portugués". *Revista Lusófona de Educação*, vol. 21, 21, 139-162. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3085>
- Yorke, M. [1998]. "Non-completion of undergraduate study: some implications for policy in higher education". *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20, 2, 189-201.
- Yorke, M. y Longden, B. [2008]. *The first-year experience of Higher Education in the UK*. York, UK: The Higher Education Academy.

ANNEXOS

ANNEX 1

Taula 1. Variables escala/ordinal

Variables Escala/Ordinal	Cohorte 2009-2010					Cohorte 2010-2011				
	F (2)	P	Diferencias sig.	Medias	Eta	F (2)	P	Diferencias sig.	Medias	Eta
Edad	64 .9	.0 01	Con-TR < AB	Con=2 0.1 Tr=20. 0 AB=2 2.8	Forma Fin Dependi ente = .26	17 5.9	.0 01	Con-TR < AB	Con=2 0.0 Tr=19. 9 AB=2 2.7	Forma Fin Dependi ente = .27
Nota acceso	27 .2	.0 01	Con > TR-AB	Con=7 .2 Tr=6.9 AB=6. 9	Forma Fin Dependi ente = .39	15 7.4	.0 01	Con > TR-AB	Con=9 .2 Tr=8.5 AB=8. 4	Forma Fin Dependi ente = .39
Preferencia	18 .2	.0 01	Con > TR-AB	Con=1 .6 Tr=2.1 AB=1. 8	Forma Fin Dependi ente = .10	76. 5	.0 01	Con > TR-AB	Con=1 .6 Tr=2.1 AB=2. 0	Forma Fin Dependi ente = .11

Con = Continuidad estudios (graduados y en desarrollo)

AB = Abandono (voluntario y normativo)

TR = Traslado (=Reubicaciones)

Taula 2. Variables nominals

Variables Nominales	Cohorte 2009-2010					Cohorte 2010-2011				
	Ji	g /	P	V _{CRAMER}	Significaci3n	Ji	gl	P	V _{CRAMER}	Significaci3n
Sexo	19.5	2	.001	.08	AB: >Var3n (17.2%) <Mujer (12.7%)	63.1	2	.001	.09	AB: >Var3n (20.2%) <Mujer (14.0%) TR: >Var3n (8.6%) <Mujer (6.7%) CON: <Var3n (71.2%) >Mujer (79.3 %)
Forma Inicio PAU = Pruebas selectividad FP = Formaci3n Profesional MAY = Acceso mayores	52.8	6	.001	.12	AB: >MAY (23.8%) >FP (22.3%) <PAU (12.1%) TR: <FP (4.8%) =MAY (7.4%) =PAU (7.8%)	178.5	6	.001	.11	AB: >MAY (36.4%) >FP (25.3%) <PAU (13.6%) TR: <FP (4.9%) =PAU (7.9%) =MAY (8.1%) CON: <MAY (55.6%) <FP (69.8%) >PAU (78.5%)
Rama Ed = Educaci3n Exp = Ciencias Experimentales Hum = Humanidades Ing = Ingenieria Sal = Salud Soc = Ciencias Sociales	76.9	8	.001	.11	AB: >Hum (19.3%) = Exp (15.6%) = Soc (14.7%) = Sal (13.2%) = Ed (12.4%) TR: >Exp (11.7%) >Hum (11.5%) >Salud (10.8%) <Soc (4.8%) <Ed (3.5%) CON: >Ed (84.1%) =Soc (80.5%) =Salud (76.7%) =Exp (72.8%) <Hum (69.2%)	118.5	10	.001	.09	AB: >Ing(30.4%) = Hum (18.9%) = Sociales (16.9%) = Exp (16.8%) = Ed (15.7%) <Salud (11.5%) TR: >Exp (11.7%) >Ing (11.2%) =Hum (8.6%) = Soc (7.3%) =Salud (7.2%) <Ed (3.6%) CON: >Salud (81.3%) >Ed (79.6%) =Soc (75.8%) =Exp (73.1%) =Hum (72.6%) <Ing (57.9%)
Formaci3n padre Prim = Primarios Sec = Secundaria Uni = Universitarios	4.4	4	.34	.03	AB: >Prim (15.6%) =Uni (13.6) <Sec (13.1)	21.8	4	.001	.04	AB: >Prim (17.9%) =Uni (17.0%) <Sec (13.2%)
Formaci3n madre Prim = Primarios Sec = Secundaria Uni = Universitarios	23.0	4	.001	.06	AB: >Prim (17.5%) =Uni (12.6) <Sec (12.0) TR: <Prim (5.8%)	26.9	4	.001	.04	AB: >Prim (18.0%) =Uni (16.2%) <Sec (13.4%) TR: <Prim (6.4%)
Procedencia (no se considera extranjeros) Valencia = Provincia Valencia Comunidad = Prov. Alicante y Castell3n Estado = Resto provincias	17.3	4	.002	.05	AB: =Valencia (15.2%) <Comunidad (10.8%) <Estado (7.4%) TR: =Valencia (6.9%) =Comunidad (8.4%) >Estado (10.6%)	42.9	4	.001	.06	AB: >Valencia (17.4%) <Comunidad (11.3%) <Estado (8.7%) TR: =Valencia (7.0%) >Comunidad (9.4%) >Estado (10.9%)
Dedicaci3n estudio Trabajo +15 = Trabaja m3s de 15 horas semana Trabajo-15 = Trabaja hasta 15 horas semana Completa =	81.4	4	.001	.11	AB: >Trabajo +15 (27.9%) >Trabajo -15 (20.3%) <Completa (11.8%) Continua: <Trabajo +15 (64.3%)	127	4	.001	.06	AB: >Trabajo +15 (30.7%) =Trabajo -15 (17.8%) <Completa (14.6%) Continua: <Trabajo +15 (61.4%)

Dedicación completa al estudio					= Trabajo -15 (72.7%) >Completa (81%)					= Trabajo -15 (73.8%) >Completa (78.1%)
Economía padre Directivos/Profesionales postsecundaria Trabajo cualificado Trabajo no cualificado Sin trabajo remunerado	7.8	6	.25	.03	AB: =Direct/Profesp ost (12.8%) =Cualificado (13.5%) =No Cualificado (14.8%) >Sin remuneración (18.1%)	46.7	6	.001	.06	AB: <Direct/Profesp ost (13.9%) =Cualificado (15.1%) =No Cualific (16.5%) >Sin remuneración (22.7%)
Economía madre Directivos/Profesionales postsecundaria Trabajo cualificado Trabajo no cualificado Sin trabajo remunerado	6.5	6	.36	.03	AB: =Cualificado (12.9%) =Direct/Profesp ost (13.7%) =No Cualificado (14.5%) =Sin remuneración (15.7%)	14.3	6	.03	.03	AB: <Direct/Profesp ost (13.6%) =Cualificado (15.6%) =No Cualificado (17.6%) >Sin remuneración (17.6%)

ANNEX 2

Taula 3: Síntesis regresión logística binaria sobre abandono-no abandono en cohortes 2009-2010 y 2010-2011

Predictores	Cohorte 2009-2010			Cohorte 2010-2011		
	Wald	p	Sentido interpretación	Wald	p	Sentido interpretación
<i>Sexo</i>	6.6	.01 **	Mujeres < Varones	10.3	.001 * **	Mujeres < Varones
<i>Edad Inicio</i>	5.3	.02 *	Mayor edad	22.1	.001 * **	Mayor edad
<i>Nota inicio</i>	8.5	.001 * **	Menor nota inicio	32.9	.001 * **	Menor nota inicio
<i>Preferencia</i>	.23	.62		10.3	.001 * **	Preferencia posterior
<i>Residencia</i>	5.8	.12		4.3	.22	
<i>Estudios padre</i>	5.0	.41		7.9	.16	
<i>Estudios madre</i>	9.2	.11		1.2	.95	
<i>Economía Padre</i>	1.7	.64		4.7	.19	
<i>Economía Madre</i>	.42	.93		3.6	.31	
<i>Rama</i>	9.0	.06 +	>Hum ; <Ed	23.5	.001 * **	Salud<Ed-Exp-Soc-Hum<Ingen
<i>Nota inicio * Rama</i>	-	-		29.4	.001 * **	<Educación y Soc con notas bajas(5.0-8.0) >Educación con notas elevadas (>9.5) >Soc y Hum con intermedia (8.0-9.5) >Ingeniería y Exper. con bajas (5.0-8.0)
<i>Trabajo</i>	16.7	.001 * **	Completa, -15 < +15	20.1	.001 * **	Completa, -15 < +15
<i>Edad Inicio * Sexo</i>	6.9	.01 **	Varones>Mujeres Entre 18-25. Después homogéneo	6.3	.01 **	Varones>Mujeres En todas edades, aunque diferencia menor en tramo 21-25
<i>% Varianza explicada</i>	11.2			13.3		

ANNEX 3

Taula 4a. Relació entre l'abandó al segon any i les variables considerades a l'estudi (variables nominals)

<i>Variables nominals</i>	<i>Ji</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>	<i>V_{CHAMER}</i>	<i>Eta (abandó dependiente)</i>	<i>Significació</i>
Sexe	45.2	1	.001	.08	.08	>Home (17.1%) <Dona (11.6%)
Forma Inici PAU FP MAY	25.3	2	.001	.12	.06	>MAY (24.3%) =FP (11.8%) =PAU (13.6%)
Formació pare Prim = Primaris Sec = Secundària Uni = Universitaris	1.8	2	.41	.02	.02	=Prim (13.2%) =Sec (14.0%) =Uni (14.4%)
Formació mare Prim = Primaris Sec = Secundària Uni = Universitaris	0.5	2	.79	.01	.01	=Prim (13.7%) =Sec (14.1%) =Uni (13.4%)
Formació Familiar Prim = Primaris Sec = Secundària Uni = Universitaris	0.3	2	.87	.01	.01	=Prim (13.7%) =Sec (14.0%) =Uni (13.5%)
Branca Ed = Educació Exp = Ciències Experimentals Hum = Humanitats Eng = Enginyeria Sal = Salut Soc = Ciències Socials	111. 8	5	.001	.12	.12	> Eng (21.6%) > Exp (21.3%) > Hum (18.3%) = Soc (12.5%) < Sal (10.1%) < Ed (9.5%)
Centros Bio = Biológicas Mat= Matemáticas GH = Geografía e Historia ETSI = Ingeniería FCCEE = Filosofía y Ciencias Educación Fis = Física Q = Química Filo = Filología Farm = Farmacia Enf = Enfermería Eco = Economía Der = Derecho CCSS = Ciencias sociales Med = Medicina Psic = Psicología Fisio = Fisioterapia Mag = Magisterio FCAFE= Actividad Física	236. 1	18	.001	.18	.18	>Bio (29.4%) >Mat (25.5%) >GH (22.4%) >ETSI (21.6%) >FCCEE (17.5%) = Filo (15.6%) = Eco (15.1%) = Enf (13.9%) = Q (11.8%) = Farm (11.4%) = Fis (11.0%) = CCSS (10.9%) < Der (9.9%) <Med (8.7%) <Psic (8.5%) <Fisio (8.2%) < Mag (5.4%) <FCAFE (4.9%)
Seu Val = València Ont = Ontinyent	0.4	1	.55	.01	.01	= Val (13.8%) = Ont (12.5%)
Tipus Grau Grau = 240ECTS Doble = 300 o més ECTS	6.0	1	.01	.03	.03	= Grado (14.0%) < Doble (8.6%)
Dedicació estudi Treballa més de 15h/setmana	15.5	2	.001	.05	.05	>Treball +15 (20.2%) =Treball -15 (14.7%) <Completa (13.3%)

Treballa fins a 15 h/setmana Dedicació completa a l'estudi						
Economia pare Directivos/Profesionales postsecundaria Trabajo cualificado Trabajo no cualificado Sin trabajo remunerado	7.0	3	.07	.03	.03	=Direct/Profespost (14.5%) =Cualificado (12.8%) =No Cualificado (13.2%) =Sin remuneración (15.5%)
Economia mare Directivos/Profesionales postsecundaria Trabajo cualificado Trabajo no cualificado Sin trabajo remunerado	1.2	3	.75	.01	.01	=Direct/Profespost (13.9%) =Cualificado (14.2%) =No Cualificado (13.7%) =Sin remuneración (13.1%)

Taula 4b. Relació entre l'abandó al segon any i les variables considerades a l'estudi (variables ordinals/escala)

<i>Variables Escala/Ordinals</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Dif mitjanes</i>	<i>d Cohen</i>
Edat	$t_{1154.7} = 7.4$	.001	1.09	.21
Nota accés	$t_{1289.7} = -8.3$	.001	-.58	-.28
Preferència	$t_{1078.9} = 7.7$	.001	.50	.30
It1_Seguretat en la permanència	$t_{274.6} = 7.4$	.001	-.62	-.64
It2_Satisfacció estudiar en la universitat	$t_{292.7} = -3.8$	.001	-.21	-.27
It3_Professorat compromés	$t_{298.8} = -1.6$	.110	-.10	-.10
It4_Assistència a classe	$t_{285.6} = -4.1$	.001	-.22	-.30
It5_Seguritat en superar les assignatures	$t_{297.0} = -2.3$	.021	-.15	-.17
It6_Relacions amb els companys/es	$t_{295.4} = -1.6$	.017	-.15	-.17
Total_Q1_8 setmanes	$t_{298.1} = -6.6$	.001	-1.43	-.48
Crèdits Sup 1er	$t_{1285.6} = -26.9$	.001	-8.56	-.95
Crèdits NP 1er	$t_{1050.2} = 18.6$	.001	5.40	.79
Qualificació mitjana Calificació Sup 1er	$t_{1116.5} = -16.5$	.001	-1.6	-.63
It1_Seguretat en la permanència	$t_{148.8} = -8.9$	.001	-1.08	-.94
It2_Satisfacció estudiar en la universitat	$t_{153.5} = -4.1$	.001	-.36	-.38
It3_Professorat compromés	$t_{157.2} = -1.2$	.160	-.12	-.13
It4_Assistència a classe	$t_{152.7} = -2.8$	.014	-.22	-.24
It5_Seguritat en superar les assignatures	$t_{154.4} = -3.6$	.001	-.38	-.38
It6_Relacions amb els companys/es	$t_{1500} = -1.2$	.170	-.12	-.13
It7_Universitat per a mi	$t_{156.6} = -4.9$	.001	-.52	-.49
Total_Q2_Inici 2n q	$t_{298.1} = -6.1$	.001	-2.70	-.60
Crèdits SUP en curs	$t_{1140.8} = -43.7$	.001	-28.36	-1.7
Taxa NP en curs	$t_{1044.2} = 34.4$	.001	36.08	1.5
Qualificació mitjana curs	$t_{1175.3} = -41.0$	.001	-3.40	-1.6

ANNEX 4

Taula 8. Estudiantat que ha deixat els graus d'origen, segons l'any des de la primera matrícula

Grau d'origen	Branca	1	2	3	4	Total
1000	AiH	39	6	1	2	48
1001	AiH	16	5	1	3	25
1002	AiH	24	4	3	3	34
1003	AiH	16	5	2	3	26
1004	AiH	24	6	0	1	31
1005	AiH	41	8	1	4	54
1006	AiH	46	5	1	0	52
1007	AiH	23	2	4	3	32
1008	AiH	31	6	3	4	44
1009	AiH	15	3	0	1	19
1010	AiH	3	4	0	0	7
1011	AiH	3	1	3	1	8
1100	C	36	7	5	2	50
1101	C	14	3	3	1	21
1102	C	15	6	3	1	25
1103	C	19	3	1	1	24
1104	C	11	3	2	0	16
1105	C	13	5	4	1	23
1107	C	26	7	6	3	42
1108	C	26	9	2	1	38
1200	S	25	6	3	2	36
1201	S	41	20	6	4	71
1202	S	27	12	2	7	48
1203	S	8	1	0	1	10
1204	S	12	12	6	2	32
1205	S	43	9	4	5	61
1206	S	25	4	2	1	32
1207	S	2	2	0	0	4
1208	S	9	1	1	2	13
1211	S	3	0	0	0	3
1300	SiJ	16	2	1	2	21
1301	SiJ	28	4	1	1	34
1302	SiJ	30	0	2	2	34
1303	SiJ	60	18	10	1	89
1304	SiJ	26	5	5	3	39
1305	SiJ	68	7	3	12	90
1306	SiJ	13	2	1	1	17
1307	SiJ	15	1	3	6	25

1308	SiJ	48	4	2	2	56
1309	SiJ	22	5	4	4	35
1310	SiJ	21	4	3	0	28
1311	SiJ	14	3	6	4	27
1312	SiJ	13	4	1	5	23
1313	SiJ	86	17	6	0	109
1314	SiJ	23	3	0	0	26
1315	SiJ	34	9	3	2	48
1316	SiJ	32	14	8	5	59
1317	SiJ	41	5	2	2	50
1318	SiJ	8	3	0	1	12
1319	SiJ	33	5	2	3	43
1320	Flo	6	0	0	0	6
1321	Flo	29	9	4	1	43
1322	Flo	16	4	1	0	21
1323	Flo	158	6	2	1	167
1324	Flo	8	1	1	0	10
1325	Flo	122	11	2	0	135
1326	S	9	2	2	1	14
1327	S	13	6	0	0	19
1328	SiJ	8	11	7	0	26
1329	SiJ	0	0	0	0	0
1330	AiE	3	0	0	0	3
1400	AiE	9	6	3	0	18
1401	AiE	9	1	1	0	11
1402	AiE	14	3	2	1	20
1403	AiE	17	6	5	1	29
1404	AiE	4	2	1	1	8
1405	AiE	7	1	1	1	10
1900	SiJ	8	3	0	0	11
1901	SiJ	3	0	0	0	3
1911	AiE	3	1	0	0	4
1921	SiJ	36	3	5	0	44
1922	SiJ	11	6	2	0	19
1923	SiJ	17	6	4	0	27
1924	SiJ	4	1	1	0	6
1925	SiJ	8	2	1	0	11
1926	SiJ	0	0	0	0	0
Total		1789	371	177	122	2459

Taula 9. Estudiantat que ha ingressat en els graus d'origen, segons l'any des de la primera matrícula

Grau de destinació	Branca	1	2	3	4	Total
1000	AiH	32	12	4	5	53
1001	AiH	10	3	0	0	13
1002	AiH	12	5	0	0	17
1003	AiH	34	5	1	5	45
1004	AiH	17	5	5	3	30
1005	AiH	62	23	4	4	93
1006	AiH	44	9	3	1	57
1007	AiH	6	3	0	0	9
1008	AiH	22	8	2	3	35
1009	AiH	13	3	3	3	22
1010	AiH	8	0	1	0	9
1011	AiH	10	1	2	1	14
1100	C	11	2	2	0	15
1101	C	15	4	2	1	22
1102	C	6	1	0	0	7
1103	C	19	3	1	5	28
1104	C	5	4	0	0	9
1105	C	18	2	0	1	21
1107	C	10	1	1	0	12
1108	C	7	2	0	0	9
1200	S	60	17	8	9	94
1201	S	5	4	0	2	11
1202	S	19	10	1	3	33
1203	S	4	0	2	1	7
1204	S	62	10	9	6	87
1205	S	27	14	7	2	50
1206	S	9	4	2	0	15
1207	S	4	1	0	1	6
1208	S	7	1	0	1	9
1211	S	3	2	0	0	5
1300	SiJ	24	5	4	2	35
1301	SiJ	30	4	5	1	40
1302	SiJ	28	6	5	0	39
1303	SiJ	95	20	9	2	126
1304	SiJ	89	8	3	3	103
1305	SiJ	118	23	8	9	158
1306	SiJ	17	4	2	4	27
1307	SiJ	22	2	4	3	31
1308	SiJ	33	1	2	1	37
1309	SiJ	45	9	7	2	63

1310	SiJ	10	6	2	4	22
1311	SiJ	29	9	6	2	46
1312	SiJ	31	2	3	4	40
1313	SiJ	59	14	12	3	88
1314	SiJ	21	2	0	1	24
1315	SiJ	23	8	9	1	41
1316	SiJ	25	7	2	1	35
1317	SiJ	44	9	0	0	53
1318	SiJ	9	5	0	1	15
1319	SiJ	70	11	7	4	92
1320	Flo	2	1	0	0	3
1321	Flo	6	3	1	1	11
1322	Flo	6	3	1	2	12
1323	Flo	107	0	1	0	108
1324	Flo	7	1	1	2	11
1325	Flo	143	8	2	4	157
1326	S	18	8	2	1	29
1327	S	6	0	0	1	7
1328	SiJ	5	4	0	0	9
1329	SiJ	8	2	0	0	10
1330	AiE	6	5	4	0	15
1400	AiE	10	2	2	0	14
1401	AiE	6	1	2	1	10
1402	AiE	7	9	5	1	22
1403	AiE	5	3	3	1	12
1404	AiE	8	1	1	0	10
1405	AiE	7	5	1	0	13
1900	SiJ	1	0	0	0	1
1901	SiJ	0	0	0	0	0
1911	AiE	1	0	0	0	1
1921	SiJ	8	0	0	1	9
1922	SiJ	6	0	0	0	6
1923	SiJ	20	0	0	0	20
1924	SiJ	3	0	0	0	3
1925	SiJ	7	1	1	2	11
1926	SiJ	3	0	0	0	3
Total		1789	371	177	122	2459

Font: Elaboració pròpia bases de dades matrícula primer curs 2009/10-2014/15.

Taula 10. Diferència absoluta i relativa (increment) entre l'abandó i l'ingrés en cada grau

Grau	Branca	Diferència	Increment (diferència total / d'abandonaments)
1000	AiH	3	6,00%
1001	AiH	-12	-48,00%
1002	AiH	-19	-52,78%
1003	AiH	20	76,92%
1004	AiH	-4	-11,76%
1005	AiH	37	66,07%
1006	AiH	4	7,55%
1007	AiH	-23	-71,88%
1008	AiH	-8	-17,78%
1009	AiH	1	4,76%
1010	AiH	3	42,86%
1011	AiH	5	55,56%
1100	C	-37	-71,15%
1101	C	1	4,76%
1102	C	-17	-68,00%
1103	C	-3	-9,68%
1104	C	-7	-43,75%
1105	C	-3	-12,50%
1107	C	-30	-71,43%
1108	C	-29	-76,32%
1200	S	49	108,89%
1201	S	-61	-84,72%
1202	S	-17	-33,33%
1203	S	-2	-20,00%
1204	S	54	145,95%
1205	S	-3	-4,76%
1206	S	-13	-40,63%
1207	S	1	20,00%
1208	S	-4	-28,57%
1211	S	4	133,33%
1300	SiJ	14	66,67%
1301	SiJ	7	20,59%
1302	SiJ	5	14,71%
1303	SiJ	36	39,13%
1304	SiJ	64	160,00%
1305	SiJ	67	72,04%
1306	SiJ	11	64,71%
1307	SiJ	6	24,00%
1308	SiJ	-18	-32,14%

1309	SiJ	-180	-72,87%
1310	SiJ	-10	-30,30%
1311	SiJ	-161	-77,40%
1312	SiJ	17	73,91%
1313	SiJ	-44	-33,33%
1314	SiJ	14	53,85%
1315	SiJ	-2	-4,17%
1316	SiJ	-25	-41,67%
1317	SiJ	5	10,00%
1318	SiJ	3	25,00%
1319	SiJ	57	132,56%
1320	Flo	-3	-50,00%
1321	Flo	-30	-69,77%
1322	Flo	-9	-42,86%
1323	Flo	-59	-35,33%
1324	Flo	1	10,00%
1325	Flo	22	16,30%
1326	S	17	121,43%
1327	S	-10	-52,63%
1328	SiJ	-17	-65,38%
1329	SiJ	10	*
1330	AiE	12	400,00%
1400	AiE	-4	-22,22%
1401	AiE	-1	-9,09%
1402	AiE	1	4,76%
1403	AiE	-17	-58,62%
1404	AiE	2	25,00%
1405	AiE	4	40,00%
1900	SiJ	201	1827,27%
1901	SiJ	177	5900,00%
1911	AiE	-2	-50,00%
1921	SiJ	-35	-79,55%
1922	SiJ	-13	-68,42%
1923	SiJ	-7	-25,93%
1924	SiJ	-3	-50,00%
1925	SiJ	4	36,36%
1926	SiJ	3	*

Font: Elaboració pròpia bases de dades matrícula primer curs 2009/10-2014/15.

[*] No es pot calcular perquè el sumatori d'abandonaments és 0.

ANNEX 5

El valor $P=\{0\}$ correspon a estudiants que anul·laren la seua primera matrícula. En el cas del valor $P=\{3\}$, no podem saber si aconsegueix o no el requisit d'haver estat dos cursos seguits sense matricular-se en el grau. Podria donar-se el cas d'una persona que haguera estat matriculada en cursos alterns, tindria $P=3$, però no el requisit habitual per considerar abandó del grau. Ara bé, això no passa en el cas de $P=\{0, 1, 2\}$, en aquest cas, la persona necessàriament ha aconseguit el requisit d'abandó del grau. Per això, definirem la variable abandó, que abreviarem "A", com la proporció dels casos $P=\{0, 1, 2\}$ sobre el total de persones matriculades. Com que el nostre objectiu és relacionar la variable A amb una altra relacionada amb la prolongació del grau, per les raons que s'explicaran més endavant, deixarem de banda els graus amb durada establerta superior a 4 cursos o aquells altres d'implantació endarrerida. Després d'aquesta depuració, la base de dades es redueix, però continua sent nombrosa ($N=9.240$).

Taula 12. Estudiantat de graus de 4 cursos, segons vies d'accés. Curs 2011/12

	AD	AG	BE	CG	CO	CP	FP	FS	M4	M5	MA	ΣM	NE	NH	OT	PA	PI	TR	TU	Σ
EST.ANGLESOS	1	17	3			1		2			5	5				142		2	3	176
FIL.CATALANA	2	5						1			2	2				65		4	1	80
FIL.CLÀSSICA	3							1			2	2				43		2	1	52
EST.HISPÀNICS	1	11							1	1	2	4				73		2	2	93
FILOSOFIA		29	3			1		6			5	5				101		1	5	151
HISTÒRIA		109				3		7	1		9	10			3	190		3	6	331
HIST.ART	1	63				2	2	7	1		5	6			3	138		1	7	230
INF. DOCUM.		23						12	1		1	2			2	37			8	84
LLENG.MODERNES		12	4					2			2	2				85		3	2	110
TRAD.ANGLÈS											2	2				46		2	1	51
TRAD.FRANCÈS			1			1					1	1				21		2	1	27
TRAD.ALEMANY			3					2				0				18		2	1	26
BIOLOGIA		85	2			1		3			5	5				116		2	3	217
BIOTECNOLOGIA			2			1		4			1	1				68	2	2		80
CC.ALIMENTS	1							5			2	2		1		45	3	1	2	60
CC.AMBIENTALS		5						10	1			1				61		5	2	84
FÍSICA		29	2								2	2				83		2	1	119
MATEMÀTIQUES		13	1					1			1	1				85		2	3	106
QUÍMICA		56						6			2	2				151		1	2	218
INFERMERIA	131	22	2	16				48	6	2	9	17				180		7	9	432
FISIOTERÀPIA	1	190	5					23		1	7	8	1			129		6	7	370
LOGOPÈDIA		3	1					23			2	2				48		2	3	82
NUTRICIÓ	78	2	1			1		22	1	5		6				114	3	2	9	238
ÒPTICA	27	26	1	2				8			1	1				26			4	95
PODOLOGIA		6						14			2	2				35			4	61
POLÍTIQUES	2	5	1					8			1	1				70	1	1	4	93
COM.AUDIOV.		4	2			1		2	2		1	3				68		1	1	82
CRIMINOLOGIA			1					8			6	6			2	76		3	1	97
DRET	5	66	20			4		23			15	15			7	492		9	15	656
MESTR.INFANTIL	4		2				1	105			9	9				171	14	14	9	329
MESTR.PRIMÀRIA			2					78	2	4	20	26				391	8	19	8	532
ED.SOCIAL	1	8						68	2	5	10	17				77	1	1	5	178
PEDAGOGIA	2	14				2		26	1		6	7				101			7	159
PERIODISME	1	1	1						1		2	3				73			1	80
REL.LABORALS		221		1				99	4	1	12	17				107	3	2	10	460
SOCIOLOGIA		7						7	1	2	3	6				49		1	1	71
TREB.SOCIAL	1	84	1	1				61	2	1	6	9			1	141		1	22	322
CC.ACT.FÍSICA		8						39			5	5				101		5	4	162
AD.DIR.EMPRESSES		114	14					47	4	1	10	15	1			340		1	4	536
NEG.INTERNAC.			21					7			3	3				114	2		3	150
FINANCES		8	5					54	4	1		5				58		6	4	140
ECONOMIA		32	7					17	1		6	7			1	170		1	3	238
TURISME	3	59	14					38	1	5		6	2			131	2	1	33	289
GEOGRAFIA		13						7				0				48		1	3	72
PSICOLOGIA	5	20	7		1			39	1	2	13	16				354			10	452
MESTR.INF.(ONT.)								31			2	2				13			1	47
INFERMERIA (FE)		3	1					8	1	1	3	5				55		2	23	97
INFERMERIA (CS)		3	2	21				14			5	5				37			2	84
FINANCES (ONT.)								23			1	1				28			2	54
ENG. INFORMÀTICA	7	1						19			1	1				29			2	59
ENG.QUÍMICA	5	1	1					2				0				50	1			60
ENG.ELECTRÒNIC A		4		1				14	1		1	2	1			28		2	41	93
ENG.TELEMÀTICA	3	2	3			1		14				0	1			30	1	4	17	76
ENG.ELEC.INDUS.L			1					18	1			1				24		3		47
ENG.MULTIMÈDIA			3					3			3	3				37		3	1	50
Σ	285	1384	141	42	1	20	3	1088	41	32	216	289	6	1	19	5636	41	139	325	9420

Taula 13. Estudiantat de graus de 4 cursos amb P={0, 1, 2}, segons vies d'accés. Curs 2011/12.
Universitat de València

	AD	AG	BE	CG	CO	CP	FP	FS	M4	M5	MA	ΣM	NE	NH	OT	PA	PI	TR	TU	Σ
EST.ANGLESOS	1	8				1					3	3				29		1		43
FIL.CATALANA	2										1	1				23				26
FIL.CLÀSSICA		1									2	2				16		1		20
EST.HISPÀNICS		6							1	1		2				7		1		16
FILOSOFIA		14	1			1		3			2	2				27			3	51
HISTÒRIA		37				2		2	1		2	3				32			3	79
HIST.ART		33			1						1	1		1		21		1	4	62
INF. DOCUM.		10						3	1							11			5	30
LLENG.MODERNES		5	1									0				22		3	2	33
TRAD.ANGLÈS											1	1				4				5
TRAD.FRANCÈS			1								1	1				2		1		5
TRAD.ALEMANY			1									0				2		2		5
BIOLOGIA		37	2								1	1				19			2	61
BIOTECNOLOGIA								2			1	1				2	2			7
CC.ALIMENTS								1			1	1		1		15	3	1		22
CC.AMBIENTALS		2						6			1	1				15			2	26
FÍSICA		14	1								2	2				11			1	29
MATEMÀTIQUES		8	1					1				0				26			2	38
QUÍMICA		11						1			2	2				23			1	38
INFERMERIA	129	13	2	16				3	1	1	2	4				11			3	181
FISIOTERÀPIA	1	190	1					2			2	2				12		1	5	214
LOGOPÈDIA		1	1					7			1	1				6			1	17
NUTRICIÓ	60	2						11	1		3	4				32	3		7	119
ÒPTICA	23	16		2								0				5			2	48
PODOLOGIA		3						8			1	1				5				17
POLÍTIQUES		2	1								1	1				19	1		1	25
COM.AUDIOV.		1							1			1				1				3
CRIMINOLOGIA								1			3	3			1	7			1	13
DRET	4	32				2		5			8	8		1		73			5	130
MESTR.INFANTIL	3		1				1	10			3	3				19	14	4	2	57
MESTR.PRIMÀRIA								17			4	4				28	8	3	5	65
ED.SOCIAL		3						9	1	1	1	3				8	1		2	26
PEDAGOGIA	1	5				2		9			3	3				13			4	37
PERIODISME	1										1	1				5				7
REL.LABORALS		155		1				19	2		4	6				17	3		9	210
SOCIOLOGIA		4						2			3	3				16			1	26
TREB.SOCIAL	1	81		1				7	2	1	4	7			1	11			21	130
CC.ACT.FÍSICA		2										0				4				6
AD.DIR.EMPRESSES		85	3					16	4	1	4	9				58			1	172
NEG.INTERNAC.			2								2	2				13	2		1	20
FINANCES		4	1					16			2	2				18		2	2	45
ECONOMIA		10						4	1		1	2			1	43			2	62
TURISME	3	54	5					7	1		1	2				30	2		31	134
GEOGRAFIA		5										0				10			2	17
PSICOLOGIA	3	7	2					16	1		6	7				30			2	67
MESTR.INF.(ONT.)								4				0				2			1	7
INFERMERIA (FE)		3	1					1		1		1				4			22	32
INFERMERIA (CS)		2	1	21							2	2				2			1	29
FINANCES (ONT.)								10				0				12			1	23
ENG.	2							10			1					11				24
ENG. INFORMÀTICA												0				17	1			20
ENG.QUÍMICA	1							1				0				17				20
ENG.ELECTRÒNICA		1		1				8			1	1	1			11			38	61
ENG.TELEMÀTICA	2	1	1			1		6				0	1			13	1	1	16	43
ENG.ELEC.INDUS.L								8	1			1				8		1		18
ENG.MULTIMÈDIA			1									0				5				6
Σ	239	882	32	42	0	11	1	243	19	6	87	112	3	1	5	925	80	24	219	2819

Taula 14. Abandó (A) de l'estudiantat de graus de 4 cursos, segons vies d'accés. Curs 2011/12.
Universitat de València

	AD	AG	BE	CG	CO	CP	FP	FS	M4	M5	MA	ΣM	NE	NH	OT	PA	PI	TR	TU	Σ
EST.ANGLESOS	100	47,06	0,00			100		0,00			60,00	60,00				20,42		50,00	0,00	24,43
FIL.CATALANA	100	0,00						0,00			50,00	50,00				35,38		0,00	0,00	32,50
FIL.CLÀSSICA	0,00							0,00			100	100				37,21		50,00	0,00	38,46
EST.HISPÀNICS	0,00	54,55							100	100	0,00	50,00				9,59		50,00	0,00	17,20
FILOSOFIA		48,28	33,33			100		50,00			40,00	40,00				26,73		0,00	60,00	33,77
HISTÒRIA		33,94				66,67		28,57	100		22,22	30,00			0,00	16,84		0,00	50,00	23,87
HIST.ART	0,00	52,38				50,00	0,00	0,00	0,00		20,00	16,67			33,33	15,22		100	57,14	28,96
INF. DOCUM.		43,48						25,00	100		0,00	50,00			0,00	29,73			62,50	35,71
LLENG.MODERNES		41,67	25,00					0,00			0,00	0,00				25,88		100	100	30,00
TRAD.ANGLÈS											50,00	50,00				8,70		0,00	0,00	9,80
TRAD.FRANCÈS			100			0,00					100	100				9,52		50,00	0,00	18,52
TRAD.ALEMANY			33,33					0,00								11,11		100	0,00	19,23
BIOLOGIA		43,53	100			0,00		0,00			20,00	20,00				16,38		0,00	66,67	28,11
BIOTECNOLOGIA			0,00			0,00		50,00			100	100				2,94	100	0,00		8,75
CC.ALIMENTS	0,00							20,00			50,00	50,00		100		33,33	100	100	0,00	36,67
CC.AMBIENTALS		40,00						60,00	0,00			100				24,59		0,00	100	30,95
FÍSICA		48,28	50,00								100	100				13,25		0,00	100	24,37
MATEMÀTIQUES		61,54	100					100			0,00	0,00				30,59		0,00	66,67	35,85
QUÍMICA		19,64						16,67			100	100				15,23		0,00	50,00	17,43
INFERMERIA	98,47	59,09	100	100				6,25	16,67	50,00	22,22	23,53				6,11		0,00	33,33	41,90
FISIOTERÀPIA	100	100	20,00					8,70		0,00	28,57	25,00	0,00			9,30		16,67	71,43	57,84
LOGOPÈDIA		33,33	100					30,43			50,00	50,00				12,50		0,00	33,33	20,73
NUTRICIÓ	76,92	100	0,00			0,00		50,00	100	0,00		66,67				28,07	100	0,00	77,78	50,00
ÒPTICA	85,19	61,54	0,00	100				0,00			0,00	0,00				19,23			50,00	50,53
PODOLOGIA		50,00						57,14			50,00	50,00				14,29			0,00	27,87
POLÍTQUES	0,00	40,00	100					0,00			100	100				27,14	100	0,00	25,00	26,88
COM.AUDIOV.		25,00	0,00			0,00		0,00	50,00		0,00	33,33				1,47		0,00	0,00	3,66
CRIMINOLOGIA			0,00					12,50			50,00	50,00			50,00	9,21		0,00	100	13,40
DRET	80,00	48,48	0,00			50,00		21,74			53,33	53,33			14,29	14,84		0,00	33,33	19,82
MESTR.INFANTIL	75,00		50,00				100	9,52			33,33	33,33				11,11	100	28,57	22,22	17,33
MESTR.PRIMÀRIA			0,00					21,79	0,00	0,00	20,00	15,38				7,16	100	15,79	62,50	12,22
ED.SOCIAL	0,00	37,50						13,24	50,00	20,00	10,00	17,65				10,39	100	0,00	40,00	14,61
PEDAGOGIA	50,00	35,71				100		34,62	0,00		50,00	42,86				12,87			57,14	23,27
PERIODISME	100	0,00	0,00						0,00		50,00	33,33				6,85			0,00	8,75
REL.LABORALS		70,14		100				19,19	50,00	0,00	33,33	35,29				15,89	100	0,00	90,00	45,65
SOCIOLOGIA		57,14						28,57	0,00	0,00	100	50,00				32,65		0,00	100	36,62
TREB.SOCIAL	100	96,43	0,00	100				11,48	100	100	66,67	77,78			100	7,80		0,00	95,45	40,37
CC.ACT.FÍSICA		25,00						0,00			0,00	0,00				3,96		0,00	0,00	3,70
AD.DIR.EMPRESSES		74,56	21,43					34,04	100	100	40,00	60,00	0,00			17,06		0,00	25,00	32,09
NEG.INTERNAC.			9,52					0,00			66,67	66,67				11,40	100		33,33	13,33
FINANCES		50,00	20,00					29,63	0,00	0,00		40,00				31,03		33,33	50,00	32,14
ECONOMIA		31,25	0,00					23,53	100		16,67	28,57			100	25,29		0,00	66,67	26,05
TURISME	100	91,53	35,71					18,42	100	0,00		33,33	0,00			22,90	100	0,00	93,94	46,37
GEOGRAFIA		38,46						0,00								20,83		0,00	66,67	23,61
PSICOLOGIA	60,00	35,00	28,57		0,00			41,03	100	0,00	46,15	43,75				8,47			20,00	14,82
MESTR.INF.(ONT.)								12,90			0,00	0,00				15,38			100	14,89
INFERMERIA (FE)		100	100					12,50	0,00	100	0,00	20,00				7,27		0,00	95,65	32,99
INFERMERIA (CS)		66,67	50,00	100				0,00			40,00	40,00				5,41			50,00	34,52
FINANCES (ONT.)								43,48			0,00	0,00				42,86			50,00	42,59
ENG. INFORMÀTICA	28,57	0,00						52,63			100	100				37,93			0,00	40,68
ENG.QUÍMICA	20,00	0,00	0,00					50,00								34,00	100			33,33
ENG.ELECTRÒNICA		25,00		100				57,14	0,00		100	50,00	100			39,29		0,00	92,68	65,59
ENG.TELEMÀTICA	66,67	50,00	33,33			100		42,86					100			43,33	100	25,00	94,12	56,58
ENG.ELEC.INDUS.L			0,00					44,44	100			100				33,33		33,33		38,30
ENG.MULTIMÈDIA		33,33						0,00			0,00	0,00				13,51		0,00	0,00	12,00
Σ	83,86	63,73	22,70	100	0,00	55,00	33,33	22,33	46,34	18,75	40,28	38,75	50,00	100	26,32	16,41	195,12	17,27	67,38	29,93

AD:ADAPTAT PLA ANTIC; AG:ADAPTACIÓ AL GRAU DESDE L/D; BE: BATXILLER DE LA UE/CREDENCIAL; CG: CURS ADAPTACIÓ AL GRAU; CO: COU; CP: CONVALIDACIÓ PARCIAL ESPECIAL; FP: FP2; FS: CICLO FORMATIVO SUPERIOR; M4: MAJORS 40 ANYS; M5: MAJORS 50 ANYS; MA: MAJORS 25 ANYS; ΣM = M4 + M5 + MA; NE: PROCEDEIX D'ESTUDIS ESTRANGERS; NH: RESOLUCIÓ RECTOR; OT: ALTRES; PA: PAU; PI: PROGRAMA INTERNACIONAL; TR: TRASLLAT/ CONTINUACIÓ D'ESTUDIS U. ESPANYOLA; TU: TITULACIÓ UNIVERSITÀRIA.

Taula 15. Estudiantat de graus de 4 cursos amb P={5}, segons vies d'accés. Curs 2011/12.
Universitat de València

	AD	AG	BE	CG	CO	CP	FP	FS	M4	M5	MA	ΣM	NE	NH	OT	PA	PI	TR	TU	Σ
EST.ANGLESOS		2	1					1				0				54		1	2	61
FIL.CATALANA		2						1				0				28		2	1	34
FIL.CLÀSSICA		1						1				0				14		1		17
EST.HISPÀNICS	1	3									1	1				12				17
FILOSOFIA		7	1					1			2	2				35			1	47
HISTÒRIA		19						2			5	5			1	85		1	1	114
HIST.ART		8					1	4			2	2			2	46			1	64
INF. DOCUM.		5						4			1	1			1	18				29
LLENG.MODERNES		4	1								2	2				30				37
TRAD.ANGLÈS											1	1				12				13
TRAD.FRANCÈS												0				7		1	1	9
TRAD.ALEMANY												0				6			1	7
BIOLOGIA		21				1		1			2	2				50				75
BIOTECNOLOGIA			1					1				0				31				33
CC.ALIMENTS	1											0				11			1	13
CC.AMBIENTALS		2						2				0				17		3		24
FÍSICA		7										0				40		1		48
MATEMÀTIQUES		4									1	1				31		2		38
QUÍMICA		27						4				0				97		1		129
INFERMERIA		4						12	4		2	6				21			1	44
FISIOTERÀPIA								7		1	1	2				29		1	1	40
LOGOPÈDIA		1						8				0				8			2	19
NUTRICIÓ	3					1		8			2	2				41		1	2	58
ÒPTICA	1	3						4				0				8				16
PODOLOGIA		1						1				0				14				16
POLÍTIQUES	1	3						3				0				20		1	1	29
COM.AUDIOV.		2				1		1			1	1				11				16
CRIMINOLOGIA			1					4			1	1				17				23
DRET		24	11			1		12			6	6			2	261		5	5	327
MESTR.INFANTIL	1							31			1	1				19		2	4	58
MESTR.PRIMÀRIA			1					20		2	5	7				49		2	1	80
ED.SOCIAL		3						27	1	2	3	6				27		1	2	66
PEDAGOGIA	1	2						4	1		2	3				23			1	34
PERIODISME			1									0				22				23
REL.LABORALS		19						34	1	1	3	5				43			1	102
SOCIOLOGIA								3	1	1		2				14		1		20
TREB.SOCIAL		1						14				0				28				43
CC.ACT.FÍSICA		1						9			3	3				23			2	38
AD.DIR.EMPRESSES		10	6					17			5	5	1			133			2	174
NEG.INTERNAC.			3					14				0				14				31
FINANCES		3	2					19				0				14				38
ECONOMIA		12	5					9			3	3				56			1	86
TURISME		1	4					16			1	1				40				62
GEOGRAFIA		1						3				0				22		1	1	28
PSICOLOGIA	1	5			1			15		1	5	6				129				157
MESTR.INF.(ONT.)								5				0				4				9
INFERMERIA (FE)								1				0				4				5
INFERMERIA (CS)		1						1			1	1				7				10
FINANCES (ONT.)								3			1	1				4				8
ENG. INFORMÀ	3							5				0				10				18
ENG.QUÍMICA	3		1									0				24				28
ENG.ELECTRÒNICA								4			1	1				11				16
ENG.TELEMÀTICA	1	1	1					6				0				13		2		24
ENG.ELEC.INDUS.L			1					7				0				11				19
ENG.MULTIMÈDIA			2					1			1	1				27		1	1	33
Σ	17	210	43	0	1	4	1	330	8	8	65	81	1	0	6	1825	0	31	37	2607

Taula 16. Prolongació (PRO) de l'estudiantat de graus de 4 cursos, segons vies d'accés. Curs 2011/12. Universitat de València

	AD	AG	BE	CG	CO	CP	FP	FS	M4	M5	MA	ΣM	NE	NH	OT	PA	PI	TR	TU	Σ
EST.ANGLESOS	0,00	11,76	33,33			0,00		50,00			0,00	0,00				38,03		50,00	66,67	34,66
FIL.CATALANA	0,00	40,00						100			0,00	0,00				43,08		50,00	100	42,50
FIL.CLÀSSICA	0,00							100			0,00	0,00				32,56		50,00	0,00	32,69
EST.HISPÀNICS	100	27,27							0,00	0,00	50,00	25,00				16,44		0,00	0,00	18,28
FILOSOFIA		24,14	33,33			0,00		16,67			40,00	40,00				34,65		0,00	20,00	31,13
HISTÒRIA		17,43				0,00		28,57	0,00		55,56	50,00			33,33	44,74		33,33	16,67	34,44
HIST.ART	0,00	12,70				0,00	50,00	57,14	0,00		40,00	33,33			66,67	33,33		0,00	14,29	27,83
INF.DOCUM.		21,74						33,33	0,00		100	50,00			50,00	48,65			0,00	34,52
LLENG.MODERNES		33,33	25,00					0,00			100	100				35,29		0,00	0,00	33,64
TRAD.ANGLÈS											50,00	50,00				26,09		0,00	0,00	25,49
TRAD.FRANCÈS			0,00			0,00					0,00	0,00				33,33		50,00	100	33,33
TRAD.ALEMANY			0,00					0,00								33,33		0,00	100	26,92
BIOLOGIA		24,71	0,00			100		33,33			40,00	40,00				43,10		0,00	0,00	34,56
BIOTECNOLOGIA			50,00			0,00		25,00			0,00	0,00				45,59	0,00	0,00		41,25
CC.ALIMENTS	100							0,00			0,00	0,00		0,00		24,44	0,00	0,00	50,00	21,67
CC.AMBIENTALS		40,00						20,00	0,00			0,00				27,87		60,00	0,00	28,57
FÍSICA		24,14	0,00								0,00	0,00				48,19		50,00	0,00	40,34
MATEMÀTIQUES		30,77	0,00					0,00			100	100				36,47		100	0,00	35,85
QUÍMICA		48,21						66,67			0,00	0,00				64,24		100	0,00	59,17
INFERMERIA	0,00	18,18	0,00	0,00				25,00	66,67	0,00	22,22	35,29				11,67		0,00	11,11	10,19
FISIOTERÀPIA	0,00	0,00	0,00					30,43		100	14,29	25,00	0,00			22,48		16,67	14,29	10,81
LOGOPÈDIA		33,33	0,00					34,78			0,00	0,00				16,67		0,00	66,67	23,17
NUTRICIÓ	3,85	0,00	0,00			100		36,36	0,00	0,00		33,33				35,96	0,00	50,00	22,22	24,37
ÒPTICA	3,70	11,54	0,00	0,00				50,00			0,00	0,00				30,77			0,00	16,84
PODOLOGIA		16,67						7,14			0,00	0,00				40,00			0,00	26,23
POLÍTIQUES	50,00	60,00	0,00					37,50			0,00	0,00				28,57	0,00	100	25,00	31,18
COM.AUDIOV.		50,00	0,00			100		50,00	0,00		100	33,33				16,18		0,00	0,00	19,51
CRIMINOLOGIA			100					50,00			16,67	16,67			0,00	22,37		0,00	0,00	23,71
DRET	0,00	36,36	55,00			25,00		52,17			40,00	40,00			28,57	53,05		55,56	33,33	49,85
MESTR.INFANTIL	25,00		0,00				0,00	29,52			11,11	11,11				11,11	0,00	14,29	44,44	17,63
MESTR.PRIMÀRIA			50,00						0,00	50,00	25,00	26,92				12,53	0,00	10,53	12,50	15,04
ED.SOCIAL	0,00	37,50						39,71	50,00	40,00	30,00	35,29				35,06	0,00	100	40,00	37,08
PEDAGOGIA	50,00	14,29				0,00		15,38	100		33,33	42,86				22,77			14,29	21,38
PERIODISME	0,00	0,00	100						0,00		0,00	0,00				30,14			0,00	28,75
REL.LABORALS		8,60		0,00				34,34	25,00	100	25,00	29,41				40,19	0,00	0,00	10,00	22,17
SOCIOLOGIA		0,00						42,86	100	50,00	0,00	33,33				28,57		100	0,00	28,17
TREB.SOCIAL	0,00	1,19	0,00	0,00				22,95	0,00	0,00	0,00	0,00			0,00	19,86		0,00	0,00	13,35
CC.ACT.FÍSICA		12,50						23,08			60,00	60,00				22,77		0,00	50,00	23,46
AD.DIR.EMPRESSES		8,77	42,86					36,17	0,00	0,00	50,00	33,33	100			39,12		0,00	50,00	32,46
NEG.INTERNAC.			14,29					200,00			0,00	0,00				12,28	0,00		0,00	20,67
FINANCES		37,50	40,00					35,19	0,00	0,00		0,00				24,14		0,00	0,00	27,14
ECONOMIA		37,50	71,43					52,94	0,00		50,00	42,86			0,00	32,94		0,00	33,33	36,13
TURISME	0,00	1,69	28,57					42,11	0,00	0,00		16,67	0,00			30,53	0,00	0,00	0,00	21,45
GEOGRAFIA		7,69						42,86								45,83		100	33,33	38,89
PSICOLOGIA	20,00	25,00	0,00		100			38,46	0,00	50,00	38,46	37,50				36,44			0,00	34,73
MESTR.INF.(ONT.)								16,13			0,00	0,00				30,77			0,00	19,15
INFERMERIA (FE)		0,00	0,00					12,50	0,00	0,00	0,00	0,00				7,27		0,00	0,00	5,15
INFERMERIA (CS)		33,33	0,00	0,00				7,14			20,00	20,00				18,92			0,00	11,90
FINANCES (ONT.)								13,04			100	100				14,29			0,00	14,81
ENG.																				
INFORMÀTICA	42,86	0,00						26,32			0,00	0,00				34,48			0,00	30,51
ENG.QUÍMICA	60,00	0,00	100					0,00								48,00	0,00			46,67
ENG.ELECTRÒNICA		0,00		0,00				28,57	0,00		100	50,00	0,00			39,29		0,00	0,00	17,20
ENG.TELEMÀTICA	33,33	50,00	33,33			0,00		42,86					0,00			43,33	0,00	50,00	0,00	31,58
ENG.ELEC.INDUS.L			100					38,89	0,00				0,00			45,83		0,00		40,43
ENG.MULTIMÈDIA			66,67					33,33			33,33	33,33				72,97		33,33	100	66,00
Σ	5,96	15,17	30,50	0,00	100	20,00	33,33	30,33	19,51	25,00	30,09	28,03	16,67	0,00	31,58	32,38	0,00	22,30	11,38	27,68

Taula 17. Síntesi de les dades d'A i PRO, segons els diferents graus

	ABANDÓ				PROLONGACIÓ			
	FS	ΣM	PA	Σ	FS	ΣM	PA	Σ
EST.ANGLESOS	0,00	60,00	20,42	24,43	50,00	0,00	38,03	34,66
FIL.CATALANA	0,00	50,00	35,38	32,50	100	0,00	43,08	42,50
FIL.CLASSICA	0,00	100	37,21	38,46	100	0,00	32,56	32,69
EST.HISPANICS		50,00	9,59	17,20		25,00	16,44	18,28
FILOSOFIA	50,00	40,00	26,73	33,77	16,67	40,00	34,65	31,13
HISTÒRIA	28,57	30,00	16,84	23,87	28,57	50,00	44,74	34,44
HIST.ART	0,00	16,67	15,22	26,96	57,14	33,33	33,33	27,83
INF. DOCUM.	25,00	50,00	29,73	35,71	33,33	50,00	48,65	34,52
LLENG.MODER	0,00	0,00	25,88	30,00	0,00	100	35,29	33,64
TRAD.ANGLÈS		50,00	8,70	9,80		50,00	26,09	25,49
TRAD.FRANCÈS		100	9,52	18,52		0,00	33,33	33,33
TRAD.ALEMANY	0,00		11,11	19,23	0,00		33,33	26,92
BIOLOGIA	0,00	20,00	16,38	28,11	33,33	40,00	43,10	34,56
BIOTECNOLOGIA	50,00	100	2,94	8,75	25,00	0,00	45,59	41,25
CC.ALIMENTS	20,00	50,00	33,33	36,67	0,00	0,00	24,44	21,67
CC.AMBIENTALS	60,00	100	24,59	30,95	20,00	0,00	27,87	28,57
FISICA		100	13,25	24,37		0,00	48,19	40,34
MATEMÀTIQUES	100	0,00	30,59	35,85	0,00	100	36,47	35,85
QUÍMICA	16,67	100	15,23	17,43	66,67	0,00	64,24	59,17
INFERMERIA	6,25	23,53	6,11	41,90	25,00	35,29	11,67	10,19
FISIOTERÀPIA	8,70	25,00	9,30	57,84	30,43	25,00	22,48	10,81
LOGOPÈDIA	30,43	50,00	12,50	20,73	34,78	0,00	16,67	23,17
NUTRICIÓ	50,00	66,67	28,07	50,00	36,36	33,33	35,96	24,37
ÒPTICA	0,00	0,00	19,23	50,53	50,00	0,00	30,77	16,84
PODOLOGIA	57,14	50,00	14,29	27,87	7,14	0,00	40,00	26,23
POLÍTQUES	0,00	100	27,14	26,88	37,50	0,00	28,57	31,18
COM.AUDIOV.	0,00	33,33	1,47	3,66	50,00	33,33	16,18	19,51
CRIMINOLOGIA	12,50	50,00	9,21	13,40	50,00	16,67	22,37	23,71
DRET	21,74	53,33	14,84	19,82	52,17	40,00	53,05	49,85
MESTR.INFANTIL	9,52	33,33	11,11	17,33	29,52	11,11	11,11	17,63
MESTR.PRIM	21,79	15,38	7,16	12,22		26,92	12,53	15,04
ED.SOCIAL	13,24	17,65	10,39	14,61	39,71	35,29	35,06	37,08
PEDAGOGIA	34,62	42,86	12,87	23,27	15,38	42,86	22,77	21,38
PERIODISME		33,33	6,85	8,75		0,00	30,14	28,75
REL.LABORALS	19,19	35,29	15,89	45,65	34,34	29,41	40,19	22,17
SOCIOLOGIA	28,57	50,00	32,65	36,62	42,86	33,33	28,57	28,17
TREB.SOCIAL	11,48	77,78	7,80	40,37	22,95	0,00	19,86	13,35
CC.ACT.FISICA	0,00	0,00	3,96	3,70	23,08	60,00	22,77	23,46
ADE	34,04	60,00	17,06	32,09	36,17	33,33	39,12	32,46
NEG.INTERNAC.	0,00	66,67	11,40	13,33	200,00	0,00	12,28	20,67
FINANCES	29,63	40,00	31,03	32,14	35,19	0,00	24,14	27,14
ECONOMIA	23,53	28,57	25,29	26,05	52,94	42,86	32,94	36,13
TURISME	18,42	33,33	22,90	46,37	42,11	16,67	30,53	21,45
GEOGRAFIA	0,00		20,83	23,61	42,86		45,83	38,89
PSICOLOGIA	41,03	43,75	8,47	14,82	38,46	37,50	36,44	34,73
MESTR.INF.(ONT.	12,90	0,00	15,38	14,89	16,13	0,00	30,77	19,15
INFERMERIA (FE)	12,50	20,00	7,27	32,99	12,50	0,00	7,27	5,15
INFERMERIA (CS)	0,00	40,00	5,41	34,52	7,14	20,00	18,92	11,90
FINANCES (ONT.)	43,48	0,00	42,86	42,59	13,04	100	14,29	14,81
ENG. INFORMAT	52,63	100	37,93	40,68	26,32	0,00	34,48	30,51
ENG.QUÍMICA	50,00		34,00	33,33	0,00		48,00	46,67
ENG.ELECTRO	57,14	50,00	39,29	65,59	28,57	50,00	39,29	17,20
ENG.TELEMÀTICA	42,86		43,33	56,58	42,86		43,33	31,58
ENG.ELEC.INDUS.L	44,44	100	33,33	38,30	38,89	0,00	45,83	40,43
ENG.MULTIMÈDIA	0,00	0,00	13,51	12,00	33,33	33,33	72,97	66,00
Σ	22,33	38,75	16,41	29,93	30,33	28,03	32,38	27,68

Taula 19. Descriptius bàsics en Q1 en 2014-15

	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6
Media	4,3202	4,4589	3,8572	4,5749	3,5460	4,1623
Moda	5,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00
Desv. típ.	,87822	,74025	,81871	,69439	,86850	,83674
Asimetria	-1,431	-1,576	-,662	-2,013	-,291	-,909
Error típ. de asimetria	,049	,049	,049	,049	,049	,049
Curtosis	2,137	3,217	,691	5,218	,104	,788
Error típ. de curtosis	,099	,099	,099	,099	,099	,099
Rango	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Taula 20. Descriptius bàsics en Q1 en 2015-16

	Q1it1	Q1it2	Q1it3	Q1it4	Q1it6	Q1it7	Q1it5	Q1it8
Media	4,33	4,42	3,81	4,51	3,52	4,21	3,73	4,10
Mediana	5,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Moda	5	5	4	5	4	4	4	4
Desviación estándar	,870	,723	,777	,717	,891	,810	,816	,805
Asimetria	-1,419	-1,340	-,569	-1,595	-,238	-,941	-,655	-,772
Error estándar de asimetria	,049	,049	,049	,049	,049	,049	,049	,049
Curtosis	2,063	2,325	,665	2,953	-,123	,862	,854	,759
Error estándar de curtosis	,099	,099	,099	,099	,099	,099	,099	,099
Rango	4	4	4	4	4	4	4	4

Taula 21. Resultats específics de Q1 per ítems

1.- Estic segur que continuaré estudiant esta carrera el curs pròxim

2014-15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	40	1,6	1,6	1,6
	2,00	51	2,1	2,1	3,7
	3,00	287	11,7	11,7	15,4
	4,00	784	31,9	31,9	47,3
	5,00	1296	52,7	52,7	100,0
	Total	2458	100,0	100,0	

2015-16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	35	1,4	1,4	1,4
	2	58	2,4	2,4	3,8
	3	277	11,2	11,2	15,0
	4	791	32,1	32,1	47,0
	5	1307	53,0	53,0	100,0
	Total	2468	100,0	100,0	

2.- Estic molt content d'haver vingut a la universitat

2014-15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	18	,7	,7	,7
	2,00	29	1,2	1,2	1,9
	3,00	173	7,0	7,0	9,0
	4,00	825	33,6	33,6	42,5
	5,00	1413	57,5	57,5	100,0
	Total	2458	100,0	100,0	

2015-16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	11	,4	,4	,4
	2	34	1,4	1,4	1,8
	3	175	7,1	7,1	8,9
	4	927	37,6	37,6	46,5
	5	1321	53,5	53,5	100,0
	Total	2468	100,0	100,0	

3.- El professorat que tinc està compromés amb el meu aprenentatge

2014-15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	24	1,0	1,0	1,0
	2,00	113	4,6	4,6	5,6
	3,00	541	22,0	22,0	27,6
	4,00	1292	52,6	52,6	80,1
	5,00	488	19,9	19,9	100,0
	Total	2458	100,0	100,0	

2015-16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	18	,7	,7	,7
	2	105	4,3	4,3	5,0
	3	606	24,6	24,6	29,5
	4	1345	54,5	54,5	84,0
	5	394	16,0	16,0	100,0
	Total	2468	100,0	100,0	

4.- Faig el possible per anar sempre a classe

2014-15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	16	,7	,7	,7
	2,00	29	1,2	1,2	1,8
	3,00	109	4,4	4,4	6,3
	4,00	676	27,5	27,5	33,8
	5,00	1628	66,2	66,2	100,0
	Total	2458	100,0	100,0	

2015-16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	10	,4	,4	,4
	2	36	1,5	1,5	1,9
	3	158	6,4	6,4	8,3
	4	757	30,7	30,7	38,9
	5	1507	61,1	61,1	100,0
	Total	2468	100,0	100,0	

5.- Estic segur que superaré totes les assignatures (és ítem 6 a 2015-16)

2014-15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	42	1,7	1,7	1,7
	2,00	183	7,4	7,4	9,2
	3,00	937	38,1	38,1	47,3
	4,00	983	40,0	40,0	87,3
	5,00	313	12,7	12,7	100,0
	Total	2458	100,0	100,0	

Q1it6

2015-16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	39	1,6	1,6	1,6
	2	234	9,5	9,5	11,1
	3	927	37,6	37,6	48,6
	4	947	38,4	38,4	87,0
	5	321	13,0	13,0	100,0
	Total	2468	100,0	100,0	

6.- Les relacions amb la gent de classe son molt satisfactòries (és ítem 7 a 2015-16)

2014-15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	20	,8	,8	,8
	2,00	63	2,6	2,6	3,4
	3,00	384	15,6	15,6	19,0
	4,00	1022	41,6	41,6	60,6
	5,00	969	39,4	39,4	100,0
	Total	2458	100,0	100,0	

Q1it7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	14	,6	,6	,6
2	64	2,6	2,6	3,2
3	332	13,5	13,5	16,6
4	1048	42,5	42,5	59,1
5	1010	40,9	40,9	100,0
Total	2468	100,0	100,0	

7.- Esta universitat es preocupa per resoldre les meves necessitats com a estudiant [no-més 2015-16]

Q1it5

2015-16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	37	1,5	1,5	1,5
	2	118	4,8	4,8	6,3
	3	673	27,3	27,3	33,5
	4	1293	52,4	52,4	85,9
	5	347	14,1	14,1	100,0
	Total	2468	100,0	100,0	

8.- Pense que aquesta universitat és l'adequada per a mi [no-més 2015-16]

Q1it8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	19	,8	,8	,8
2	49	2,0	2,0	2,8
3	424	17,2	17,2	19,9
4	1142	46,3	46,3	66,2
5	834	33,8	33,8	100,0
Total	2468	100,0	100,0	

ANNEX 7

Taula 22. Descriptius bàsics en Q2 en 2014-15

	Q2it1	Q2it2	Q2it3	Q2it4	Q2it5	Q2it6	Q2it7
Media	4,42	4,26	3,52	4,46	3,52	4,07	3,82
Moda	5	5	4	5	3	4	4
Desv. típ.	,899	,813	,851	,798	,932	,891	1,017
Asimetria	-	-1,243	-,565	-1,694	-,314	-,983	-,817
Error típ. de asimetria	1,733						
Curtosis	,061	,061	,061	,061	,061	,061	,061
Error típ. de curtosis	2,810	2,144	,359	3,061	-,027	1,008	,275
Rango	,122	,122	,122	,122	,122	,122	,122
	4	4	4	4	4	4	4

Taula 23. Descriptius bàsics en Q2 en 2015-16

	Q2it1	Q2it2	Q2it3	Q2it4	Q2it6	Q2it7	Q2IT9	Q2it5	Q2it8
Media	4,38	4,27	3,46	4,39	3,47	3,99	3,73	3,46	3,88
Moda	5	5	4	5	3	4	4	4	4
Desv. típ.	,926	,860	,853	,864	,960	,935	1,047	,904	,912
Asimetria	-1,637	-1,364	-,554	-1,621	-,307	-,846	-,760	-,616	-,825
Error típ. de asimetria	,062	,062	,062	,062	,062	,062	,062	,062	,062
Curtosis	2,391	2,109	,180	2,680	-,105	,407	,081	,353	,822
Error típ. de curtosis	,124	,124	,124	,124	,124	,124	,124	,124	,124
Rango	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Taula 24. Resultats específics de Q2 per ítems

1.- *Estic segur que continuaré estudiant esta carrera el curs pròxim*

2014-15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	27	1,7	1,7
	2	47	2,9	4,6
	3	148	9,2	13,9
	4	381	23,8	37,6
	5	999	62,4	100,0
	Total	1602	100,0	

2015-16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	29	1,9	1,9
	2	53	3,4	5,2
	3	153	9,8	15,0
	4	392	25,0	40,1
	5	938	59,9	100,0
	Total	1565	100,0	

2.- Estic molt content d'haver vingut a la universitat

2014-15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	1,2	1,2
	2	26	1,6	2,9
	3	178	11,1	14,0
	4	676	42,2	56,2
	5	702	43,8	100,0
	Total	1602	100,0	

2015-2016		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	1,4	1,4
	2	45	2,9	4,3
	3	155	9,9	14,2
	4	602	38,5	52,7
	5	741	47,3	100,0
	Total	1565	100,0	

3.- El professorat que tinc està compromès amb el meu aprenentatge

2014-2015		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	32	2,0	2,0
	2	143	8,9	10,9
	3	523	32,6	43,6
	4	763	47,6	91,2
	5	141	8,8	100,0
	Total	1602	100,0	

2015-2016		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	31	2,0	2,0
	2	171	10,9	12,9
	3	515	32,9	45,8
	4	738	47,2	93,0
	5	110	7,0	100,0
	Total	1565	100,0	

4.- Faig el possible per anar sempre a classe

2014-2015		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	,8	,8
	2	38	2,4	3,2
	3	118	7,4	10,5

4	457	28,5	39,1
5	976	60,9	100,0
Total	1602	100,0	

2015-16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	21	1,3	1,3
	2	49	3,1	4,5
	3	126	8,1	12,5
	4	479	30,6	43,1
	5	890	56,9	100,0
	Total	1565	100,0	

5.- Estic segur que superaré totes les assignatures (es ítem 6 a 2015-16)

2014-15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	41	2,6	2,6
	2	140	8,7	11,3
	3	601	37,5	48,8
	4	587	36,6	85,5
	5	233	14,5	100,0
	Total	1602	100,0	

2015-16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	49	3,1	3,1
	2	159	10,2	13,3
	3	588	37,6	50,9
	4	549	35,1	85,9
	5	220	14,1	100,0
	Total	1565	100,0	

6.- Les relacions amb la gent de classe son molt satisfactòries (és ítem 7 a 2015-16)

2014-15		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	24	1,5	1,5
	2	62	3,9	5,4
	3	251	15,7	21,0
	4	699	43,6	64,7
	5	566	35,3	100,0
	Total	1602	100,0	

2015-16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	1,4	1,4
	2	96	6,1	7,5
	3	271	17,3	24,9
	4	662	42,3	67,2
	5	514	32,8	100,0
	Total	1565	100,0	

7.- L'experiència del primer quadrimestre ha sigut positiva (és ítem 9 curs 15-16)

2014-15		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	51	3,2	3,2
	2	128	8,0	11,2
	3	309	19,3	30,5
	4	686	42,8	73,3
	5	428	26,7	100,0
	Total	1602	100,0	

2015-16		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	61	3,9	3,9
	2	151	9,6	13,5
	3	310	19,8	33,4
	4	676	43,2	76,5
	5	367	23,5	100,0
	Total	1565	100,0	

5.- Esta universitat es preocupa per resoldre les meves necessitats com a estudiant (no-més 2015-16)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	54	3,5	3,5
	2	147	9,4	12,8
	3	522	33,4	46,2
	4	706	45,1	91,3
	5	136	8,7	100,0
	Total	1565	100,0	

8.- Pense que aquesta universitat és l'adequada per a mi (no-més 2015-16)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	36	2,3	2,3
	2	66	4,2	6,5
	3	341	21,8	28,3
	4	727	46,5	74,8
	5	395	25,2	100,0
	Total	1565	100,0	

ANNEX 8

CORREU ELECTRÒNIC DE CONTACTE ALS ENTREVISTATS

Hola [nom estudiant],

ens posem en contacte amb tu per demanar-te una xicoteta però molt important col·laboració en una iniciativa de la Universitat en la que ja vas participar l'any passat contestant un qüestionari.

Ara ens agradaria parlar amb tu personalment perquè ens contes la teua experiència de ser estudiant de la Universitat. Rebràs un obsequi per participar.

Per favor, contesta'ns a aquest correu per quedar en el dia i hora que te vinga millor.

Et donem des de ja les gràcies i et garantim total confidencialitat en allò que parlem i la garantia de ser una iniciativa realitzada per personal de la Universitat.

Rep una cordial salutació!

Hola [nom estudiant],

nos ponemos en contacto contigo para pedirte una pequeña pero muy importante colaboración en una iniciativa de la Universidad en la que ya participaste el año pasado contestando un cuestionario.

Ahora nos gustaría hablar contigo personalmente porque nos cuentes tu experiencia de ser estudiante de la Universidad. Recibirás un obsequio para participar.

Por favor, contéstanos a este correo para quedar en el día y hora que te venga mejor.

Te damos desde ya las gracias y te garantizamos total confidencialidad en aquello que hablamos y la garantía de ser una iniciativa realizada por personal de la Universidad.

Recibe un cordial saludo!

GUIÓ DE L'ENTREVISTA A L'ESTUDIANTAT

1. Trajectòria preuniversitària

- a. Orientació i accions tutorialis rebudes
- b. Raons d'elecció dels estudis i de la universitat
- c. Rendiment
- d. Projecció laboral

2. Procés elecció d'estudis universitaris

- a. Opcions triades, resultat
- b. Influències altres agents (família, amics, mitjans comunicació)
- c. Búsqueda informació de manera individual
- d. Recursos d'orientació educativa-professional (institut, orientadors, tutors, jornades de les universitats, altres)
- e. Referents professionals
- f. Altres vies: FP, treball, altres formacions, etc.

3. Arribada a la universitat

- a. Expectatives
- b. Sensacions primer any
- c. Recursos emprats, ajuda rebuda, xerrades de benvinguda, SEDI, altres
- d. Dificultats: en la integració, en l'estudi, amb el clima de classe, companys, amb el professorat
- e. El sentit actual d'anar a la universitat

4. Decisió de canviar de titulació/abandonar la titulació

- a. Identifica un moment
- b. Identifica una/unes raons
- c. Raons de situació personal
- d. Raons de situació acadèmica
- e. La decisió la va compartir, comentar amb agents (família, amics, companys classe, professorat, serveis atenció a estudiants)
- f. Reacció familiar
- g. Dimensió contextual

5. Situació post-abandó/canvi

- a. Descripció de la destinació/estudis actuals/altres situacions
- b. Valoració de la decisió

6. Suggestiments per millorar la incorporació dels estudiants

- a. Millorar procés d'ensenyament i aprenentatge i afavorir continuar estudis (horaris, suport, tècniques estudi, avaluació, etc.)
- b. Serveis i suport
- c.** Altres aspectes de caràcter acadèmic i extraacadèmic



VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA