

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA III  
(TENDENCIAS SOCIALES)

# TESIS DOCTORAL

AÑO 2018

**CAPITAL SOCIAL, FORMACIÓN  
UNIVERSITARIA Y EMPLEO EN LA  
SOCIEDAD ESPAÑOLA DEL SIGLO XXI**

**DAMIAN HERRERA CUESTA**

**Director D. José Antonio Díaz Martínez  
Catedrático de Sociología**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN ANÁLISIS DE PROBLEMAS SOCIALES**



## **Agradecimientos**

Una parte de esta tesis versa sobre la desigualdad de oportunidades educativas en una sociedad en la que los bienes de credenciales basados en la cualificación determinan de alguna manera las posibilidades de prosperar en la sociedad. A lo largo de la historia muchos hombres y mujeres han reivindicado la educación como un principio necesario de la libertad humana, individual y colectiva, a la vez que fundamento para una sociedad de iguales.

Instituciones educativas como la UNED justifican su nacimiento sobre estos principios básicos del progreso humano y social. Muchas personas han encontrado en esta institución una oportunidad que creían pérdida para acceder al mundo del pensamiento científico y del conocimiento. Esta es la razón por la que quiero agradecer a la UNED, así como a los hombres y mujeres que por su forma de pensar, fraternal y solidaria, materializan las ideas y las posibilidades que debe representar esta institución para el avance colectivo hacia la libertad humana y la igualdad social.

Quiero agradecer al director de esta tesis su confianza y dedicación, así como a los compañeros y compañeras del Departamento III de Sociología (Tendencias Sociales) de la UNED, su disposición, siempre solidaria, para apoyarme en la consecución de este proyecto.

Agradecer también la labor del personal de administración, especialmente a María Benítez, cuya diligencia ha hecho sencillas las complicaciones inherentes a todo proceso burocrático, además de facilitar mi integración en el Departamento.

Agradezco a todos y todas las investigadoras con que me he cruzado a lo largo de estos años, el haberme contagiado su pasión investigadora, alimentado con ello mi amor por la ciencia y reconciliándome con el trabajo científico en los momentos de desaliento.

Por último, quiero nombrar también a la familia en este breve apartado dedicado a los agradecimientos. Dedicar unas palabras a la familia es dedicar unas palabras al amor que nos hace, al cariño que nos sostiene, a la confianza que nos anima. Sin ella, ningún logro personal sería posible. Esta tesis es una prueba más ello. Sirva, pues, de reconocimiento y, a la vez, de homenaje a mi familia. Os nombraría a todos y a todas, pero por llegar antes al lugar común en el que somos y nos reconocemos en la unidad, sólo nombraré a los que siguen con nosotros y nosotras llenando de poesía nuestra memoria: Armandín, Camila, Badiki y el abuelo Federico.

Gracias a todos y a todas por estar ahí.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Armandín', written in a cursive style.

**Índice**

INTRODUCCIÓN.....	9
1. Estado de la cuestión .....	9
2. Objetivos de investigación. ....	17
3. Estructura de la tesis.....	18
CAPÍTULO 1	
METODOLOGÍA .....	23
1.1. Categorías analítico-conceptuales .....	26
1.2. Técnicas de investigación social utilizadas.....	38
1.3. Planteamiento descriptivo del trabajo de campo realizado. ....	40
1.4. Selección y características de la población objeto de estudio.....	54
CAPÍTULO 2	
ANTECEDENTES TEÓRICOS E INVESTIGACIONES PREVIAS: LA RELACIÓN ENTRE EL ORIGEN SOCIAL, LA EDUCACIÓN Y LA OCUPACIÓN EN PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA.....	61
2.1. Conocimiento y meritocracia en la era de la modernización. ....	61
2.2. La desigualdad de oportunidades educativas en perspectiva sociológica. Principales teorías explicativas. ....	67
2.4. Teorías sobre la relación entre la educación y el trabajo. ....	87
2.5. La investigación sobre la inserción laboral de los titulados universitarios en España. ....	107
2.6. La dimensión social en la investigación sociológica sobre la inserción de los egresados universitarios. ....	112
CAPÍTULO 3	
PROCESO DE TERCIARIZACIÓN EDUCATIVA DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA E INSERCIÓN DE LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES EN LA ERA DE LA MODERNIZACIÓN. ....	123
3.1. Evolución de la expansión educativa terciaria en España. Factores causales explicativos y magnitudes empíricas.....	123
3.2. La oferta y la demanda en el mercado laboral de titulados en España: Empleabilidad versus sobrecualificación .....	137
CAPÍTULO 4	
¿IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN ESPAÑA? INFLUENCIA DEL CAPITAL CULTURAL Y ECONÓMICO EN LAS TASAS DE ACCESO DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES A LA UNIVERSIDAD.....	163
4.1. El concepto de Dimensión Social Educativa (DSE) .....	164
4.2. Influencia del <i>Capital Educativo</i> familiar en las oportunidades de acceso a la Universidad .....	170

4.3. Influencia de la posición socioeconómica familiar en las oportunidades de acceso a la Universidad. ....	179
4.4. Principales conclusiones del capítulo.....	186
CAPÍTULO 5	
EL VALOR SOCIAL, ECONÓMICO Y CULTURAL-VOCACIONAL ASOCIADO A “IR A LA UNIVERSIDAD”. DISPOSICIONES Y MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID Y CATALUÑA.....	
5.1. La decisión de ir a la Universidad .....	193
5.2. La elección del título.....	208
5.3. La elección de Universidad.....	219
5.4. Las prácticas profesionales formativas .....	227
5.5. La visión del mercado laboral de los estudiantes universitarios.....	238
5.7. Relación sintética de resultados del Capítulo .....	244
CAPÍTULO 6	
DESIGUALDADES SOCIOEDUCATIVAS Y LOGRO OCUPACIONAL. ANÁLISIS DEL PROCESO DE INSERCIÓN LABORAL DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA EGRESADA OBJETO DE ESTUDIO... ..	
6.1. Resultados de inserción y género.....	258
6.2. Resultados de inserción según tipo de Universidad.....	264
6.3. Resultados según la posición socioeconómica de los universitarios de la muestra. ....	282
6.4. Recopilación de resultados .....	289
CAPÍTULO 7	
COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO Y CONCLUSIONES.....	
7.1. Comprobación de hipótesis.....	304
7.2. Conclusiones .....	308
7.3. Líneas de investigación en el futuro. ....	318
7.4. Recomendaciones a las Administraciones Públicas. La dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en las políticas de Equidad en España. ....	321
BIBLIOGRAFÍA.....	327
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	341
ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS.....	343
ANEXOS.....	336

*A mi madre, M.<sup>a</sup> del Carmen Cuesta Azcue,  
maestra de escuela.*





## **INTRODUCCIÓN**

### **1. Estado de la cuestión**

El impacto de la expansión educativa terciaria en las sociedades tecnológicamente avanzadas ha suscitado en la Sociología un fuerte interés por identificar sus efectos sociales, culturales, económicos. Debido a sus posibilidades como indicador de los cambios estructurales en curso, el estudio del mercado laboral de los titulados universitarios se ha convertido en uno de los ejes nucleares de este interés.

El compromiso de la ciencia sociológica en la determinación de estos efectos implica a una diversidad de campos de especialización. Mientras la Sociología de la Educación acomete el estudio sobre la representación de los diferentes grupos sociales de la población española en el sistema universitario, la Sociología del Trabajo analiza el impacto de la expansión educativa sobre el mercado de trabajo y las relaciones laborales, a la vez que los estudios de estratificación y movilidad centran su objeto en el valor posicional y los retornos ocupacionales que poseen las credenciales educativas de los estudios superiores.

Entre los procesos que subyacen a la expansión educativa terciaria en las sociedades avanzadas se encuentran, por un lado, las reestructuraciones económicas

internacionales —globalización—y, por otro, el desarrollo tecnológico desplegado para hacerlas posible. El desarrollo tecnológico alcanzado por la humanidad ha modificado extraordinariamente en los países industrializados los modos de producción, transporte, comunicación y comercio, así como los hábitos y modos de consumo, imponiendo un alto nivel educativo tanto para la realización de una gran parte de las labores realizadas en estas actividades como para el consumo de una gran parte de los bienes producidos. Procesos que han exigido un incremento del conocimiento técnico en todas las categorías ocupacionales, a la vez que han motivado y justificado los fuertes recursos empleados durante décadas por las naciones para aumentar el número de población educada en los niveles superiores. Todo ello ha determinado que las instituciones universitarias hayan venido siendo objeto de sucesivos procesos de transformación y adaptación con el fin de satisfacer las nuevas necesidades económicas y sociales. Como consecuencia, la población española poseedora de un título universitario ha experimentado un aumento progresivo durante las últimas cuatro décadas, llegando en la actualidad a representar el 28,8%, y aumentando, en el caso de los y las jóvenes de entre 25 y 34 años, hasta el 42,6 % (el 36,5% en el caso de ellos y el 48% en el caso de ellas) (INE, 2017).

Al mismo tiempo que durante los últimos 35 años las sociedades modernas han tenido un considerable crecimiento de la población con educación superior, muchas economías han sufrido fuertes desequilibrios entre la oferta y la demanda de este tipo de educación en el mercado laboral. Según la *Encuesta de Población Activa* (EPA), en septiembre de 2016 se registraron cerca de once millones de titulados

superiores en España, prácticamente el doble de los apenas seis millones de puestos existentes acordes con esta cualificación (INE, 2016T4)<sup>1</sup>. Se identifica, por tanto, como uno de los efectos de la expansión educativa universitaria, la existencia de una relación asimétrica entre la oferta y la demanda laboral de titulados en el mercado de trabajo.

En España, como en otros países del entorno, este incremento de la oferta de titulados universitarios y la insuficiente capacidad de demanda de la economía española (Ariño, et al., 2012: 26) ha dado lugar a una situación de quiebra de la norma tradicional, según la cual el título universitario venía siendo garantía de un empleo en el primer segmento laboral (Ortiz & Rodríguez, 2016).

Los datos que recoge la *Encuesta de Población Activa* correspondiente al cuarto trimestre de 2016 vienen a corroborar estas asimetrías. El 11,36% de la población española poseedora de un título de educación superior se encontraba desempleada y en busca activa de empleo —9,86% de los titulados y el 12,71% de las tituladas universitarias— (INE, 2016).

A pesar de la incertidumbre y de la dificultad que tienen los titulados universitarios para encontrar un empleo ajustado a su formación, no ha dejado de aumentar la importancia que juega el nivel de estudios alcanzado por los individuos en las sociedades tecnológicamente avanzadas para la determinación de su situación ocupacional. De facto, los últimos datos recogidos en este sentido por la *Encuesta*

---

<sup>1</sup> Última consulta realizada en julio de 2018: <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=6393>

*Anual de Estructura Salarial* vuelven a constatar que aquellas ocupaciones que requieren títulos de nivel superior siguen estando mejor remuneradas que el resto de las categorías ocupacionales que no requieren de este tipo de credenciales para su ejercicio (INE, 2018: 4)<sup>2</sup>.

Como podemos comprobar, basta una primera aproximación al mercado laboral de los titulados en España para hacernos una idea de su complejidad. Por un lado, la realidad estadística nos dice que poseer un título universitario incrementa las posibilidades de ocupar posiciones más estables y mejor remuneradas en la estructura ocupacional, al tiempo que, por otro, encontramos que la posesión de un título universitario no es garantía para encontrar un empleo cualificado de nivel superior. De hecho, en el mercado laboral de los titulados universitarios es posible encontrar segmentaciones internas e, incluso, situaciones contradictorias como sobrecualificación u otras condiciones laborales marcadas por la precariedad (Herrera, D., 2017). Es decir, una vez finalizados sus estudios, los egresados universitarios no corren la misma suerte en el mercado de trabajo. Estos datos, por lo tanto, nos llevan a pensar que el valor ocupacional de los títulos universitarios, si bien depende en gran parte de la dinámica propia del mercado de trabajo, también, y más ampliamente incluso, lo hace de los sistemas sociales que lo sustentan.

Gobiernos e instituciones académicas aluden a los principios meritocráticos, el talento y el esfuerzo, como motores de la excelencia académica, así como también del éxito profesional y laboral. Sin embargo, a menudo estas representaciones se

---

<sup>2</sup> Última consulta realizada en julio de 2018: [http://www.ine.es/prensa/ees\\_2016.pdf](http://www.ine.es/prensa/ees_2016.pdf)

basan en estudios cuantitativos realizados a partir de conjuntos de datos agregados a gran escala de la población universitaria, cuyos resultados se enmarcan dentro de categorías y esquemas preestablecidos que difícilmente pueden proporcionar información adecuada sobre las diferencias sociales y culturales preexistentes entre los estudiantes que concurren en la Universidad y compiten, posteriormente, en el mercado laboral por los mejores trabajos.

Es cierto que entre las representaciones más ortodoxas sobre la empleabilidad de los graduados se reconocen diferencias según el género y la nacionalidad, sin embargo se tiende a reflejar la experiencia universitaria y sus credenciales como elementos que igualan socialmente a los individuos, por lo que, al definir el alcance y la naturaleza del mercado de trabajo de los egresados universitarios y su empleabilidad a partir de la investigación cuantitativa exclusivamente, el discurso oficial puede estar pasando por alto el peso que una diferente disponibilidad de recursos por parte de los estudiantes y de sus familias puede tener en la estructuración de la empleabilidad, el éxito académico y los resultados ocupacionales.

Con el fin de determinar la importancia de estas diferencias, en esta tesis doctoral se analiza la influencia que la posición socioeconómica familiar tiene en el acceso de los titulados universitarios a empleos cualificados de nivel superior en España. La asociación que distintas teorías de la Sociología de la Educación y del Trabajo han realizado entre *Clase Social*, formación y empleo, y movilidad social

pueden no estar teniendo, a la luz de los indicadores socioeconómicos actuales, una repuesta positiva.

Los resultados de la investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral muestran, efectivamente, que en España estar en posesión de un título universitario no garantiza: una mejor posición en la estructura social, ocupar un puesto de trabajo en sectores productivos ajustados al nivel de cualificación poseído, y con óptimas condiciones de trabajo, alto nivel salarial, estabilidad en el empleo, buenas perspectivas de proyección profesional, etc.; o que, a igual cualificación o titulación, dos individuos puedan ocupar una misma posición en la estructura ocupacional.

Investigaciones precedentes han señalado que tanto las oportunidades de empleo como las características y condiciones del trabajo obtenido se hallan relacionadas con la experiencia universitaria y el contexto socioeconómico del que proceden los estudiantes. Al respecto, destacan para Reino Unido los estudios de Reay y Crozier (2009), Power, S. A., y Whitty, G. (2008) o Brown (2004, 2011, 2013), y el de Langa (2003) para el caso español. Con carácter particular, debemos mencionar los análisis realizados sobre esta cuestión, centrados en aspectos específicos como el tipo de estudios y ramas de conocimiento (Barone, & Ortiz, 2011; Pérez & Serrano Martínez, 2011), o el tipo de institución en el que se imparte la formación (Brown y Scase, 1994; Brown y Hesketh, 2004).

Estas y otras aportaciones teóricas que esbozaremos en la tesis que exponemos, indican que la posición socioeconómica de los titulados universitarios puede seguir teniendo en las sociedades democráticas un protagonismo significativo

en los resultados de inserción al mercado laboral. De ahí la importancia de conocer cómo se está produciendo ese hecho, dónde y cómo se “colocan” los estudiantes universitarios españoles en el mercado laboral, según la posición socioeconómica de partida, y teniendo en cuenta las expectativas de los egresados universitarios que, en su conjunto, están sometidos a la presión competitiva por situarse en “nichos laborales” minoritarios y de difícil acceso.

Dado que el objeto de estudio de esta tesis es, en términos generales, la influencia que tiene la posición socioeconómica sobre la inserción laboral de los titulados universitarios españoles, un referente teórico insoslayable para nuestro trabajo será la *teoría de los capitales* de Pierre Bourdieu. En concreto, analizamos el volumen y la composición del *Capital* que poseen los diferentes estudiantes y sus familias, empezando por las rentas de que disponen y, por tanto, la capacidad para convertir *Capital Económico* en otros capitales, como en *Capital Cultural* objetivado, e institucionalizado, (titulación, prestigio de credenciales, etc.), en *Capital Social* (reputación del establecimiento universitario, relaciones de la universidad con organizaciones económicas, etc.), y, a su vez, en *Capital Simbólico*.

Estar en posesión, o no, de *Capital Educativo* puede establecer diferencias significativas entre los estudiantes. En este sentido, junto a otros componentes del *Capital Cultural* (Tipo de escuela, de Universidad, calificaciones, rama de estudios, etc), la existencia de tradición universitaria en el contexto primario del estudiante o si, por el contrario, el estudiante constituye la primera generación familiar que ingresa en la Universidad, se considera una variable crítica en esta tesis.

Para el análisis del *Capital Social* hemos introducido la influencia del tipo de Universidad como *Capital Social Mediador* y el valor que los *Contactos Personales* han tenido para los egresados en la búsqueda del primer empleo.

Por otra parte, varias han sido las preguntas de investigación que han impulsado esta tesis doctoral. La primera de ellas ha contribuido a definir nuestro objeto de estudio: ¿Cómo influye la posición socioeconómica de los titulados universitarios en los resultados de inserción en el mercado laboral? Otras nos han permitido establecer algunos de los objetivos de investigación más específicos. Entre estas preguntas descuellan las siguientes:

1. ¿Cómo influye el contexto socioeconómico de procedencia de los estudiantes, en la elección de Estudios Superiores y Titulación?
2. ¿Cómo influye la Universidad en la configuración de las disposiciones hacia el mercado laboral y en las proyecciones profesionales de los estudiantes?
3. ¿Cuáles son los factores determinantes en la distribución de resultados en el proceso de inserción de los egresados universitarios en España?

Respondiendo a esta serie de preguntas trataremos de contrastar las hipótesis de trabajo básicas que guían esta investigación:

**H<sub>1</sub>.** El mercado laboral específico de los universitarios es un mercado segmentado. Para el conjunto de titulados universitarios operan lógicas de segmentación que diferencian los resultados laborales.



**H<sub>2</sub>.** La posibilidad de inserción de los titulados universitarios y las características de su ocupación en el mercado laboral en España, se hallan condicionadas por la posición socioeconómica de los individuos.

## **2. Objetivos de investigación**

Para analizar la influencia que la posición socioeconómica familiar tiene en el acceso de los titulados universitarios a empleos cualificados en España hemos establecido los siguientes objetivos:

1. Exponer las teorías explicativas de la relación entre el origen social, la educación, el empleo y la movilidad social.
2. Realizar una aproximación histórica al proceso de expansión educativa terciaria desde mediados del S. XX en España, haciendo especial referencia a la concepción de la educación superior en los sistemas políticos democráticos
3. Describir empíricamente la evolución de las tasas de acceso a la educación universitaria en España, así como los rasgos característicos de esta inserción educativa: perfiles sociodemográficos, tipos de estudios, régimen público o privado de las Universidades, etc.
4. Estudiar las condiciones estructurales del mercado laboral español en relación con el grado de empleabilidad u oferta de empleo cualificado. Referencia especial al tema de la sobrecualificación y los problemas del empleo o de inserción laboral de los egresados universitarios.

5. Conocer, mediante casos concretos, cómo se está produciendo la inserción laboral de los titulados universitarios españoles y determinar si la expansión de la educación superior y una mayor cualificación de la población activa, está siendo en España un factor de igualdad social y de progreso, o si, por el contrario, persisten como freno de estos avances sociales otras variables tradicionalmente determinantes, como el peso del capital social o la posición socioeconómica de las familias, propios de un modelo de sociedad teóricamente “superado”.

Asimismo, como desarrollaremos explicativamente en el capítulo metodológico, hemos analizado, por un lado, a través de técnicas cualitativas de investigación, los proyectos o expectativas de inserción laboral de los universitarios españoles que se encuentran en su último año de estudio. Por otro lado, empleando técnicas cuantitativas, examinamos los resultados de su inserción laboral doce meses después de finalizar sus estudios.

### **3. Estructura de la tesis**

Esta tesis se divide en ocho epígrafes que se estructuran en un primer apartado introductorio y siete capítulos. En el epígrafe preliminar se expone el estado de la cuestión en el que se enmarcan los objetivos e hipótesis iniciales de la investigación llevada a cabo. En el capítulo primero, se describen y detallan las categorías y procedimientos metodológicos empleados. En el capítulo segundo, se exponen las principales teorías explicativas de la relación entre origen social, educación, empleo

y movilidad social. En el capítulo tercero, se realiza una aproximación histórica al proceso de expansión educativa terciaria desde mediados del S. XX y se estudia su impacto en el mercado de empleo cualificado de nivel superior en España a lo largo de las últimas tres décadas. En el capítulo cuarto, se describe el estado actual de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior a través de un estudio empírico analítico sobre la composición social del sistema universitario en la sociedad española contemporánea. En los capítulos cinco y sexto, se presentan los principales resultados en la investigación, la disposición de los universitarios hacia el mercado laboral en el último año de estudios y los resultados laborales obtenidos un año después de graduarse. Finalmente, en el capítulo siete se responde a las hipótesis planteadas y se exponen las conclusiones generales, dado que se recogen las específicas en los capítulos correspondientes, se indican posibles líneas de investigación futuras y se realizan algunas recomendaciones de políticas públicas en base a los hallazgos de investigación obtenidos.



# Capítulo Primero



## CAPÍTULO 1

### METODOLOGÍA

“La idea de un método que contenga principios firmes, inalterables y absolutamente obligatorios que rijan el quehacer científico tropieza con dificultades considerables al ser confrontada con los resultados de la investigación histórica. Descubrimos entonces, que no hay una sola regla, por plausible que sea, y por firmemente basada que esté en la epistemología, que no sea infringida en una ocasión u otra (...). En realidad, uno de los rasgos más llamativos de las recientes discusiones en historia y filosofía de la ciencia consiste en la toma de conciencia de que sucesos y desarrollos, tales como el descubrimiento del atomismo en la antigüedad, y la Revolución Copernicana, el surgimiento del atomismo moderno (teoría cinética, teoría de la dispersión, estereoquímica, teoría cuántica), o la emergencia gradual de la teoría ondulatoria de la luz, sólo ocurrieron, o bien porque algunos pensadores decidieron no someterse a ciertas reglas 'obvias', o porque las violaron involuntariamente.”

P.K. Feyerabend, “*Contra el método*” (1975:7)

En este capítulo se describe la metodología utilizada en el trabajo de investigación llevado a cabo para alcanzar los objetivos de esta tesis, asimismo, se describe la dinámica de realización del trabajo de campo sobre el que se apoya.

Esta tesis tiene por objeto conocer la influencia que ejerce la posición socioeconómica de los titulados universitarios en su inserción laboral. Al tratarse de un sistema —el mercado laboral específico de los universitarios— dominado por el conflicto posicional, donde la explotación de bienes de cualificación en el mercado está basado en credenciales, sólo un planteamiento metodológico mixto, que incluya tanto la perspectiva cualitativa como cuantitativa, nos permitirá socavar aquellas diferencias relativas existentes entre los estudiantes de distinta posición

socioeconómica durante el proceso de acreditación académica, susceptibles de convertirse en diferencias determinantes sobre los resultados de inserción y que, a su vez, sean difícilmente identificables desde una perspectiva, exclusivamente, cuantitativa, o basada en datos estadísticos y criterios analíticos predeterminados.

Para alcanzar nuestros objetivos llevamos a cabo un diseño de investigación en dos fases. En una primera fase, entrevistamos a estudiantes que aún se encontraban en la Universidad cursando el último año de estudios en alguno de los tres niveles de educación superior —Grado, Máster o Doctorado—. Nuestro propósito es realizar un análisis en profundidad de las experiencias, motivaciones y disposiciones de estos estudiantes. Por ejemplo, interrogar a los propios estudiantes sobre las motivaciones en la elección del tipo de estudios, o sobre el tipo de Universidad escogida para formarse, nos permite determinar el *cómo* y *de qué* manera estos aspectos pueden repercutir posteriormente sobre los resultados de inserción en el mercado laboral.

Una segunda fase consistió en el seguimiento de los mismos estudiantes a través de un cuestionario online, diez meses después de haber finalizado los estudios que se hallaban cursando en el momento en que fueron entrevistados. En esta segunda fase, nuestro propósito sería conocer las trayectorias seguidas, si daban o no continuidad a los estudios, o, en el caso de dar el salto al mercado laboral, registrar los resultados de inserción al primer empleo.

Con el fin de responder al interés general de esta investigación, la inserción laboral al primer empleo se analiza a partir del momento en que el estudiante ha



finalizado los estudios que se hallaba cursando en el momento de la entrevista. Por lo tanto, el proceso transicional del estudiantado egresado al mercado laboral se centra, en el impacto del título y del resto de credenciales, junto con los diferentes capitales asociados (social, cultural y económico), sobre las primeras experiencias de empleo durante los primeros diez meses después de la finalización de los estudios.

La media temporal establecida por Eurostat —*First Significant Job*<sup>3</sup>— para la búsqueda de un primer empleo entre los graduados universitarios es de seis meses y medio, mientras que, en la literatura basada en datos estadísticos se tiende a enfatizar la necesidad de contemplar periodos de cuatros años desde que los titulados se gradúan. Estos estudios no suelen examinar en sus investigaciones las variables socioeconómicas, sino excepcionalmente y, en general, de forma adyacente, por lo que se desconocen sus efectos sobre los resultados de inserción de los egresados universitarios, a pesar de la importante influencia que esta variable tiene, previsiblemente, sobre tales procesos, ya que, aquellos estudiantes con una posición económica más acomodada podrán dilatar estratégicamente el tiempo de inserción cuanto sea necesario (ampliando estudios, por ejemplo), mientras que aquellos que tienen una posición económica necesitada, se verán apremiados, por el contrario, para incorporarse al mercado laboral.

En esta tesis se considera un periodo transicional mínimo de diez meses (máximo de doce) transcurridos una vez finalizados los estudios de educación

---

<sup>3</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:School-to-work\\_transition\\_statistics&oldid=119120](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:School-to-work_transition_statistics&oldid=119120)

superior en cualquiera de sus niveles —Grado, Máster o Doctorado—. Consideramos este periodo adecuado a efectos de los objetivos planteados, ya que se trata, precisamente, del periodo en el que se concretan los primeros resultados en el mercado laboral y, por lo tanto, el espacio temporal que nos permite analizar la influencia de las diferencias posicionales de los distintos estudiantes en el punto de salida, una vez finalizados los estudios, momento decisivo, sin duda, de cara a las futuras trayectorias profesionales. De acuerdo con Erik Olin Wright, “las propiedades relacionales de una posición determinan sólo probabilísticamente la ubicación relacional de su lugar a lo largo del tiempo. En algunas posiciones hay una probabilidad extremadamente alta de que los ocupantes permanezcan en posiciones con las mismas características relacionales” (1994:214). Comparativamente, por tanto, con vistas a desarrollar una trayectoria profesional más directa hacia los mejores puestos, un punto de partida situado en posiciones ocupacionales integradas dentro del primer segmento laboral, a priori, proporciona mejores condiciones al titulado que aquellos inicios situados en los segmentos y subsegmentos secundarios de los mercados laborales.

## **1.1. Categorías analítico-conceptuales**

### **1.1.1. El concepto de Clase**

Desde la ciencia sociológica se entiende que las relaciones sociales imponen una serie de prácticas a las personas, dichas prácticas comunes generan sistemáticamente experiencias comunes que, a su vez, constituyen la base de una serie de comprensiones comunes del mundo. Las subjetividades correspondientes

que generan estas experiencias vividas están estrechamente vinculadas al concepto de alineación dentro de la tradición marxista. Según esta perspectiva, tanto la explotación como la alienación nacen de las propiedades relacionales de producción. Mientras que la relación de explotación se centra, principalmente, en los intereses materiales, la relación de alienación, lo hace sobre las experiencias vividas a partir de unas prácticas comunes.

Dentro de las teorías sociales contemporáneas que centralizan el concepto de *Clase* en torno a los intereses materiales principalmente, en esta tesis se toma como referencia el trabajo de Erik Olin Wright (1994). Entre aquellas que centran sus análisis de clase en la *experiencia vivida*, consideramos central la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu (2000). A partir de ambos autores elaboramos la justificación del concepto de *Clase*, tal y como es comprendido en el planteamiento y desarrollo de esta tesis.

### **a) El concepto de clase en el marxismo analítico de Erik Olin Wright. Explotación y dominación**

Hay dos dimensiones sobre las que Wright (y la escuela marxista en general), construye el concepto de *Clase* que son relevantes para este estudio. Estas dos dimensiones son las relaciones de apropiación y las relaciones de dominación, ambas implicadas conjuntamente en la conformación de las posiciones relacionales que ocupan los individuos en la sociedad.

Las relaciones de apropiación del excedente, o de explotación, son aquellas relaciones sociales que estructuran la distribución de los recursos ligados a la

producción y el beneficio entre los individuos (medios de producción, productos e ingresos). Las relaciones de dominación son aquellas relaciones sociales mediante las cuales un grupo social ejerce algún tipo de control sobre las actividades de otro grupo.

Según Wright (1994), existen tres formas de explotación básicas definidas a partir del grado de dominio que sobre los distintos bienes ligados a la producción se posee: la explotación basada en la propiedad de bienes de capital, la establecida a partir del control sobre los bienes de organización y la fundamentada en la posesión de bienes de cualificación o credenciales. Por tanto, la posición relacional dentro de la estructura de clases estará definida por la naturaleza de las estrategias de optimización material empleadas por los diferentes grupos, dados los bienes específicos que poseen y que controlan<sup>4</sup>.

Si bien, en la presente tesis suscribimos el planteamiento sobre las relaciones de explotación con el que desde la teoría marxista se parte para definir la estructura

---

<sup>4</sup> “El control de bienes de organización y de cualificación no son demarcadores de fronteras de clase sino que suministran una base potencial para que a través de un proceso de capitalización de las rentas basadas en aquellos bienes que controlan, los individuos lleguen a ocupar posiciones de clase media, es decir, contradictorias en el interior del modo de producción capitalista debido a su condición dual de trabajadores asalariados y poseedores de un capital acumulado sobre la base de la explotación organizacional y basada en las cualificaciones, de este modo, si los directivos son miembros de la clase media ello se debe a que su posición involucra simultáneamente prácticas de las clases obreras y de las clases capitalistas (aunque en grado variable según el nivel en la jerarquía organizacional), mientras que los expertos no son parte de la clase media sino un estrato de las clases trabajadoras, cuya posición tiene la peculiaridad de estar temporalmente indeterminada puesto que su incardinación en trayectorias o carreras profesionales y las posibilidades de capitalizar las rentas que obtienen en términos de explotación en virtud su codificación, deja abierta la posibilidad de su entrada en la clase media”. (López, 1990:98-99)

de relaciones de clase<sup>5</sup>, en el caso que nos ocupa, lo que nos interesa analizar, inicialmente, son las relaciones de dominación, los mecanismos que la definen y que estructuran los intereses materiales y las experiencias vividas por los individuos pertenecientes a los diferentes grupos.

**b) Las clases sociales en la Teoría de Pierre Bourdieu**

El segundo autor decisivo para la fundamentación del concepto de *Clase* en esta tesis es Pierre Bourdieu. Este autor elabora una concepción de las clases en torno a los conceptos duales de *habitus*<sup>6</sup> y de *Capital*. Un *habitus* de clase viene definido por un conjunto de condiciones comunes en la vida cotidiana que producen comunes condicionamientos experimentados por las personas y que, a su vez, generan un conjunto común de disposiciones interiorizadas para actuar de diversas formas particulares. En el análisis de Bourdieu, un *habitus* de clase no se forma simplemente en el lugar de trabajo, también en la comunidad, en la escuela, en la familia, etc., A partir de las experiencias vividas en el seno de estas instituciones sociales se generan

---

<sup>5</sup> “Ahora me parece claro que las definiciones de las clases en términos de relaciones de propiedad no deben considerarse como definiciones estrictamente basadas en el mercado. Las explicaciones de las clases que remiten a las relaciones de propiedad no definen aquellas según las cuotas de ingresos, por los resultados de las transacciones en el mercado, sino por los bienes productivos que cada clase controla, lo que las lleva a adoptar determinadas estrategias en las relaciones de intercambio, lo cual a su vez determina los resultados de esas transacciones de mercado... sigue habiendo diferencias significativas entre el uso weberiano de los criterios de mercado para definir las clases y el uso marxista de las relaciones de propiedad, pero la distinción no queda reflejada en el simple contraste entre “intercambio” y “producción”(Wright, 1994: 81).

<sup>6</sup> “sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007: 86).

condicionamientos sobre el ciclo vital de los individuos que refuerzan determinadas formas de pensamiento y de conducta.

Los criterios decisivos que distinguen a las *clases* entre sí no son entonces reductibles a las diferencias en los intereses materiales únicamente (basadas en el control sobre los diferentes tipos de *Capital* en el análisis de Bourdieu. En los bienes de organización, en los de capital y en los de credenciales, en el análisis de Wright), también entran en juego las diferencias entre los distintos *hábitus* de *Clase*, en tanto que estructura cognitiva y motivacional de los individuos socializados en una determinada posición socioeconómica.

Para Bourdieu, el mundo social se concibe como un espacio multidimensional en el que se pueden reconstruir empíricamente los principales factores que explican las diferencias observadas entre los individuos, revelándose, de este modo, los poderes o “formas de capital” que son, o pueden llegar a ser, eficientes en la lucha (o competición) que tiene lugar en el interior del universo social por la apropiación de los bienes escasos. El modo en que se vean distribuidas estas formas de *Capital* en el universo social dará lugar a la disposición que adopte la estructura del espacio social.

En la Sociología de Bourdieu, el control de los recursos valiosos constituye el principio de definición de posiciones e intereses antagónicos desde donde se hacen comprensibles y explicables las prácticas. Estas diferentes formas de *Capital* son el *capital económico*, financiero y patrimonial de los individuos y sus familias; el *Capital Cultural*, dividido a su vez en *Capital Cultural* incorporado, objetivado e institucionalizado; el *Capital Social*, el cual hace referencia a la pertenencia a un

grupo y a las conexiones sociales de los individuos; y el *capital simbólico*, o forma que adopta el conjunto de capitales una vez son percibidos y legitimados socialmente. Para Bourdieu, las dos formas de *Capital* con mayor poder estratégico en las sociedades con economías capitalistas avanzadas son el *Capital Económico* y el *Capital Cultural*, si bien, la valorización de cada uno de estos capitales se encuentra sometido a una permanente actualización, consecuencia de las tensiones que se producen entre los diferentes grupos por acceder a los recursos valiosos o para mantener su control. Es a través de estas dinámicas y situaciones coyunturales<sup>7</sup> como podemos acceder a la comprensión del funcionamiento de un mundo social en permanente cambio, sin que dichos cambios lleguen a afectar la estructura de clases en sí misma<sup>8</sup>.

### **c) Entre Erik Olin Wright y Pierre Bourdieu. El concepto de clase ante los nuevos cambios estructurales.**

Si bien el énfasis de Wright sobre la estructura tiende a colocar en segunda línea el análisis de los logros y de los actores concretos que ocupan las distintas

---

<sup>7</sup> Para Wright, los estudios fundamentados en las vinculaciones entre las prácticas y relaciones de clase se encuentran en el nivel de análisis menos abstracto, el coyuntural. En el nivel más elevado se sitúa el modo de producción y en el nivel de abstracción intermedio se encuentra en análisis de formación social. Nuestra tesis se sitúa en un nivel bajo de abstracción, el nivel coyuntural.

<sup>8</sup> Conviene recordar la complejidad del punto de vista con el que tratamos de avanzar en nuestra tesis al considerar necesario no dejar de tener presente dos dimensiones extremas del análisis social. Así, desde la mirada macrosocial, “la estructura de clases define un conjunto de huecos o posiciones que son ocupadas por los individuos o las familias (...) Aunque de esto no se sigue que la estructura de clases exista independientemente de las personas, sí significa que existe independientemente de las personas concretas que ocupan posiciones concretas (Wright, 1994: 5-6). Mientras que el punto de vista micro social se centra en las experiencias vividas y en las prácticas compartidas entre los grupos de individuos que ocupan una misma posición en la estructura: “Las clases construidas pueden ser caracterizadas en cierto modo como conjuntos de agentes que, por el hecho de ocupar posiciones similares en el espacio social (esto es, en la distribución de poderes), están sujetos a similares condiciones de existencia y factores condicionantes y, como resultado, están dotados de disposiciones similares que les llevan a desarrollar prácticas similares.” (Bourdieu, 2000: 110).

posiciones en la estructura de clases, para otros autores, el análisis de los procesos de formación de clases sociales a partir de los cambios en los modos de producción en la nueva economía empresarial, necesita incorporar tanto la dimensión subjetiva de la estructura de clases como la objetiva, “desplazar la atención desde la idea abstracta de la formación de clases hacia las situaciones prácticas que componen la estructura de clases y el sistema más amplio dentro de los cuales funcionan” (Sassen, 2008). Es decir, sin perder de vista las macroestructuras de Wright, introducir el análisis de cómo estas macroestructuras emergen de las micro interacciones y de sus procesos concretos.

La competencia entre los distintos grupos o clases se produce bajo un conjunto de reglas institucionalizadas (Fligstein, 2001, en Sassen 2008: 209). Estas reglas son relevantes en el análisis de clase en tres dimensiones diferentes: (1) Estas reglas estructuran de manera objetiva las acciones de los grupos económicos; (2) definen un contexto estratégico para la acción colectiva; y (3) tales reglas no son absolutas en sí mismas.

Para la construcción de categorías sensibles a los cambios que se vienen produciendo en los modos de producción y en la organización del trabajo a raíz de la reestructuración económica internacional, nos interesan las conclusiones a las que llega Sassen (2008), quién, en sus estudios sobre formación de las nuevas clases en la era de la globalización, observa que, a diferencia de la clase media tradicional cuya inserción se caracterizaba por su posición dentro de una burocracia vertical integrada, la inserción de la nueva formación de la *Clase Profesional* se produce “en



un marco de desintegración burocrática”, lo que supone, entre otras cosas, señala la autora, “que hoy en día cobran cada vez más importancia los contactos sociales entre los profesionales mismos, lo que altera de manera fundamental el campo estratégico en que se inserta de manera fundamental esta clase emergente: la movilidad caracteriza no sólo el trabajo para la empresa, sino también la maximización del *Capital Social* de esa clase” (Sassen, 2007: 217).

No es de extrañar entonces que las instituciones educativas privadas más selectivas constituyan una fuente de certidumbres para las empresas modernas a la hora de escogerlas como fuente de futuros candidatos para la cobertura de puestos de responsabilidad y movilidad en el que el *Capital Social* de sus ocupantes sea considerado un valor en sí mismo:

“... es muy probable que la competencia entre los grupos ocupacionales por el control de los flujos de información adquiera una importancia renovada y se transforme en un punto fundamental para la articulación de los grupos ocupacionales con la estructura de clases. Postulo que, bajo esas condiciones, ser miembro de esta *Clase Profesional* transnacional es equivalente a un *bien* ligado a la posición.” (Sassen, 2007; 218)

### **1.1.2. El esquema de clases empleado para el análisis**

Como hemos tratado de explicar hasta el momento, en esta tesis se combinan dos planos del análisis social, ambos convergentes. Por un lado, tomamos como marco de referencia más amplio, y, por lo tanto, más teórico, la perspectiva

macrosocial, desde donde las determinaciones estructurales, económicas y tecnológicas, son consideradas como condicionantes activos de las nuevas formaciones sociales a partir de los modos de producción, nuevos y tradicionales, que conviven en las economías capitalistas avanzadas.

Desde un marco de análisis más interno, y que estimamos cardinal, al menos, desde el punto de vista metodológico, abordamos el estudio sobre las prácticas y estrategias empleadas por los estudiantes y sus familias, bien para mejorar las condiciones materiales de existencia de las que parten, bien para mantener su posición de control sobre la estructura distributiva de los recursos valiosos en la sociedad. Con todo ello, podemos decir que adoptamos el paradigma bourdiano a la hora de estudiar las estrategias e inversiones familiares para la reproducción, pero sin perder de vista los efectos que, sobre dichas estrategias e inversiones, puedan derivarse de la reestructuración económica y tecnológica<sup>9</sup> en el capitalismo avanzado, o dicho de otro modo, analizamos los procesos micro sociales asociados a los mecanismos de reproducción de las relaciones sociales<sup>10</sup>, sin perder la teorización sobre las macro estructuras referidas por Wright<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Como, por ejemplo, la aparición de nuevos modos de producción, la desaparición de otros, o la coexistencia de una diversidad de modos de producción diferentes.

<sup>10</sup> Sobre el concepto de “relación social” escribe Wright “Lo que se relaciona en una relación social, no es un conjunto de posiciones ni un conjunto de personas reales sin más, sino más bien un conjunto de prácticas. Las relaciones sociales (por lo tanto) vinculan prácticas entre sí: prácticas de interacción entre agentes (Los capitalistas emplean a los trabajadores y éstos venden su fuerza de trabajo a los capitalistas. Los verbos “emplear” y “vender” designan prácticas relacionales en el sentido de que implican prácticas de interacción entre agentes distintos” (Wright, 1992: 60-61)

<sup>11</sup> También es oportuno recordar cómo es conceptualizada la estructura de clases por Wright, ésta se configura en base a las relaciones sociales de producción que organizan los modos de producción. Las relaciones sociales constituyen entonces mecanismos (procesos causales) generadores de efectos (empíricamente observables o no). Pero las relaciones sociales de producción no constituyen un solo mecanismo simple polarizado, sino un conjunto complejo de mecanismos interconectados que generan

Para Bourdieu, las estrategias de reproducción social se definen como “el conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y, correlativamente, a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 2000: 122). Es importante observar que Bourdieu, al utilizar el término “estrategia” otorga a la conducta de los actores una “autonomía relativa” respecto a la influencia de los factores macrosociales, razón por la cual estos actúan como “condicionantes” y no como “determinantes”.

Con todo lo dicho anteriormente, el esquema de clases que adoptamos en esta tesis, dada su aproximación a los supuestos del paradigma bourdiano, es el utilizado por Langa (2003), basado a su vez en la conceptualización de “Clase comunitaria” de Carabaña (1994, 1995). Siguiendo a esta autora, la unidad de análisis es la familia en lugar del individuo. La familia como productora de *habitus* a través de los *estilos de vida* característicos, dependiendo de las condiciones socioeconómicas de las que disfruten sus miembros, “a los que corresponden unas determinadas estrategias de reproducción”. La unidad familiar es concebida como un grupo de personas que interactúan de forma regular y permanente, a fin de asegurar, mancomunadamente, el logro de los siguientes objetivos: su reproducción biológica, la preservación de su vida, así como el cumplimiento de todas aquellas prácticas, económicas y no

---

diversos efectos. Estos efectos pueden ser de tres tipos: sobre los intereses materiales; sobre las experiencias vividas; y sobre la acción colectiva. Lo que queremos en esta nota es aclarar el concepto estructural de clase definido por Wright, con lo que definir una clase es establecer la naturaleza (complejidad) de los mecanismos generadores de efectos.

económicas, indispensables para la optimización de sus condiciones materiales, y no materiales, de existencia (Gutiérrez, 2005: 45).

En esta tesis se consideran, por tanto, cuatro grandes grupos de posiciones sociales. Por razones de operatividad hemos dividido los dos primeros a su vez en dos subgrupos:

- a) Una posición alta que a su vez diferenciamos en dos subclases Ia e Ib. La primera (Ia), comprende a los grandes propietarios que constituyen la burguesía industrial, financiera, comercial y terrateniente. El segundo grupo (Ib), comprende a los profesionales superiores: altos funcionarios, mandos militares superiores, gerentes y cuadros superiores y directivos de grandes establecimientos.
- b) Una posición intermedia, que también dividimos en dos subgrupos, IIa y IIb. El primero (IIa), lo conforman un grupo de profesionales de nivel medio e inferior, técnicos superiores, directivos de pequeños establecimientos, y supervisores de empleados no manuales. El subgrupo (IIb), comprende a pequeños empresarios de todos los sectores con asalariados (menos de 25), así como a pequeños propietarios no manuales sin asalariados.
- c) Un tercer grupo lo forman las clases intermedias bajas, las clases funcionales subordinadas, empleados no manuales de rutina en la administración y el comercio, contra maestres, capataces, suboficiales del ejército, trabajadores de servicios personales y de seguridad y técnicos de nivel inferior.

d) Finalmente, un último grupo de clases populares que aglutina a autónomos manuales, pequeños propietarios agrarios, obreros cualificados y semicualificados, trabajadores sin cualificar, no agrarios, y a trabajadores agrarios.

Posteriormente, estos seis grupos considerados inicialmente, por razones operativas han sido reducidos a tres grandes grupos. Los subgrupos Ia y Ib conforman el grupo correspondiente a los estudiantes procedentes de familias con posiciones socioeconómicas altas (*posiciones de clase alta*). Los subgrupos IIa y IIb componen el grupo de *posiciones de clase intermedia*. Finalmente, los subgrupos clase III y clase IV son aglutinados en un tercer gran grupo denominado *Clases populares*.

Para el registro de los resultados de inserción a través de la encuesta, tomamos como referencia la clasificación nacional de ocupaciones (CNO-11) de la *Encuesta de Población Activa* (EPA). La incorporación de esta metodología no sólo nos ha permitido clasificar la información de cara a su análisis posterior, también nos ha permitido realizar estudios comparativos con otras investigaciones.

Además de considerar las posiciones socioeconómicas familiares y la estructura ocupacional de los progenitores, también hemos considerado otras categorías para el análisis como son las rentas familiares, establecidas a partir de los salarios en el umbral de pobreza en España, el cual, en 2016 quedó establecido en 8.209 €por persona, con lo que creció 198€desde el año anterior, cuando el umbral de pobreza por persona fue de 8.011 € En el mismo periodo, en España, el umbral de

pobreza por hogar, compuesto por dos adultos y dos menores de 14 años, se estableció en 17.238 €euros.

## **1.2. Técnicas de investigación social utilizadas.**

### **1.2.1. La entrevista semiestructurada como método de recogida de información**

La entrevista semiestructurada como sistema para recoger información se sitúa desde el punto metodológico entre la entrevista en profundidad no estructurada y la entrevista estructurada de respuestas cerradas. A la vez que permite la flexibilidad de la entrevista en profundidad, posee también el rigor comparativo de la segunda. También nos permite conocer la perspectiva de los sujetos estudiados, comprender las categorías mentales con las que operan, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, las motivaciones de sus decisiones, etc. Permite que el estudio obtenga detalles sobre la biografía del estudiante, incluyendo experiencias educativas, aspiraciones de carrera y experiencias en el mercado laboral. Al hacerlo, nos proporciona elementos para un análisis teóricamente fundamentado de la experiencia que no han sido pre-elaborados mediante categorías conceptuales restringidas y limitadas.

Siguiendo a Enrique Alonso (en Valles, 2000), las entrevistas semiestructuradas deben entenderse como procesos comunicativos de extracción de información en un contexto de investigación. Dicha información se encuentra en la biografía del entrevistado. Esto implica que la información ha sido experimentada y

absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación que muchas veces resulta más interesante informativamente que la propia exposición cronológica o sistemática de acontecimientos más o menos factuales.

En el caso de la entrevista semiestructurada, las preguntas se encuentran predeterminadas, siguen un guion y un orden, pero las respuestas son abiertas, sin límites de espacio, de modo que pueden abrir nuevos caminos que el entrevistador-investigador puede decidir seguir si lo considera importante para la investigación. Esta técnica híbrida posee un carácter ambivalente, ya que por una parte garantiza en parte la estandarización de la información recopilada, y en parte tiene, a través de las respuestas abiertas, una apertura a lo imprevisto. Por lo tanto, si bien la predeterminación de las preguntas plantea serias limitaciones al objetivo de la flexibilidad y adaptabilidad a la situación específica analizada, uno de los presupuestos del criterio cualitativo, por otro lado, la libertad de respuesta responde a los principios de este paradigma (Corbetta, 2003).

En cada una de las entrevistas se ha buscado alcanzar la saturación teórica a través de una interacción creativa entre el entrevistador y el entrevistado (Kavale, 2011), sin comprometer la integridad de los datos a partir de los cuales se hace posible realizar el análisis programado.

Respecto a la saturación estructural, la cual plantea tener en cuenta los términos de cualquier oposición existente en el campo u objeto de análisis, e indicando, a su vez, la conveniencia de manejar series de oposiciones en la selección

de los entrevistados, a modo de tipos polares, observando que la investigación debe determinar qué pares opuestos serían los más pertinentes, en esta tesis, las oposiciones se constituyen a partir del tipo de Universidad —Pública/Privada—, el tipo de estudios —Ramas blandas/Ramas duras— y la Posición Socioeconómica —Posiciones altas (Ia y Ib); Posiciones medias (IIa y IIb); y Clases populares (III y IV)—.

### Cuadro 1 Tipos de estudios según rama de conocimiento

<b>Ramas blandas</b>	Psicología	Sociología	Bellas artes	Pedagogía	Periodismo	Marketing	ADE	Derecho	Economía
<b>Ramas duras</b>	Ingeniería	Matemáticas	Física	Biología	Química				

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo

### Cuadro 2 Grupos según posición socioeconómica

<b>Posiciones</b>	Posiciones populares	Posiciones altas	Posiciones medias
<b>Clases</b>	III y IV	Ia y Ib	IIa y IIb

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo

## 1.3. Planteamiento descriptivo del trabajo de campo realizado.

### 1.3.1. Entrevistar a los estudiantes de último año

La primera fase de la investigación fue la más crítica y central para la tesis. Se entrevistó a estudiantes procedentes de diferentes contextos socioeconómicos que se encontraban cursando el último año de sus estudios en diferentes universidades, públicas y privadas, localizadas en dos grandes urbes como Madrid y Barcelona.



Se realizaron entrevistas personales en la que se les preguntó sobre su experiencia universitaria, sus motivaciones hacia los estudios universitarios y la elección de sus estudios, así como también por su disposición hacia el mercado laboral, sus aspiraciones y expectativas profesionales. Esta fase se llevó a cabo entre los meses de febrero y mayo de 2017.

### **1.3.2. Planificación de las entrevistas**

En esta tesis se considera que los estudiantes, a priori, llegan al mercado de trabajo de diferentes maneras. Un primer bloque de preguntas se ha centrado en las motivaciones hacia los estudios de nivel superior, las razones con que los estudiantes justifican su ingreso en la Universidad y la elección del tipo de estudios, mientras que un segundo bloque interesa por las interacciones con el mercado de trabajo de posgrado, las experiencias laborales, sus expectativas y aspiraciones laborales.

Dado el contexto físico en los que se realizaron las entrevistas, los propios establecimientos académicos, parecía muy natural comenzar a hablar sobre las motivaciones y disposiciones hacia los estudios y las razones que les movieron a elegir su Universidad.

En general, los diferentes aspectos sobre los que queríamos socavar información se distribuyeron en cuatro ámbitos de análisis a lo largo de la entrevista:

1) Las disposiciones<sup>12</sup> que mueven a los sujetos a tomar decisiones y elecciones; 2)

---

12 En Bourdieu, “disposiciones” y “predisposiciones” hacen referencia a dos bases causales de la conducta humana claramente diferenciadas. Mientras que con predisposición hacemos referencia a aquellos aspectos universales de la conducta humana fundamentados en la biología, con el concepto

Las actitudes y re-evaluaciones *ad hoc* a partir de la experiencia vivida; 3) Las expectativas, planes e itinerarios personales fruto de las deliberaciones del estadio anterior; y 4), los imaginarios<sup>13</sup> y revisiones del mundo en general, pero en particular, del mercado laboral propio del campo profesional, donde se conjugan expectativas y aspiraciones laborales.

### Cuadro 3 Ámbitos considerados en el análisis descriptivo

Ámbito disposicional	<i>Disposiciones actitudinales que mueven a los estudiantes a tomar decisiones y elecciones</i>
Experiencia vivida	<i>Fuente de estímulos para la expresión (respuesta) de las disposiciones personales</i>
Expectativas	<i>Valoraciones subjetivas derivadas de la experiencia a partir de las que se reconstruyen trayectorias e itinerarios futuros</i>
Imaginarios	<i>Reconstrucciones de las visiones del mundo o campo (recompensas, metas y limitaciones) con lo que se reinicia el proceso en el marco de las transiciones al nuevo campo: el mercado laboral.</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo

de disposición hacemos referencia a aquellos aspectos de la conducta humana fundamentados en la experiencia social de los individuos. Nosotros utilizamos este concepto el sentido con que es contextualizado por Bourdieu en su definición de *habitus*: sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007: 86).

13 Lecturas o reconstrucciones del mundo, o campo, definidas a través de las expectativas y las aspiraciones re-elaboradas a partir de la experiencia vivida y las disposiciones originales del sujeto.

El formato original del guion de preguntas de la entrevista (Ver anexo I) se sometió a varios ensayos. Cada ensayo piloto consistió en cinco entrevistas con estudiantes universitarios de universidades públicas. Posteriormente, iniciada la práctica de entrevistas se iba descartando aquellas preguntas que se omitieran normalmente durante el campo, e incluyendo aquellas que surgían durante las conversaciones y que podrían aportar información relevante para la investigación. Hay un valor en esto ya que permite que la conversación fluya en lugar de verse obstaculizada por una estructura preordenada. El peligro obvio es que la entrevista pueda perder su potencial estandarizador, por lo que el entrevistador necesita imponer un alto grado de control y de sentido de equidistancia.

La participación de los estudiantes no finalizaba con la entrevista por lo que, para dar continuidad a la investigación en curso, era necesario conseguir su "compromiso". Desde un principio se les explicó que el éxito de la investigación dependía de la información que ellos pudieran aportar en el tiempo, por lo que se requería su participación durante un periodo mínimo de diez meses después de finalizar los estudios que se hallaban cursando en el momento de la entrevista (Grado, Master o Doctorado).

### **1.3.3. La localización de los estudiantes**

#### **a. Localización geográfica**

Para el desarrollo del trabajo de campo se escogieron dos grandes ciudades como Madrid y Barcelona. Las características de estas ciudades justifican su elección

dado el rol que juegan en la *moderna economía empresarial avanzada*, tal y como ha sido descrito por Sassen. El análisis que esta autora hace de la globalización económica se centra en las prácticas físicas que adoptan y proyectan sus dinámicas, recuperando las categorías de lugar y de proceso de trabajo, “categorías que suelen soslayarse en los estudios centrados en la hipermovilidad del capital y el poder de las empresas multinacionales” (2007: 26). Sin negar estos aspectos de la globalización, esta autora trae al primer plano el hecho de que muchos de los recursos necesarios para la actividad económica internacional se encuentran anclados en un espacio geográfico concreto, “como las ciudades globales y las zonas francas de exportación”. En estas *nuevas geografías de la centralidad* que suponen las ciudades globales, se forman las nuevas configuraciones que surgen entre las viejas condiciones sociales. Con Sassen, la ciudad global de la modernidad es considerado un espacio estratégico para comprender las tendencias críticas que se producen en la reconfiguración del orden social. La implantación de los procesos globales en las grandes ciudades ha hecho posible una expansión importante del sector internacionalizado de la economía. No se trata de una simple transformación cuantitativa, sino de la constitución de un nuevo régimen económico caracterizado por una triple polarización. Primero, una polarización espacial entre las ciudades globales, o nódulos de gestión de la nueva economía, y la periferia; segundo, una polarización de las estructuras para la reproducción social; y tercero, la polarización de la organización del proceso de trabajo. “En dichas tendencias hacia (estos) diversos tipos de polarización residen condiciones para la creación de una nueva

forma de pobreza y marginalidad urbana centrada en el trabajo, así como para la instauración de nuevas formaciones de clase.” (Sassen, 2007: 147)

Además de las razones expuestas, y, a su vez, derivado de ellas, hay que sumar el hecho de que ambas ciudades poseen una alta y variada concentración de instituciones y recursos destinados a atraer a una gran cantidad de estudiantes procedentes de muy diversos contextos socioeconómicos.

En definitiva, la “ciudad global” de las primeras décadas del S. XXI, constituye el lugar estratégico para la materialización de las tendencias macrosociales que debemos observar como marco comprensivo al efecto de los objetivos de esta tesis.

#### **b. Universidades seleccionadas**

Las universidades incluidas en la investigación fueron seleccionadas atendiendo al tipo de financiación, público/privado. En un primer momento detectamos diferencias dentro del grupo de las universidades privadas. Por un lado, encontramos un grupo de este tipo de universidades altamente selectivo, tanto desde el punto de vista económico como desde el punto de vista académico. Un segundo grupo de universidades privadas eran menos exigentes, al menos, en cuanto al expediente académico de los candidatos se refiere. Este tipo de universidades son aprovechadas por aquellos estudiantes de clase media con un bajo expediente académico en la etapa preuniversitaria y que encuentran en este tipo de universidades la posibilidad de proseguir itinerarios dentro de la educación superior.

Además de las diferencias económicas y académicas (tipo de estudios ofertados, grado de exigencia académica, etc.), entre universidades, también existen diferencias de reputación entre ellas; ambos aspectos tienden a converger y para esta tesis fue crítico comparar cómo las universidades con diferente *Capital Reputacional* influyen en las trayectorias de inserción en el mercado laboral de estudiantes de entornos sociales similares.

A continuación, realizamos una breve descripción de los establecimientos universitarios visitados. Para mantener el anonimato, no se identifica a estas universidades:

### **b.1. Universidades privadas (elitista y modal)**

La Universidad privada elitista es una Universidad con una alta proporción de estudiantes de educación privada donde el porcentaje de estudiantes de orígenes de clase trabajadora es prácticamente inexistente. De hecho, sólo encontramos un caso de clase media cuyo presupuesto familiar no podría costear por sí sólo los costes de este tipo de entidad. Este estudiante consiguió una beca de estudios financiada por la propia Universidad, gracias a las altas calificaciones obtenidas durante su etapa preuniversitaria. Este tipo de becas son aprovechadas en su mayoría por estudiantes cuyas familias no necesitan de este apoyo financiero. Para mantener la financiación, la entidad exige superar todas las asignaturas con notas superiores a la media del 25% de las calificaciones más altas. El caso que comentamos se encontraba en su cuarto año de estudios de grado.

La Universidad privada modal es más asequible que la elitista desde el punto de vista económico, a la vez que menos exigente desde el punto académico. En estas universidades encontramos muchos estudiantes con un bajo expediente académico a los que les resulta muy difícil mantenerse en las universidades de élite debido a su bajo rendimiento, y que tampoco han alcanzado la nota de corte necesaria para ser admitidos en la Universidad pública. En estas universidades encontramos más casos de estudiantes procedentes de clases populares. Pero, a diferencia de los estudiantes entrevistados procedentes de otros contextos socioeconómicos, estos casos compartían el hecho de haber obtenido altas calificaciones durante sus estudios preuniversitarios, hecho que sus familias interpretaban como una señal que justificaba el esfuerzo económico.

### **b.2. Universidad pública**

En sus facultades encontramos estudiantes procedentes de todos los contextos socioeconómicos, dominando los estudiantes de clases medias. La proporción de estudiantes de primera generación<sup>14</sup>, según los datos del MECD, se situaba en torno al 31% en el curso 2015/16.

### **c. El acceso a los establecimientos universitarios**

Para la selección y captación de los estudiantes, se solicitó en un principio la colaboración de la administración y del equipo de gobierno de las diferentes universidades a través de *correo electrónico*. Se les envió información sobre la

---

<sup>14</sup> Nos referimos a los estudiantes que representan en el seno familiar la primera generación que realiza estudios universitarios.

investigación que queríamos llevar a cabo, sin embargo, obtuvimos una respuesta muy pobre. Decidimos enviar una solicitud de colaboración a los directores de departamento y a los mismos profesores quienes, en el caso de la Universidad pública, mostraron una mejor disposición a cooperar. Algunos estudiantes fueron captados gracias a esta colaboración, pero su número seguía siendo muy reducido por lo que tuvimos que presentarnos personalmente y de manera metódica a las mismas facultades. Solicitamos la participación “*cara a cara*” y ayudándonos de la técnica de “*boca a boca*”. A medida que avanzó la investigación se utilizaron otras estrategias.

En las universidades privadas, la tasa de respuesta fue inicialmente muy baja por lo que decidimos incentivar en efectivo la participación. A partir de este momento la actitud de los jóvenes universitarios cambió significativamente. Especialmente, los estudiantes (varones) de orígenes de clase media alta con educación privada mostraron mayor interés y respondieron satisfactoriamente una vez fueron incentivados con esta cantidad.

#### **1.3.4. La encuesta de seguimiento posterior a la graduación**

En el presente estudio hemos considerado que los resultados iniciales en la búsqueda del primer empleo pueden resultar relevantes como indicadores de las diferencias posicionales entre los estudiantes de diferentes orígenes sociales recién titulados. Si bien, con todo ello, lejos de minusvalorar las indicaciones hechas para el caso de los egresados universitarios en España, no es descartable que en un futuro



tomemos la decisión de alargar esta investigación durante los próximos cuatro años, más allá del espacio temporal destinado a la elaboración de esta tesis.

Entre diez y doce meses después de ser entrevistados, durante los meses de marzo y mayo de 2018, se les envió un cuestionario con el fin de conocer los aspectos fundamentales que caracterizaron sus respectivas trayectorias, los procesos de inserción y la búsqueda de su primer empleo una vez finalizados los estudios. La encuesta ofrecía un uso más eficaz del tiempo y de los recursos en comparación con otros métodos.

Como apuntamos, el objetivo principal de la encuesta (Ver anexo II), era conocer los destinos de los recién titulados en el mercado laboral, con el fin de obtener información de interés que permitiera saber si los estudiantes habían seguido las trayectorias previstas, inicialmente, así como también el grado de satisfacción con su situación. También se pidió a los entrevistados que informaran sobre los factores que habían ayudado a lograr el éxito o el fracaso en sus distintos resultados de inserción al mercado laboral.

Todos los encuestados fueron informados de la encuesta de seguimiento antes de la entrevista y al final de esta. A todos se les pidió detalles de contacto (direcciones de correo electrónico y / o números de teléfono móvil). Esta información se utilizó para hacerles llegar el cuestionario. Inicialmente, se contactó para la realización de la encuesta con 86 estudiantes entrevistados y 48 respondieron la primera semana. La recepción de cuestionarios se mantuvo abierta dos meses.

Para conducir y registrar los resultados de la encuesta, se utilizó el sitio web en línea [SurveyMonkey.com](https://www.surveymonkey.com). Este es un sitio web fácil de usar, utilizado comúnmente por muchos organismos de recopilación de datos, y con el cual los estudiantes están familiarizados. El enlace a esta encuesta se distribuyó por correo electrónico. En esta plataforma es posible examinar el tiempo necesario para completar la encuesta, el rango medio estuvo en siete minutos. Esta herramienta se utilizó cuando se construyó por primera vez la encuesta, ya que el objetivo era generar una encuesta que capturara la información necesaria pero que no durarse más de 10 minutos. Este período de tiempo pareció ser un equilibrio óptimo entre la adquisición de datos necesarios para la investigación y la disponibilidad de los encuestados para completar la encuesta.

Los datos de la encuesta fueron registrados y almacenados en línea por los servidores de *Survey Monkey* antes de ser descargados al disco duro para su análisis con los programas EXCEL y SPSS.

### **1.3.5. Herramientas de codificación (CAQDAS<sup>15</sup>)**

Una vez recogidos una gran cantidad de datos, en total siete cuadernos con más de 3000 anotaciones, la tarea de análisis fue un tanto desafiante. La codificación inicial y el análisis cualitativo comenzaron tan pronto como comenzó el proceso de recopilación de datos y continuaron durante todo el proceso de investigación.

---

<sup>15</sup> Por sus siglas en inglés *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*

### 1.3.5. Transcripción de las entrevistas.

De las 101 entrevistas realizadas inicialmente se transcribieron 86, con una media de duración de 40 minutos por entrevista. En total se transcribieron 3.440 minutos, lo que resultó una ardua tarea que se alargó durante tres meses, entre junio y octubre de 2017.

Con el fin de ajustar el tamaño a las características de los estudiantes entrevistados se realizaron dos procesos consecutivos de selección siguiendo criterios de edad (< 34 años), sexo (con discriminación positiva en mujeres) y tipos de Universidad (con discriminación positiva en U. Privada) (Ver epígrafe 1.4). Finalmente, las 86 entrevistas transcritas se redujeron a 72 válidas para el análisis.

La siguiente tabla muestra el número de estudiantes entrevistados según tipo de Universidad y la rama de conocimiento cursado.

**Tabla 1 Estudiantes según tipo de Universidad**

Rama de conocimiento	Tipo de Universidad	
	U. Privada	U. Pública
Humanidades	4	5
Ingeniería	5	10
Ciencias Sociales	13	14
Ciencias de la Salud	1	7
Ciencias		13

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo

### 1.3.6. Organización y análisis de la información

Si bien, para la transcripción se requirió una dedicación exclusiva alrededor de tres meses de trabajo constante, fue un proceso necesario ya que nos permitió hacer las primeras valoraciones, recuperar de manera más pausada reflexiones que habían surgido durante la entrevista *in situ* y detenernos en nuevas reflexiones que fueron anotadas metódicamente. Fue una oportunidad para reflexionar en general sobre la situación de cada encuestado, contrastar a las diferencias existentes entre ellos, sus experiencias, actitudes y disposiciones, y cómo esto se reflejaba en su discurso en forma de disposiciones, motivaciones y juicios.

Al seguir las experiencias de cada individuo, fue posible detectar diferencias en el *habitus* de los estudiantes. A medida que fueron surgiendo nuevas ideas y reflexiones fueron registrándose de cara al proceso de codificación. Cada respuesta fue indexada de cara al análisis posterior sobre el conjunto.

El software de análisis de datos cualitativo asistido por computadora (CAQDAS) se puede utilizar para ayudar al proceso de categorización, pero no reemplaza la necesidad de la mente especulativa e intuitiva del investigador. La única razón principal para usar cualquier CAQDAS es que actúan como dispositivos de ahorro de tiempo, y son capaces de contener toda la información requerida en un solo lugar, que se puede utilizar en diferentes formatos y segmentar las transcripciones a lo largo de diferentes temas y códigos. Las notas reflexivas se escribieron durante las entrevistas y las transcripciones, y el software permitió una mejor organización y

clasificación de estas anotaciones. Para la codificación de las entrevistas empleamos el programa ATLAS. Ti7.

### **1.3.7. Empleo del programa SPSS en el análisis descriptivo preliminar**

Para el análisis preliminar de los resultados de las entrevistas se codificaron las respuestas por bloques. Para la codificación del primer bloque, el ámbito disposicional —que incluye Patrones de acceso a los estudios universitarios; Patrones de actitud hacia los estudios; Patrones de elección de estudios; y Razones para la elección de institución universitaria—, tomamos como referencia los estudios de Troiano et al (2012), Elías Andreu (2011) y Langa (2003), con especial atención a las categorías elaboradas por esta última autora, relacionadas con la codificación de actitudes y motivaciones hacia los estudios por parte de los estudiantes. Aspectos que desgranaremos en el apartado dedicado a los resultados.

Ordenados y codificados los datos procedimos a realizar una primera aproximación descriptiva con el fin de observar regularidades y disimilitudes entre grupos e Inter grupos, bien por su clasificación en función del contexto socioeconómico de procedencia, bien en función del tipo de Universidad, o bien por el tipo de área de conocimiento en el que se inscribe su elección de estudios.

Tanto para el análisis descriptivo preliminar de la información recogida en las entrevistas, como para el análisis de los resultados de la encuesta, utilizamos los programas de Excel y *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

#### **1.4. Selección y características de la población objeto de estudio**

En esta tesis se han empleado técnicas propias de la metodología cualitativa (entrevista) y de la cuantitativa (cuestionario), sin embargo, el proceso de investigación en su conjunto tiene un carácter cualitativo bien definido, tal y como apuntamos en el epígrafe en el que tratamos la entrevista semiestructurada como principal técnica de trabajo. En la literatura consultada sobre los procedimientos y estrategias a seguir para elegir las unidades de observación y análisis en la investigación cualitativa se alude a un número considerable de alternativas dentro del marco de los diseños propositivos, es decir, aquellos que se ajustan a los propósitos específicos de cada estudio. La determinación de su validez se establece en función de la riqueza de información que puedan proporcionar, por lo que, a diferencia del muestreo probabilístico, la elección propositiva no determina el número, a priori, de las unidades de la muestra. Lo decisivo, por tanto, no es su tamaño sino el grado de saturación de la información recogida, así como las habilidades de observación y de análisis del investigador.

La estrategia adoptada para orientar la elección de las unidades de observación y análisis ha venido determinada por el grado de representación de las situaciones consideradas según el propósito específico del estudio. En este sentido, se ha seleccionado a los participantes según posición socioeconómica, tipo de Universidad y rama de conocimiento hasta haber completado las combinaciones situacionales posibles y una vez se hubiera alcanzado un nivel de saturación de datos significativo.

Desde un principio, el procedimiento de captación de estudiantes no fue fácil. Ha existido una fuerte dependencia en cuanto a la accesibilidad a las unidades, especialmente en las universidades privadas más elitistas (Ver epígrafe 1.3.4.). A estas dificultades hubo que sumar la complejidad y las limitaciones que imponía la distancia que separa ambas localizaciones geográficas, Madrid y Barcelona, lo que ha obligado a realizar viajes periódicos. Finalmente, después de cuatro meses de entrevistas personales y 101 entrevistas realizadas, se consideró alcanzado un nivel de saturación aceptable y suficiente al efecto de responder adecuadamente a los objetivos programados. Con el propósito de compensar asimetrías iniciales por tipo de universidad, edad y género de los entrevistados, posteriormente realizamos dos selecciones. En primer lugar descartamos aquellas entrevistas realizadas a estudiantes mayores de 34 años de edad. En segundo lugar limitamos las asimetrías según tipo de Universidad y el género de los estudiantes acotando el número de entrevistas seleccionadas, reduciendo las 86 resultantes tras la primera criba a 72 entrevistas finales.

Por sexo y grupos de edad, los universitarios entrevistados se distribuyen del siguiente modo: 46 hombres y 26 mujeres con edades comprendidas entre 22 y 34 años. Por nivel formativo, se recoge la participación de 13 doctorandos, 16 estudiantes de máster y 43 de grado. 49 de estos estudiantes cursan estudios en universidades públicas de Madrid y de Barcelona, mientras que 23 lo hacen en universidades privadas. De estos estudiantes, 36 cursan estudios en ramas de conocimiento que hemos venido a denominar ramas blandas, las cuales, comprenden

estudios en el área de las Ciencias sociales y en la de Arte & Humanidades, al tiempo que otros 36 lo hacen en ramas de conocimiento duras que comprenden los estudios en el área de Ciencias, Ingenierías y Ciencias de la Salud (Ver tabla 1).

**Tabla 2 Distribución de participantes**

Participantes						
Sexo		Universidad		Ciudad		Total
Hombre	Mujer	Pública	Privada	Barcelona	Madrid	
46	26	48	23	21	51	72

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo

Según el contexto socioeconómico los estudiantes se distribuyen en función del nivel de estudios, la ocupación de los padres y la renta familiar. Las posiciones altas se conforman a partir de la diferenciación de dos subclases Ia y Ib, La primera (Ia), comprende a los grandes propietarios que constituyen la burguesía industrial, financiera, comercial y terrateniente. El segundo grupo (Ib), comprende a los profesionales superiores: altos funcionarios, mandos militares superiores, gerentes y cuadros superiores y directivos de grandes establecimientos. Las posiciones intermedias, o clases medias, también se dividen en dos subgrupos, IIa y IIb. El primero (IIa) lo conforman un grupo de profesionales de nivel medio e inferior, técnicos superiores, directivos de pequeños establecimientos, y supervisores de empleados no manuales. El subgrupo (IIb), comprende a pequeños empresarios de todos los sectores con asalariados (< 25), así como a pequeños propietarios no manuales sin asalariados. Un tercer grupo lo forman las clases medias bajas, las clases medias funcionales subordinadas: empleados no manuales de rutina en la



administración y el comercio, contra maestres, capataces, suboficiales del ejército, trabajadores de servicios personales y de seguridad y técnicos de nivel inferior. Finalmente, el último grupo, las clases populares, aglutina a los autónomos manuales, pequeños propietarios agrarios, obreros cualificados y semicualificados, trabajadores sin cualificar no agrarios y trabajadores agrarios

**Tabla 3 Clase social y Universidad**

Tabla cruzada Clase *Universidad a la que asiste				
		Universidad a la que asiste		Total
		Pública	Privada	
Clase	Posición Alta (Ia)	2	6	8
	Posición Alta (Ib)	8	7	15
	Medias (IIa)	6	7	13
	Medias (IIb)	5	2	7
	Medias bajas (III)	5	1	6
	Populares (IV)	22	1	23
Total		48	24	72

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el trabajo de campo

Como ya señalamos en la página 37, por razones operativas estos seis grupos considerados inicialmente, han sido reducidos a tres grandes grupos. Los subgrupos Ia y Ib conforman el grupo correspondiente a los estudiantes procedentes de familias con posiciones socioeconómicas altas (*posiciones de clase alta*). Los subgrupos IIa y IIb componen el grupo de *posiciones de clase intermedia*. Finalmente, los subgrupos clase III y clase IV son aglutinados en un tercer gran grupo denominado *Clases populares*.



## Capítulo Segundo



## CAPÍTULO 2

### ANTECEDENTES TEÓRICOS E INVESTIGACIONES PREVIAS: LA RELACIÓN ENTRE EL ORIGEN SOCIAL, LA EDUCACIÓN Y LA OCUPACIÓN EN PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA.

Históricamente, el conocimiento teórico-técnico ha sido uno de los ejes axiales del progreso humano, pero es desde mediados del siglo XX, tras la segunda guerra mundial, cuando se le otorga una potestad vertebradora de lo social. Esta facultad de mediación en la distribución de las posiciones sociales como una función del conocimiento adquirido por los individuos en las sociedades tecnológicamente avanzadas, junto a los valores meritocráticos que lo legitiman, tienen una relevancia central en el análisis que se propone en esta tesis. Es por ello por lo que el presente capítulo lo destinamos a presentar una síntesis con las principales teorías sociológicas y enfoques de investigación que estudian la relación de la educación con el trabajo y la movilidad social en las sociedades tecnológicamente avanzadas.

#### **2.1. Conocimiento y meritocracia en la era de la modernización.**

“La emergencia de un nuevo tipo de sociedad pone en cuestión la distribución de la riqueza, el poder y el estatus que son los temas centrales de cualquier sociedad. Ahora la riqueza, el poder y el estatus no son dimensiones de clase. Quienes crean las clases en una sociedad son los ejes fundamentales de la estratificación (estos son), la propiedad y el conocimiento. A lo largo de ambos funciona un sistema político que los controla cada vez más y hace surgir élites temporales.”

(Bell, 1973,76: 27)

Con el incremento de la población activa en el sector servicios a mediados del siglo XX, muchos investigadores sociales quisieron ver cambios estructurales de fondo en la sociedad, motivados por el papel central que venía adquiriendo el conocimiento teórico dentro de los procesos de producción y, con ello, la relevancia cada vez mayor del sistema educativo como mecanismo de estratificación. La sociedad evolucionada se describe como una sociedad meritocrática donde las posiciones sociales responden al resultado directo de las capacidades adquiridas y acreditadas por el sistema educativo siendo secundarios otros factores. Entonces se pensaba que el proceso de terciarización de la economía no era sino la prueba de una incipiente revolución científico-técnica sin precedentes en las fuerzas productivas, lo que, a su vez, tendría efectos sobre las relaciones de producción, reduciendo el trabajo humano a una compleja actividad creativa<sup>16</sup>.

Este planteamiento acerca de los efectos de la industrialización sobre la movilidad social queda bien reflejado en las conclusiones expuestas por Treiman: “Cuanto una sociedad se halle más industrializada: a) menor es la influencia directa del estatus ocupacional del padre sobre el hijo; b), mayor la influencia directa del logro educativo sobre el estatus ocupacional; y c), menor la influencia de estatus paterno sobre el logro educativo” (1970: 221).

---

<sup>16</sup> Autores como Bell, o el propio Parsons, no eran ingenuos, sabían que las dinámicas de producción capitalista parten de la propiedad privada de los medios de producción y orientan sus procesos hacia la acumulación (en oposición a la distribución o redistribución de la riqueza generada), lo que, indefectiblemente, conlleva la existencia de relaciones estructurales de autoridad, siempre dentro del marco de la desigualdad funcional, o, lo que vendría a ser lo mismo, de la *igualdad de oportunidades*, tal y como viene siendo planteada desde el enfoque utilitarista —los marxistas, además de relaciones de dominación distinguen la existencia de relaciones estructurales de opresión. Una discusión exhaustiva sobre esta diferencia puede verse en Wright (1995)—.

En línea con estos planteamientos acerca del influjo del conocimiento como nuevo eje estructural de la sociedad moderna, se encuentran los trabajos de Peter Drucker (1970), sobre el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la obra de Clark (1962), considerada como ejemplo del *funcionalismo* tecno-económico; y la obra de Daniel Bell (1972, 1973), autor al que le dedicaremos una atención especial en este trabajo.

El funcionalismo tecnológico surgido durante la década de los 60 del pasado siglo, asienta sus bases en el convencimiento de que el esfuerzo y el mérito tendrán reflejo en el éxito profesional y social. La educación, desde esta perspectiva, se convierte en el instrumento que capacita a los recursos humanos en conocimientos técnicos y expertos que, a su vez, impulsan el desarrollo y la mejora de la productividad. Del mismo modo, desde esta corriente se otorga a la educación un carácter de “fuerza revolucionaria”, especialmente en las sociedades en vías de modernización, ya que es precisamente en ellas “en las que los efectos de la educación en la transformación de la estructura social son críticas para el desarrollo nacional” (Clark, 1964:734).

Junto a Peter Druker (1970), en Daniel Bell (1972) encontramos a los mayores exponentes de la corriente enmarcada dentro de las teorías de la modernización y la hipótesis de la meritocracia. Para esta corriente de pensamiento el conocimiento teórico pasaría a convertirse en la columna vertebradora del crecimiento económico y de la estratificación social como consecuencia del peso que había ganado la tecnología en los procesos de producción. La relevancia, cada vez

mayor, de los sistemas educativos superiores en la agenda política de los gobiernos no hacía sino confirmar esta transición en las sociedades tecnológicamente avanzadas.

El determinismo tecnológico manifiesto en el razonamiento de Bell le llevó a definir dos efectos sustanciales que se estaban produciendo en las sociedades avanzadas. Por un lado, el surgimiento de una élite-técnica de dirigentes y, por otro, la consolidación de la meritocracia como mecanismo de selección de los más capaces para dirigir la nueva sociedad.

El poder que el *conocimiento teórico* había adquirido para la configuración productiva de la economía llegaría a escindir el rol tradicional de los industriales como propietarios y directivos, quedando este último reservado a aquellos individuos con el conocimiento necesario para desempeñarlo. De este modo, el poder de la tecnología intelectual necesaria para conducir la nueva economía daría lugar a una nueva formación de *clase* profesional que constituiría la nueva élite directiva. Producto de esta nueva relación, el *principio de atribución*<sup>17</sup> que regía la herencia entre propietarios a hijos a través de la riqueza y la propiedad en el capitalismo industrial, sería sustituido por el *principio de realización*, el cual se establecería sobre la base de la capacidad teórico-técnica, “lo que los economistas denominan *Capital Humano*”. De este modo, las capacidades de las élites-técnicas directivas serían el producto del esfuerzo de realización alcanzado por los individuos en un sistema meritocrático.

---

<sup>17</sup> Obtención de una posesión por asignación o herencia (Bell, 1973:468). La *realización*, por el contrario, se refiere a los méritos personales



En palabras del propio Bell:

“La argumentación consistía, brevemente, en que el capitalismo tenía que ser entendido no sólo como un sistema económico, sino también como un sistema social enlazado por medio de la empresa familiar, que suministraba el aglutinante social del sistema al crear a la vez una comunidad y una continuidad de intereses a través de la dinastía de la familia. El surgimiento del capitalismo de los gerentes, sin embargo, no debe considerarse sólo como una parte de la profesionalización de la corporación, sino como una grieta en ese aglutinante social. (*En América*) se estaban produciendo dos revoluciones silenciosas en la relación entre el poder y la *Clase Social* : el declive del poder heredado (pero no necesariamente de la riqueza) significa que la *Clase Social* superior de los hombres de negocios adinerados y sus descendientes no constituía ya la clase dirigente; el surgimiento de los gerentes significa que no existía continuidad de poder en las manos de un grupo social específico. La continuidad de poder residía en la posición institucional. El poder estaba en gran parte en manos de la élite intelectual-técnica, que incluía a los gerentes de las corporaciones y del directorio político que ocupaba en la época los puestos fundamentales de las instituciones. Los individuos y las familias cambian, mientras el poder institucional permanece”. (1972: 54)

La legitimación de la sociedad meritocrática en la teoría de Bell (1973) se establece sobre la autoridad del estatus, posición que alcanzan los individuos a partir de las competencias adquiridas, basadas éstas en la preparación, el saber, las facultades artísticas o algún atributo semejante, como el talento. Esta atribución pone en valor la “relación genética-inteligencia-posición” y, con ello, el autor, apela a la teoría liberal de la igualdad de oportunidades<sup>18</sup>, según la cual, la atribución que

---

<sup>18</sup> A lo largo de su exposición, Bell (1973), defiende el concepto liberal de Igualdad de oportunidades, el cual refiere a la libertad de ascender y progresar de cualquier individuo a partir de su talento,

conduce a los individuos a la cima de la sociedad (su dirección), se halla fundamentada en el *talento*, el cual, predispone a los individuos para el logro.

Carabaña (1983), sintetiza del siguiente modo los rasgos que vienen a definir, a partir de Bell, las sociedades meritocráticas en la literatura científica:

- a) Las posiciones sociales se distribuyen según el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria. Las sociedades meritocráticas son sociedades adquisitivas.
- b) La educación formal es el medio principal de adquirir estas cualificaciones. Las sociedades meritocráticas son sociedades académicas.
- c) Para todos los individuos, la posibilidad de acceso a la educación formal depende sólo de sus preferencias y capacidades. En las sociedades meritocráticas hay igualdad de oportunidades ante la educación.

La importancia de la educación terciaria como mecanismo de estratificación social es un elemento clave en el discurso meritocrático de las nuevas sociedades basadas en la economía del conocimiento. Autores como Featherman y Hauser (1978), trataron de evidenciar tres consecuencias para la estratificación social derivadas del advenimiento de una economía basada en el conocimiento teórico-

---

tratando de responder a los planteamientos de sus críticos. Para Bell, una meritocracia justa requiere reenfocar la idea de igualdad de oportunidades en que se basa, resolviendo en el tiempo los problemas de llevarla a la práctica con equidad.

técnico, y sus efectos sobre la estructura económica y ocupacional, la organización institucional y el poder político y directivo. Las tres consecuencias señaladas por estos autores son las siguientes:

- 1) El aumento de la demanda de fuerza de trabajo con educación superior.
- 2) El incremento del prestigio y de los ingresos de los titulados universitarios.
- 3) La disminución de la importancia de los orígenes sociales para el acceso a este tipo de educación, a la ocupación y a los ingresos ajustados a ella.

## **2.2. La desigualdad de oportunidades educativas en perspectiva sociológica. Principales teorías explicativas**

“Con relación a lo que se llama educación todo es social: sociales son los procesos a los que está sometida la materia prima –esta materia prima con la que, dentro de determinadas estructuras sociales, se forman indios siux, hidalgos castellanos, escribas egipcios y emparados chinos- y sociales son los medios que se utilizan en este proceso – desde los cuadernos de dos rayas, hasta, por ejemplo, un escalafonado funcionariado de enseñantes- y, en fin, sociales son los objetivos. ¿O es que se piensa que constituye una prescripción científica que los niños tiene que saber leer a tal o cual edad, o tener estos hábitos o aquellos otros?”

(Lerena, 1985:231).

Antes de presentar las principales teorías explicativas de la desigualdad de oportunidades educativas, realizaremos una breve introducción presentando aquellos conceptos generales que han resultado relevantes para este trabajo y sobre los que en más de una ocasión hemos tenido que adoptar una posición teórica.

La diversidad de campos y enfoques considerados en la elaboración de esta tesis obedece a la complejidad de sistemas y mecanismos sociales implicados en los

procesos de estratificación. Una de sus dimensiones centrales es aquella que trata sobre la socialización de los individuos. Desde su nacimiento como ciencia, la Sociología se ha preocupado por el papel que la educación ha desempeñado en la configuración estructural de las relaciones sociales. Es un hecho que, en los análisis sobre los cambios de unos modelos sociales tradicionales a otros modernos, frecuentemente se introduce la educación como una fuerza esencial de “modernidad” y de cambio.

Por su parte, los estudios sobre los efectos estructurales de los procesos de socialización que se producen en el seno de las instituciones familiares y educativas toman como referencias analíticas los principios de *adscripción* y de *adquisición* definidos por Parsons en su “Teoría de la Acción Social” (Ritzer, 2002). El principio de *adquisición* se conforma dentro del complejo instrumental de la estructura social (ocupación, mercado, propiedad), mientras que el principio de *adscripción* se rige en el interior de las instituciones de parentesco (Carabaña, 1983).

Como avanzamos anteriormente, en esta tesis las dimensiones micro social y macrosocial, siguiendo el trinomio educación, trabajo, movilidad estructural, se encuentran en permanente relación debido al efecto que los cambios producidos en una ejercen sobre la otra y a la inversa. Al tiempo que el conocimiento adquiere un mayor papel intermediario como vertebrador estructural de la sociedad, el sistema educativo adquiere, a su vez, un mayor papel como mecanismo de estratificación. Este espacio donde convergen ambos contextos, *estructural* y *familiar*, constitutivos

de las sociedades industriales y regidos por estos dos principios, *adquisición* y *adscrición*, es donde, precisamente, se forjan las *relaciones de clase*.

Las estrategias de reproducción y movilidad social empleadas por los distintos grupos sociales y que tienen como centro de activación el sistema educativo es abordada desde la sociología de la educación. Dentro de esta disciplina hay una larga tradición en el estudio sobre la evolución de la desigualdad de oportunidades educativas en el sistema universitario. En la presente revisión de las teorías que tratan de explicar las relaciones existentes entre el origen social de los individuos y las desigualdades educativas, se distinguen, esencialmente, dos enfoques, ambos sujetos a la dualidad agencia/estructura, dependiendo del tipo de socialización<sup>19</sup> y del grado de autonomía atribuida al individuo respecto de las fuerzas estructurales de la sociedad.

En primer lugar, señalaremos a continuación las teorías basadas en la autonomía del individuo —de agencia—, basadas en el individualismo metodológico y las teorías de la elección racional. En segundo lugar, presentaremos las principales teorías estructuralistas, en sus dos vertientes teóricas, una conservadora, ligada al

---

<sup>19</sup> ... por socialización debemos entender aquel proceso según el cual un ser (humano) biológico se transforma en sujeto cultural “específico”. A través de este proceso, se ejerce un control que “*suscita en el niño ciertas disposiciones morales, intelectuales y afectivas mediante unas formas y unos contenidos específicos. En el curso de la socialización, el niño se sensibiliza, mediante los roles que tiene que asumir, a los diferentes principios de organización que operan en la sociedad. En cierto sentido, la socialización tiene por efecto producir seguridad entre las gentes. Este proceso actúa selectivamente sobre las posibilidades humanas creando a través del tiempo el sentimiento de la necesidad de un orden social determinado y limitando las áreas susceptibles de cambio.*” (Bernstein, 1974: 4).

funcionalismo de Parsons, y una segunda vertiente, crítica, cuyas corrientes se encuentran próximas a los presupuestos teóricos de Marx.

En el funcionalismo de Parsons, la desigualdad se presenta como un producto necesario de la estratificación funcional de la sociedad, consecuencia del grado de utilidad de las capacidades con que los individuos contribuyen al funcionamiento social. La sociedad premia las diferentes utilidades en términos de ingresos, poder y prestigio. Es un sistema de optimización funcional de la sociedad, cuyas instituciones sociales se basan en el principio de meritocracia para regular la competición entre los individuos por ocupar las mejores posiciones, y, en cuyo entramado, la institución educativa juega un papel fundamental.

Como respuesta a los presupuestos del funcionalismo estructural de Parsons, las corrientes estructurales marxistas ponen en cuestión el principio meritocrático, al considerar que el sistema educativo no dejar de ser más que un mecanismo institucionalizado a través del cual los grupos mejor posicionados aseguran su reproducción, a la vez que se legitiman las diferencias materiales y culturales existentes en la sociedad.

Desde este último enfoque encontramos el trabajo de Baudelot y Establet (1987). Estos autores plantean que en la escuela se reproduce la segmentación social a través de la división del sistema educativo en dos vías diferenciadas. Una red primaria profesional y una segunda red secundaria superior. Ambos itinerarios se corresponden con trayectorias relacionadas con la estructura social, mientras que las clases desaventajadas se educan en la red primaria, los hijos de las clases medias y

altas lo hacen a través de la red secundaria. Al igual que Baudelot y Estabiet, Bowles y Gintis (1983), otorgan una función reproductiva a la relación de sistema educativo con el empleo.

Además de estos dos enfoque citados, al final de este capítulo le dedicaremos una especial atención a la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu. Por el momento, basta con decir que, en general, dentro de este conjunto de teorías críticas se sostiene que la institución educativa tiene el efecto de conservar y legitimar las desigualdades estructurales, siendo utilizado por las clases sociales mejor posicionadas estratégicamente para reproducir las condiciones sociales y legitimar las diferencias existentes, convirtiendo parte de su *Capital Económico* en *Capital Educativo* para sus descendientes.

### **2.2.1. Las desigualdades educativas en las teorías de la elección racional.**

Frente al protagonismo de la estructura y los condicionantes sociales sobre los determinantes de la desigualdad de oportunidades educativas en las teorías de la reproducción, la perspectiva de la agencia se desarrolla fundamentalmente en base a los trabajos generados a partir de la *Teoría de la Elección Racional*, donde los factores explicativos se concentran en las acciones individuales, consideradas como fruto de una relación optimizadora respecto de los deseos y creencias del agente (Elster, 1991).

Entre los principios generales inscritos en esta teoría se subrayan los siguientes:

- 1- Los individuos actúan y toman decisiones con arreglo a fines;
- 2- considerando sus preferencias;
- 3- y evaluando las restricciones que el ambiente les presenta a la hora de adoptar sus decisiones.

Las teorías de la elección racional tienden a clasificarse en dos grupos, distinguiéndose, en primer lugar, la versión *estándar (tradicional)*, la cual, enfatiza los rasgos adaptativos de la elección racional. En esta versión, las constricciones y las preferencias involucradas en la decisión individual son atribuidas de manera anticipada a la posición social que ocupan los individuos. Es decir, la intencionalidad del sujeto se encuentra limitada por las constricciones sociales que determinan sus preferencias, especialmente las de naturaleza económica. Los trabajos de Raymond Boudon (1981, 1983), Breen (1997, 2001) y Goldthorpe (1997, 2000) se alinean dentro de esta corriente.

Una evolución de esta primera versión, la interpretación *no estándar*, introduce un mayor protagonismo a las preferencias de los individuos en la formulación original. El actor intencional es capaz de comportarse de acuerdo con sus preferencias, y tales preferencias no son necesariamente coincidentes con el principio de maximización económica. En esta línea se encuentra los trabajos de Gambetta (1996).



### **2.2.1.1. La versión estándar (tradicional) de la elección racional**

Desde esta corriente (Boudon, 1981, 1983; Breen 1997, 2000; Goldthorpe 1997, 2000), se sostiene que la decisión de estudiar se produce a partir del cálculo que hace el individuo condicionado por la relación subjetiva entre el coste y el beneficio de realizar un nivel determinado de estudios. Su propuesta parte de la teoría de la decisión según la cual los individuos toman decisiones sobre abandonar o avanzar en el sistema educativo en función de los costes y beneficios que representen ambas alternativas. Este análisis, obviamente, dependería en última instancia de la posición social del individuo.

En las primeras fases de crecimiento del individuo la herencia cultural produce mayores efectos en el logro escolar, puesto que, en ellas, los niños demuestran sus aptitudes para la escuela. Tras estos efectos primarios, igualadores de las capacidades individuales, la posición social determina el peso que los parámetros coste, beneficio y riesgo, tendrán en la decisión de proseguir o no con los estudios. Entre los beneficios está el mayor salario esperado asociado a niveles educativos mayores, y entre los costes, los costes directos de estudiar, el coste de oportunidad y la aversión al riesgo. A estos costes se suma el temor a la declinación social que pueden experimentar las clases altas y medias debido al riesgo de experimentar movilidad descendente en el caso de no superar las exigencias educativas asociadas a su estatus de clase.

Para Boudon (1983), la influencia del *Capital Cultural* es pequeña comparada con la que ejerce el *Capital Económico*. En términos generales, su teoría se puede

clasificar dentro del funcionalismo reformista ya que viene a plantear la tendencia histórica hacia un debilitamiento de la relación entre el origen social y la educación y, con ello, una disminución de las desigualdades estructurales en las sociedades tecnológicamente desarrolladas.

### **2.2.1.2. La versión no estándar de la Teoría de la Elección Racional**

Gambetta (1987), también se adscribe al individualismo metodológico y, con ello, a la conceptualización del agente como un actor racional con arreglo a fines. También para este autor, las decisiones de los estudiantes de continuar o no en el sistema educativo descansan sobre la intencionalidad del agente y su capacidad de proyectarse en el futuro, sin embargo, a diferencia de Boudon, no considera erróneo pensar que, de alguna forma, el comportamiento es causado por fuerzas que no son percibidas por los agentes y que escapan a su conciencia. Esta aparente contradicción la fundamenta en los trabajos de Elster (1989), sobre los tipos de explicación de las ciencias sociales. No es posible afirmar de forma plausible que los valores puedan determinar directamente la conducta, pero sí resulta admisible establecer que determinan las preferencias y que éstas, a su vez, junto con el conjunto de opciones, desde la perspectiva del agente, determinan la conducta (Quintela, 2013).

Gambetta (1987) plantea una categorización de los posibles mecanismos causales que intervienen en la desigualdad educativa, realizando una particular reorganización de los elementos teóricos y distinguiendo una causalidad de tipo cultural y una causalidad de tipo económica, además de un ámbito de influencia a nivel de preferencias y a nivel de oportunidades.

Los agentes más ambiciosos tendrían mayor probabilidad de intentar y, por lo tanto, de ver cumplidas sus proyecciones, con independencia de su origen social o de la probabilidad de éxito de acuerdo con su desempeño académico y su percepción del mercado de trabajo. Por tanto, en las decisiones educativas, la preferencia por continuar estudios superiores sería independiente del origen social de los agentes; pero existirían diferencias con respecto al estímulo —características del trabajo o expectativas de ingresos— que surge como parámetro principal de la decisión.

**Cuadro 4 Mecanismos causales de desigualdad educativa**

Mecanismos causales de desigualdad educativa		
CAUSALIDAD	OPORTUNIDADES	PREFERENCIAS
ECONÓMICA	Recursos económicos para costear educación, para esperar un trabajo interesante, etc.	Sobre adaptación a las posibilidades, aversión al riesgo, etc.
CULTURAL	Capital Cultural	Bajo nivel de aspiraciones, constricciones cognitivas, etc.

Fuente: Gambetta, 1987

La distinción entre los dos tipos de enfoques—*estándar/no estándar*— para explicar las decisiones educativas de los agentes se resume en el siguiente cuadro.

**Cuadro 5 Decisiones y racionalidad de los agentes**

Decisiones educativas y racionalidad de los agentes				
Enfoque de Racionalidad	Principio de Racionalidad	Preferencias	Creencias	Oportunidades
Estándar	Maximización económica	Irrelevantes para cada grupo social (evitar movilidad social descendente)	Asociadas a los efectos futuros de cada alternativa disponible (Probabilidad subjetiva de éxito en los estudios y percepción de beneficios)	Conjunto de alternativas disponibles (Condicionadas por factores académicos, sociales, culturales e institucionales)
No Estándar	Capacidad de proyección temporal y maximización económica	Relevantes (asociadas a expectativas instrumentales o expresivas)		

Fuente: Quintela, 2008

De forma resumida podemos decir que la teoría racional *no estándar* viene a ser una alternativa que intercala aspectos del modelo estructural (factores causales) y del modelo racional (factores intencionales), centrada, a su vez, en la manera en que los sujetos planifican su futuro bajo la premisa de “lo que cuenta es lo que uno quiere”.

### **2.2.2. Las desigualdades educativas en las teorías reproductivas**

Con la intención de comprender los mecanismos que intervienen en el cambio de las estructuras internas de los sistemas simbólicos, Bernstein (1974), encuentra en el sistema productivo de la sociedad capitalista y las relaciones de poder a las que da origen, los principios esenciales para analizar las diferencias institucionales de los individuos en dichos sistemas. “No es sólo el capital, en el sentido estrictamente económico, el que está sometido a la apropiación, manipulación y explotación, sino también el *Capital Cultural*, entendido como el conjunto de sistemas simbólicos que permiten al hombre extender y cambiar los límites de su experiencia” (Bernstein, 1974: 3). Si bien en ambos casos se hace referencia al papel mediador de las formas de pensar, sentir y conducirse en la esfera social, Bernstein aquí utiliza el término *Capital Cultural* dándole un sentido universal, trascendiendo el carácter específico del mismo concepto utilizado por Bourdieu —quien lo aplica en un tipo de sociedad determinada—.

Siguiendo con el planteamiento de Bernstein, por socialización debemos entender aquel proceso según el cual, un ser (humano) biológico se transforma en

sujeto cultural “específico” —aquí recupera el sentido de *Capital Cultural* de Bourdieu— como consecuencia de una relación social, con lo que, este sujeto cultural, no es sino una cualidad de la estructura social, si bien con autonomía potencial en relación con la estructura social que proyecta originalmente. A través del proceso de socialización, se ejerce un control que “suscita en el niño ciertas disposiciones morales, intelectuales y afectivas por medio de unas formas y unos contenidos específicos. El niño interioriza y se vuelve sensible a los diferentes principios de organización que operan en la sociedad mediante los roles que tiene que asumir” (Bernstein, 1985: 29)

Su estudio sobre los procesos de socialización y los códigos del habla mediados por la experiencia social de los individuos ayudan a explicar fenómenos como el *flujo de identidad* que experimentan los estudiantes universitarios de origen social obrero en universidades privadas de élite en el Reino Unido (Reay, 2009). Una especie de desdibujamiento de la propia identidad social que afecta a sus relaciones, llevándolos a sentir una cierta desnaturalización de los vínculos sociales dentro de sus propios grupos primarios (Familia, Compañeros del trabajo, Barrio, etc.). Este flujo se experimenta de forma gradual y se lee como una adaptación progresiva en el tiempo a las exigencias socioculturales propias del ambiente universitario, lo que bien pudiera relacionarse con el aprendizaje y la asimilación de códigos elaborados a través de la experiencia universitaria.

Por último, podemos decir que los trabajos de Bernstein sobre las raíces estructurales del lenguaje han constituido un campo de estudio fundamental para

comprender la transmisión cultural. Por medio del lenguaje, el orden social se interioriza y, a través de los procesos de socialización la estructura social, se incorpora a la experiencia del individuo.

### **2.2.2.1. Teoría de la reproducción cultural**

*La teoría de la Socialización* de Bernstein se encuentra ampliamente desarrollada en la *Teoría de la reproducción cultural* de Bourdieu. A través del concepto de *habitus*, "disposiciones", o esquemas de proceder, pensar y sentir asociados a la posición social, Bourdieu trata de comprender las relaciones que se establecen entre la estructura social y el sistema educativo —entre las estructuras sociales y las estructuras mentales—.

Al considerar el *habitus* como aquellas disposiciones adquiridas en condiciones materiales y sociales que son resultado de la posición que en el espacio social ocupa el individuo, podemos hablar de "*habitus de clase*", esquemas generadores de prácticas comunes a todos los individuos que experimentan similares condiciones objetivas de existencia:

"Los condicionantes asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares'

sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta." (Bourdieu, 1980: 88-9)

El *habitus* se adquiere en el seno familiar. Es interiorizado desde los primeros años a través de la socialización en un determinado estilo de vida, y se manifiesta a través del gusto, del lenguaje, del *ser* y del *estar*. Debido a que la institución educativa refuerza el *habitus*, o sistema de disposiciones, propio de las clases medias, actúa como catalizador de una arbitrariedad cultural que reproduce y legitima las desigualdades sociales existentes. Estas formas culturales son definidas arbitrariamente por los grupos sociales dominantes como aquella *cultura legitima* que debe ser transmitida a todos los estudiantes. De este modo, al transformar las diferencias de clase en desigualdades entre las personas, desigualdades en el *talento* y en las capacidades individuales, a través de los procesos de apropiación de la *cultura*, la institución educativa naturaliza y oculta las desigualdades sociales existentes.

*La autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico y la relación pedagógica*, ejercen de este modo una violencia simbólica al imponer a los hijos de las clases dominadas un arbitrario cultural impuesto como "cultura legítima". En la medida en que dicho arbitrario cultural concuerda con las formas del *saber ser* y el *saber estar* de las familias de clase media, los descendientes de éstas se verán favorecidos por el sistema educativo.

Karabel, plantea hipótesis similares cuando estudia el caso de los *Community colleges* en los EE. UU.: “Sólo son los alumnos de capacidad alta y estatus social bajo y los de capacidad baja y estatus social alto los que más probabilidades tienen de estar en estas instituciones. Su misión sería la disuasión de los pobres y las minorías, llevándolos a asumir como personal un fracaso institucionalmente inducido y determinado (...) Se mitiga con ello un problema político potencialmente embarazoso y se mantiene la ideología de la igualdad de oportunidades” (1972: 240).

En la construcción teórica de Bourdieu, el *Capital*, como poder social, es trabajo, en el sentido de producto o ganancia acumulada, tanto en su forma material, como en su forma inmaterial, interiorizada o “incorporada”. Las relaciones sociales no se hallan sujetas exclusivamente al intercambio en forma de *Capital Económico*, aun siendo éste el más determinante en las sociedades con economías capitalistas, donde “la teoría económica define todas las demás formas de intercambio social como relaciones no económicas y desinteresadas” (Bourdieu, 2000)

Partiendo de esta concepción del *Capital*, como formas de poder social, Bourdieu plantea su crítica a los teóricos del *Capital Humano*, ya que, en su intento por averiguar los rendimientos de la inversión escolar, dice, únicamente se preocupan por la rentabilidad del gasto educativo para la sociedad, como si ésta fuera un todo social homogéneo, “cuota social de retorno”, descuidando las desigualdades sociales que se derivan del hecho de que “la capacidad”, “el talento” o “las dotes”, son producto de una inversión de tiempo y de *Capital Educativo* por parte de las clases



sociales aventajadas, teniendo en cuenta además que el propio rendimiento social y económico de la titulación académica depende del *Capital Social*<sup>20</sup> igualmente heredado, el cual es movilizadado para respaldarlo (Bourdieu, 2000).

Para Bourdieu, la relación entre educación y posición en el sistema de desigualdades es de tipo estructural, hallándose sujeta por tanto a los cambios que se puedan producir en el sistema de producción, y respecto a los cuales, las clases deberán ajustar y adaptar sus estrategias de reproducción. La relación entre la posición del padre y del hijo depende precisamente de este sistema de reproducción, que se concreta en las estrategias de las diferentes clases y familias. La relación que perpetúa el sistema de desigualdad entre la posición de los padres y la de los hijos, no disminuye a pesar de los cambios que se introduzcan en el sistema de producción, ya que las clases buscarán la manera de cambiar su condición social manteniendo su posición relativa. En la medida en que la relación entre la educación y la posición social sea mayor, también se intensificará la relación entre la familia y la educación a través de intensificar las diferencias en *Capital Cultural*.

En esta tesis se analiza la influencia del *Capital Cultural* —incorporada, objetivada e institucionalizada—, mediada por el *Capital Económico* y el *Capital social* en la adquisición de credenciales universitarias y, a su vez, sobre los resultados de los graduados en el mercado laboral. Dado que en las sociedades tecnológicamente avanzadas este nivel de estudios, a priori, vería intensificado su

---

<sup>20</sup> Totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo. Está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. (Bourdieu, 2000: 148)

papel como mecanismo de estratificación, es plausible pensar que, en contextos en los que las relaciones de competición se hallan incentivadas, desigualdades sociales preexistentes entre los estudiantes tengan efectos persistentes sobre los resultados.

### **2.2.3. Interpretaciones sobre la desigualdad de oportunidades educativas (DOE), en el umbral del S. XXI.**

Con los repuntes de la expansión educativa secundaria y terciaria durante los años 80 y 90, en Europa se desarrollaron dos grandes interpretaciones teóricas para el análisis de la desigualdad social educativa en el acceso y la experiencia universitaria, *Maximally Maintained Inequality* (MMI) (Raftery y Hout 1993, Hout, et al 1993) y *Effectively Maintained Inequality* (EMI) (Lucas, 2001).

Mientras que la (MMI) se centra en el análisis de las transiciones universitarias, la (EMI) extenderá su análisis al estudio de la desigualdad que se produce una vez superado el acceso, es decir, durante la experiencia académica en la Universidad.

#### **2.2.3.1. Maximally Maintained Inequality (MMI)**

Desde la MMI se argumenta que hay un patrón de los efectos de origen en las cohortes, según el cual, algunos individuos estarán mejor situados para beneficiarse de la expansión educativa. Si la finalización de un determinado nivel de educación se vuelve universal para estos grupos (clase alta), el efecto de los antecedentes sociales para el resto de los grupos en esa transición disminuye con el tiempo. En un contexto de expansión de la educación terciaria, resulta importante destacar alguno de sus

preceptos, concretamente, aquel que establece que, cuando el apoyo público para un determinado nivel de educación cambia, el impacto de los antecedentes sociales sobre la finalización de esa transición educativa también cambiará. Si se reduce el apoyo público a la educación, los efectos de *Clase Social* aumentarán (Hout et al., 1993). Dado un cambio suficiente en el apoyo para una transición en particular, la MMI sugiere que los antecedentes sociales pueden llegar a ser más importantes para las transiciones posteriores del nivel educativo que para las anteriores. Esta es la diferencia clave entre MMI y el análisis de las trayectorias (LCP)<sup>21</sup>. La LCP enfatiza que a medida que los niños crecen se vuelven cada vez más independientes de los padres (Müller y Karle, 1993)<sup>22</sup>, mientras que la MMI implica que la independencia de los adolescentes depende del contexto sociopolítico y del apoyo social resultante para determinados niveles de educación.

### **2.2.3.2. Effectively Maintained Inequality (EMI)**

La investigación sobre transiciones educativas (MMI y LCP), adolece, según Lucas (2001, 2017), de limitaciones para evaluar el papel de los antecedentes sociales en las dimensiones cualitativas de la educación. La estrategia de su análisis puede omitir sistemáticamente, o restar importancia al menos, el impacto de los procesos de estratificación que se dan dentro de la Universidad. Si las diferencias cualitativas en la experiencia de los estudiantes son una vía importante a través de la

---

<sup>21</sup> “*Perspective of the Life Course*”

<sup>22</sup> La influencia de los padres disminuye porque los estudiantes son menos dependientes económica y socialmente de sus padres en cada transición. Si los estudiantes son menos dependientes de sus padres para las transiciones posteriores, entonces los antecedentes sociales deberían ser menos importantes para determinar quién recibe educación adicional.

cual el entorno social afecta las transiciones educativas, el hecho de restar énfasis a los procesos de estratificación dentro de la Universidad puede llevar a una caracterización errónea del patrón de los efectos de los antecedentes sociales sobre el logro educativo.

La *Effectively Maintained Inequality* (EMI) postula que los actores socioeconómicamente aventajados obtienen para ellos y sus hijos cierto grado de ventaja allí donde las condiciones son comúnmente posibles. Por un lado, si las diferencias cuantitativas son comunes, los que se encuentran en posiciones socioeconómicamente aventajadas obtendrán una ventaja cuantitativa; por otro lado, si las diferencias cualitativas son comunes, los que se encuentran en posiciones socioeconómicamente aventajadas obtendrán una ventaja cualitativa:

“Para el logro educativo, las afirmaciones anteriores podrían ser ciertas al menos de dos formas. Es posible que mientras un determinado nivel de escolaridad no sea universal, los favorecidos socioeconómicamente aprovechen sus ventajas para asegurar ese nivel de escolaridad. Sin embargo, una vez que ese nivel de escolaridad se vuelve casi universal, los favorecidos socioeconómicamente buscan las diferencias cualitativas que existan en ese nivel y utilizan sus ventajas para asegurar una educación cuantitativamente similar pero cualitativamente mejor.

Lo anterior sugiere que el enfoque de la actividad puede cambiar con el tiempo a medida que las diferencias cualitativas suplantán las diferencias cuantitativas en importancia.”

(Lucas, 2001: 1652)

A continuación, presentaremos los principales resultados obtenidos en investigaciones específicas del ámbito universitario deudoras de estas interpretaciones teóricas.

#### **2.2.4. La desigualdad de oportunidades educativas (DOE) de los estudiantes universitarios en la investigación sociológica.**

La desigualdad de oportunidades educativas (DOE) han sido objeto de atención y análisis, principalmente, en los estadios primario y secundario del sistema. Sólo a partir de mediada la década de los 90 del siglo pasado, en pleno cresta expansiva del estudiantado universitario, los estudios sociológicos vuelven la mirada hacia los procesos de acceso a la Universidad y las condiciones en que los estudiantes realizan su trayectoria universitaria.

Muchos de estos estudios han observado que, a pesar de la expansión del sistema educativo universitario, la desigualdad de oportunidades educativas en el proceso de acceso al sistema universitario persiste en las sociedades tecnológicamente avanzadas (Shavit y Blossfeld, 1993; Erikson & Jonson, 1996), si bien otros han observado que, al menos en algún momento, y en según qué países, ha disminuido (Breen et al, 2005, 2010; Fabrizio & Requena, 2007; Ballarino, 2009).

En el caso de España, la investigación sobre la movilidad educativa intergeneracional tras 40 años de expansión universitaria debería haber producido resultados inequívocos, teniendo en cuenta que, en 2016, casi un tercio de los hombres y prácticamente la mitad de las mujeres con edades comprendidas entre los 19 y 20 años cursaban estudios universitarios, sin embargo, algunos estudios muestran resultados contradictorios, concretamente a partir de los años 90 del pasado siglo. Carabaña (2016) observa que el estudiantado universitario procedente de las clases populares no ha aumentado significativamente durante los últimos 25 años, de

hecho, los hijos de agricultores disminuyen durante en este periodo. Sólo los hijos de profesionales experimentan un aumento notable. Esto le lleva a afirmar al autor que no se puede hablar de “democratización” en la composición social del estudiantado universitario, al menos durante las últimas dos décadas. Por su parte, los más críticos no dudan en caracterizar la expansión educativa como un efecto perverso de un proceso de terciarización mal gestionado de cara al logro modernizador que los tiempos exigían (Paéz, 2009).

En un estudio realizado por Perales & Gil-Hernández (2015), sobre estudiantes de diferentes clases sociales y distintas cohortes que han obtenido un título universitario, los investigadores encuentran desigualdades persistentes según el origen social, siendo los descendientes de las clases medias los mayores beneficiados de la expansión educativa.

En este sentido, son relevantes las conclusiones a las que llega Ariño (2016), sobre la DOE en España. Este autor distingue tres fenómenos especialmente relevantes para comprender las desigualdades educativas en la sociedad española, “el fracaso escolar, las dificultades de acceso a la Universidad para los descendientes de determinadas categorías sociales y la creación de itinerarios privados que tienen un carácter claramente selectivo en clave social” (Ariño, et al, 2016: 290).

En Europa, y especialmente en el Reino Unido, los estudios sobre las DOE son abundantes. Referentes como Barr (1993) o, más citado, Reay (1998), estudian la diferencia de oportunidades tomando como variables explicativas el género, la etnia o el origen socioeconómico. En sus resultados concluyen que los estudiantes

pertenecientes a familias con mayor poder económico y con tradición universitaria, tienen mayor probabilidad de realizar este tipo de estudios.

En términos generales, los estudios sobre las DOE vienen a evidenciar un sistema educativo segregador, cuyos criterios de selección, más allá de las capacidades de los individuos, incluyen condicionantes socioeconómicos de clase. Mientras que unos autores sitúan el filtro social en los procesos que preceden a la gradación, en las motivaciones hacia los estudios superiores o la titulación (Langa, 2003; Troiano et al, 2012, Carabaña, 2016), otros investigadores localizan estos filtros sociales también durante el proceso de inserción al mundo laboral, condicionados éstos por la titulación, los diferentes capitales culturales y sociales, el sexo, la etnia, o el tipo de Universidad (Triventi, 2011; Ortíz, 2013; Marqués et al., 2015; Brown, 1994, 2004, 2005, 2013; Batmalker 2016; Rivera, 2015).

El capítulo cuarto de esta tesis presentamos las conclusiones de un estudio empírico analítico realizado sobre el estado de la dimensión social educativa terciaria en la sociedad española en la actualidad.

### **2.3. Teorías sobre la relación entre la educación y el trabajo.**

#### **2.3.1. La Teoría del Capital Humano**

La teoría del *Capital Humano* es una variante de la teoría económica clásica, según la cual, los ingresos dependen de la productividad y ésta de la capacidad de trabajo. Esta capacidad de trabajo para los teóricos del *Capital Humano* deriva de las

inversiones que el trabajador realiza en sí mismo, bien en educación formal o en tiempo de experiencia, la cual, por tener un efecto sobre la productividad, son consideradas como formas de *Capital*.

Esta teoría analiza el papel que la educación, la adquisición de habilidades y el conocimiento, desempeñan en los procesos de producción económica. Parte de la idea de que la inversión en educación y formación como factores de producción incrementan la productividad del trabajador y de la empresa. Se postula “la existencia de un cálculo educacional racional según el cual los estudiantes o sus padres actúan como si hubiera tipos de rendimiento que igualaran todas las inversiones” (Blaug 1970; op, cit. Carabaña, 1983: 168). Al haber una asociación fuerte entre el nivel de educación adquirida y los ingresos, el estatus ocupacional y los ingresos se encuentran directamente determinados por la inversión que los individuos realizan en su propia formación. Según esta teoría, los más educados son los que mejores posiciones ocupacionales y más altos salarios perciben.

La inversión que los individuos realizan para educarse (años de estudios, recursos, etc.) se halla en el mismo orden de análisis económico que los costos empresariales derivados de la necesidad que los empleadores tienen de invertir en formación.

Se trata de un enfoque individualista instrumental que mantiene una relación estrecha con el concepto meritocrático de la educación. La decisión de seguir educándose es una decisión racional del individuo, y no se entra a valorar los



condicionantes sociales sujetos al contexto socioeconómico de origen de los individuos.

Esta formulación ha sido revisada posteriormente por uno de sus principales divulgadores durante los años 70. Blaug (1996), después de tener en cuenta el conjunto de hipótesis críticas surgidas durante las décadas siguientes hacia sus primeros postulados, y estando de acuerdo con ellas, sostiene que el valor económico de la enseñanza se halla lejos de la versión original, según la cual, la educación hace que los trabajadores sean más productivos y los empleadores les pagan mejor en función de su productividad.

Como hemos visto, desde la teoría del *Capital Humano* se plantea que los salarios son el resultado de la productividad de los trabajadores, una función de su experiencia y la formación adquirida. Corrientes alternativas vendrán a cuestionar este principio colocando el foco de su análisis en el puesto de trabajo como el determinante de los ingresos y el estatus del trabajador. A continuación presentaremos las principales teorías alternativas al *Capital Humano* surgidas durante las décadas posteriores, pero antes, debido a la alusión directa que se hace a la Educación Superior y debido al interés que suscita para esta investigación, despedimos este epígrafe sobre el *Capital Humano* con el siguiente texto de Blaug, 1993:

“Cuando uno dice que la educación es económicamente evaluable, que hace a la gente más productiva, la mayoría de nosotros pensamos inmediatamente en lo primero, conocimiento cognoscitivo. Sostenemos, en otras palabras, que el

conocimiento (teórico) de un trabajador de ciertos hechos y conceptos lo hace un trabajador más valorable. Sin embargo, lo que los patrones realmente valoran en los trabajadores es, no lo que saben, sino cómo se comportan, lo que importa es “el tanto efectivo de su comportamiento” tales como la puntualidad, la atención, la responsabilidad, la ejecución, el manejo, la cooperación, el rendimiento, etc. Los conocimientos cognoscitivos requeridos para trabajadores de la industria y de la agricultura se aprenden en el trabajo. Haciéndolos cotidianamente. Lo que la educación formal (educación superior) hace, no es tanto entrenar a los trabajadores, sino hacerlos dirigentes, como el graduado universitario. Lo que un patrón quiere es, una vez más, no el conocimiento cognoscitivo sino más bien el trato personal, tales como la autoestima, la seguridad, la versatilidad y la capacidad de desempeñar papeles de dirigente. En pocas palabras diremos que la educación primaria y secundaria generan los soldados mientras que la educación superior genera a los tenientes y los capitanes de la economía” (1993: 9)

### **2.3.2. Los modelos de señalización**

La *Teoría de la Competencia* (Thurow, 1983:163-165), a diferencia del enfoque neoclásico, plantea que los salarios y la productividad dependen de la competencia por los puestos de trabajo. Para Thurow, los más educados son vistos por los empleadores como los más aptos para recibir formación específica, ya que suponen un coste menor de adiestramiento, por lo que la educación para las empresas es una señal de los costes de formación. Propone una explicación a la pregunta de

cómo los individuos llegan a ocupar un puesto de trabajo u otro a partir de la Teoría de la cola —*Job competition model*—. Este modelo plantea la existencia de una doble cola. Una fila de tipos o puestos de trabajos, ordenada siguiendo criterios de cualificación y salarios. Y una segunda fila formada por los individuos que compiten por ocupar los mejores puestos de la primera cola. La posición de los individuos en la segunda cola depende de sus características educativas y de su experiencia laboral. Las credenciales educativas en este caso funcionarían a modo de señales para los reclutadores, lo que explica la inversión en formación por parte de los individuos. Contrariamente a las tesis del *Capital Humano*, las condiciones laborales no se hallarían sujetas a la productividad como una derivada de la educación, sino al puesto de trabajo. El trabajador invierte en educación con el fin de tener mejores posiciones en la segunda cola, a expensas de llegar a sobre educarse con relación a los verdaderos requisitos del puesto de trabajo.

Spence (1973) ofrece una explicación alternativa a la sobre educación. Este autor entiende que la información imperfecta que caracteriza a los mercados, incluyendo el mercado laboral, moviliza la optimización en la búsqueda de reclutamiento por parte de los empleadores buscando en la educación señales que les permitan identificar a los individuos más capacitados y productivos.

Llegados a este punto, podemos citar a Blanco (1997), para resumir secuencialmente la complementariedad de las hipótesis y las perspectivas analíticas mencionadas hasta ahora:

“... los más educados ganan más dinero porque la educación ha incrementado su productividad (Teoría del *Capital Humano*), son asignados a puestos de trabajo mejores (Teoría de la Competencia) y la educación es una señal de habilidad (productividad) innata del individuo que no es observable (Teoría del Filtro y de la Señalización). (1997: 280)

### **2.3.3. Teorías críticas**

#### **2.3.3.1. La Teoría credencialista de Randall Collins**

Collins (1979), considera que la educación es un indicativo de pertenencia a un determinado grupo de estatus. Ésta no conduce al logro laboral por la cualificación que supone, sino porque es utilizada como medio de selección cultural.

En un principio, no niega la existencia de la considerable cantidad de cambios tecnológicos ocurridos durante los dos últimos siglos, ni sus efectos sobre la productividad de la economía y la organización del trabajo, así como tampoco elude reconocer la creciente importancia de la educación en la vida de las personas. De hecho, coincide con la sociología de la estratificación y la movilidad en que la educación se ha convertido en un determinante importante del destino de los individuos en las sociedades modernas. Pero lejos de ser el resultado de un requisito cognitivo funcional en la sociedad, este hecho se produce a raíz de que la enseñanza ha sido definida como una agencia para la selección meritocrática, por lo que la creciente importancia de la educación se ha constituido en el más sólido argumento a favor de la existencia de la Tecnocracia (Collins, 1979).

Collins identifica tres propuestas sobre las que se establece la teoría de la función tecnológica de la educación en las tesis meritocráticas:

1. Los incrementos educativos exigibles de los empleos se incrementan constantemente en la sociedad industrial debido a los cambios tecnológicos. Dos procesos intervienen: a) Los empleos que requieren poca destreza decrecen y los que requieren mayores destrezas aumentan (*empleos agrícolas versus sector servicios*). b) Los mismos trabajos requieren cada vez mayores destrezas (*expansión de la presencia de la electrónica en las dinámicas del trabajo en general*).
2. La educación formal provee la enseñanza, tanto en técnicas específicas como en capacidad general, necesarias para los empleos cada vez más sofisticados.
3. Por lo tanto, surgen constantemente nuevas exigencias educativas para obtener un empleo y una proporción cada vez mayor de gente se ve obligada a pasar más y más tiempo en la escuela. (Collins, 1979: 18-19)

Y a continuación rebate cada una de ellas. Respecto de la primera — *Los requisitos educativos se incrementan debido al aumento de los trabajos que requieren mayores destrezas*—, Collins se basa en datos durante los años 60 y concluye que tal proceso sólo afecta a una mínima parte del incremento educativo. Los estudios de Folger & Nam (1964) hallaron que solo el 15% del incremento de la educación puede ser atribuido a cambios en la estructura profesional: una disminución en la proporción de empleos con bajo nivel técnico (trabajos no

cualificados y servicios) y un incremento de los de alto nivel (técnicas manuales y puestos profesionales, técnicos y de dirección<sup>23</sup>). El grueso del incremento educativo (el 85%) se ha producido dentro de las categorías de trabajo (*En este punto entendemos que se refiere a la adquisición formativa en el proceso de trabajo o dentro de las organizaciones*).

En relación con la proposición 1b —*Los requisitos aumentan debido a que los mismos empleos incrementan sus exigencias de destreza*—, Collins estima que los cambios en los niveles de destreza descritos en algunos estudios se dan, pero “en el interior” de los empleos.

Respecto de la proposición 2 —*La educación formal suministra las destrezas exigidas por los empleos*—, Collins se extiende y desarrolla dos enfoques complementarios:

a) ¿Son más productivos los empleados con más educación?

Los datos utilizados más a menudo sobre los efectos de la educación en la productividad consisten en relaciones de niveles agregados de educación dentro de una sociedad y su actividad económica global. Basándose en los resultados de diversos estudios empíricos, su respuesta es de nuevo crítica:

1. Asignar una amplia parte de la categoría residual a la educación es claramente arbitrario. Denison lo atribuye al hecho de que las personas con los más altos niveles de educación tienen proporcionalmente más

---

<sup>23</sup> La categoría “Puestos profesionales de dirección” podemos utilizarla como categoría diferencial respecto de los profesionales técnicos.

altos ingresos, lo que interpreta como premios por su contribución a la productividad. Sin embargo, es cuestionable utilizar la deducción economicista de que los sueldos reflejan su valor de producción, como argumentación en este caso.

2. Las correlaciones internacionales de niveles de educación con niveles de desarrollo económico muestran que cuanto más alto es el nivel económico de un país, mayor proporción de su población asiste a escuelas elementales, secundarias y de enseñanza. -Collins en este punto muestra que no hay una correspondencia directa. La educación puede ser un lujo que muchos países ricos pueden permitirse o, también, que los gobiernos más democráticos proveen para satisfacer a sus pueblos. Es decir, que la “excesiva producción de educación personal en países cuyo nivel de desarrollo económico no puede absorber, sugiere que la demanda educativa no necesita ir emparejada con la economía, aunque sí puede ir unida a las necesidades económicas”.
3. “La principal contribución de la educación superior a la productividad económica aparece, pues, solamente a nivel de la transición a una alfabetización masiva y no es significativa más allá de este estadio...”, concluye.
  - b) ¿Las técnicas profesionales se aprenden en la escuela o en otras partes?

Ya que no es posible realizar un ejercicio de comparación con un grupo de contraste formado por un grupo de profesionales formados en el trabajo (médicos, abogados, farmacéuticos), Collins examina las evidencias encontradas en la literatura sobre lo que se aprende en las escuelas y la influencia que pueden tener los grados en un ulterior ejercicio de la profesión, y observa que para labores manuales es prácticamente irrelevante de cara al futuro empleo. En lo que concierne a directivos y profesionales, muchas de las técnicas utilizadas en estos empleos se aprenden en los mismos lugares de trabajo, y los largos cursos de estudios impartidos en escuelas superiores y de comercio existen, en gran parte, para elevar los estatus de las profesiones y para establecer barreras frente a los extraños:

... En suma, lo que se aprende en las escuelas tiene mucho más que ver con las normas convencionales sobre los conceptos de la sociabilidad y del derecho de propiedad que con técnicas instrumentales o cognoscitivas. (Collins, 1979)

Para Collins, el principal efecto de las universidades es la producción de los estilos culturales disciplinados prominentes entre las clases sociales superiores; “las graduaciones son simplemente una recompensa, y los certificados una demostración de la autodisciplina de la clase media”. Los empleadores no seleccionan a los aspirantes sobre la base de sus títulos universitarios, más allá del interés por alguna materia en particular, sino, y en especial, por algunas características difusas de personalidad (Thomas, 1956; Drake, 1972, en Collins, 1979: 28).

Esta motivación de los empleadores por las características “difusas de la personalidad”, Collins lo sitúa en las exigencias por mantener el *control normativo*



—interiorización de objetivos y valores de la organización— en las estructuras de poder dentro de las organizaciones.

“Las organizaciones son estructuras de poder. Desde el momento que el poder conduce a recompensas y castigos intrínsecos y es el medio de obtener riqueza y bienestar físico, toda estructura de poder genera lucha implícita por ganar, mantener o evadir el control (...) El máximo poder dentro de las organizaciones no va necesariamente a aquellos que poseen las más altas técnicas ni a los que trabajan directamente con la maquinaria más avanzada... La variable principal es la dificultad o facilidad del control. Si la maquinaria altamente productiva o las técnicas avanzadas se pueden planificar fácilmente y sus resultados son predecibles y observables, entonces el poder de quienes las manejan es bajo, pues todo ello puede ser controlado por otros en forma rutinaria (...) El poder depende, por el contrario, de la posibilidad de controlar un *área de incertidumbre* <sup>24</sup>” (Collins, 1979: 33-34)

Las más importantes *incertidumbres* pueden no estar estrechamente relacionadas con la tecnología productiva básica. Ciertamente, el recurso fundamental para cualquier organización de negocios son sus finanzas, sin embargo, este poder no es absoluto... hay muchas formas de *poder* en diferentes momentos. Dentro de la jerarquía de comunicaciones internas los directivos de nivel intermedio o los técnicos especialistas pueden retener o delimitar la información, con lo que pueden llegar a tener un poder análogo a nivel interno que el de los directivos de más alto nivel (orientado el poder de éstos hacia el exterior). De alguna manera, las *áreas*

---

<sup>24</sup> Son los espacios de intersección del poder y control sobre los recursos cuya provisión tiene un elemento de indeterminación controlado por otro nivel de la misma organización.

*de incertidumbre* son mecanismos de control en el juego de las rivalidades internas que se producen en las estructuras de poder dentro de las propias organizaciones.

Una vez enunciado que el control organizativo dentro de las empresas se haya mediado por los recursos clave de algún tipo de tecnología, Collins encuentra necesario distinguir entre tecnologías de producción y tecnologías de administración. “Esta última es la que gobierna las organizaciones en el sentido de dar a sus controladores las posiciones de máximo prestigio, las recompensas materiales y el poder, a largo plazo, de conformar las máximas decisiones de organización”. (Collins, 1979: 35)

Los factores que determinan este tipo de poder son fundamentalmente sociales y políticos, y los recursos tecnológicos asociados, medios de comunicación y de gestión principalmente, son las formas externas de la estructura de dominación dentro de la organización. Esta estructura se conforma por un entramado social en el que las ideas y las emociones juegan un papel relevante a la hora de manipular alianzas y expectativas, en el que los participantes tratan de ganar la confianza o el temor de los otros.

“Los fundamentos de este proceso son esencialmente interpersonales, es decir, culturales. El recurso principal de las individualidades poderosas es su habilidad para impresionar y manipular una red de contactos sociales. Ello depende de su conocimiento de los criterios de los socios y de su prestigio, y de su habilidad para utilizarlos, para su aceptación social dentro de la propia red, y luego, para lograrles puestos prominentes. Estos estilos culturales pueden provenir de estatus de

grupos previos y tradicionales (tales como clases sociales) o de alguna extensión creada de nuevo con las experiencias de esta red organizativa. Pero es en última instancia, esta cultura de “política organizativa”, la que constituye el recurso crucial y la que puede atraer a su órbita todos los demás recursos... (Collins 1979: 36)

Si a todos los niveles, dondequiera que existan organizaciones informales, dentro de las empresas e instituciones, resulta que los estándares de ejecución reflejan el poder de los grupos involucrados, el especial interés de las *autoridades organizativas*, los empleadores privados en el caso de los titulados, no es otro que controlar a sus miembros y ganar su cooperación activa. En la medida que una empresa pueda ejercer un *control normativo* —interiorización de objetivos y valores de la organización—<sup>25</sup>, puede “lograr buenos rendimientos y evitar las consecuencias disgregadoras de recurrir a la autoridad coercitiva o a las recompensas puramente económicas”. Ganar el *control normativo* encarece la renovación de la fuerza de trabajo, incrementado los incentivos económicos directos a la selección de trabajadores en función de su lealtad a la organización<sup>26</sup>.

Para Collins, de inicio, el modelo de una cultura puede convertirse en señal para los empleadores, no tanto como medida de la productividad del candidato sino, más bien, con miras a satisfacer sus necesidades de lealtad y control normativo. El

---

<sup>25</sup> Respecto de las actitudes de adhesión adquiridas por los estudiantes de universidades privadas de élite (pretensiones de alta dirección, en grandes empresas del sector privado y con carácter internacional) es posible establecer con algunas reglas de ajuste que faciliten el control normativo (interiorización de objetivos y valores).

<sup>26</sup> Esta frase define claramente los desafíos que enfrentan las grandes empresas a través de sus procesos de selección para cubrir los puestos de directivos, así como el papel de los centros privados como lugares donde se instruye la disponibilidad de los candidatos a cubrir las expectativas de los empleadores.

vínculo del estatus entre la educación y la ocupación será más importante donde se den dos condiciones simultáneamente: a) donde el tipo de educación refleje más exactamente a sus miembros dentro de un grupo particular de estatus; b) y donde este grupo de estatus controle los empleos en determinadas empresas. Por lo tanto, la educación será más importante en cuanto la correspondencia entre la cultura de los grupos de estatus que surgen de universidades y el grupo de estatus de los empleadores/reclutadores sea mayor.

“La importancia de una educación de élite es mucho mayor cuando sirve para seleccionar a nuevos miembros de las élites directoras. Similarmente, los centros educativos que producen el mayor número de graduados de élite estarán mucho más unidos a las ocupaciones de élite, y aquellas cuyos graduados que se encuentran menos ligados a las élites culturales serán seleccionados para empleos menos involucrados con los niveles empresariales de élite”. (Collins, 1979: 46)

Para Collins, la educación no está asociada a la productividad de los empleados a un nivel individual, y las técnicas profesionales se aprenden principalmente mediante oportunidades que permitan su práctica. Existen más factores determinantes del papel de la educación en relación con la ocupación que los cambios tecnológicos. Las credenciales educativas son objeto de especial interés en las empresas porque éstas dan una gran importancia al *control normativo*, o lo que es lo mismo, a la socialización en la cultura organizacional.

### 2.3.3.2. La Teoría de la correspondencia

*"Tu código postal influye mucho más  
en tu esperanza de vida que tu código genético"*

(Recio, 2014: 215)

Para Bowles y Gintis (1981) las reformas en la enseñanza secundaria en Estados Unidos, lejos de ofrecer igualdad estaban reproduciendo las dinámicas del ámbito de la producción en el sistema educativo. Además de la función de reproducción ideológica, la escuela se caracteriza porque en su seno se dan relaciones sociales idénticas a las que se dan en los centros de producción. La división de roles en la escuela y esta jerarquización en el reparto de incentivos y cualificaciones son identificadas con las estructuras de salarios y estatus que caracterizan las relaciones laborales: “Las relaciones sociales de educación son una réplica de la división jerárquica del trabajo” (Bowles y Gintis, 1981:56). Existe por tanto, para estos autores, una correspondencia entre la estructura de las relaciones existentes en el mundo de la producción y en el mundo de la escuela.

En su obra, “La instrucción escolar en la América capitalista” afirman que existe un isomorfismo entre las relaciones sociales exigidas en el mundo del trabajo y las que se adquieren en el sistema escolar:

“Sugerimos que los aspectos principales de la organización educativa son una réplica de las relaciones de dominio y subordinación existentes en la esfera económica. La correspondencia entre las relaciones sociales de la escolarización y el

trabajo explica la capacidad del sistema educativo para producir una fuerza de trabajo sumisa y fragmentada. La experiencia de la escolarización y no meramente el contenido del aprendizaje formal es central en este proceso” (Bowles y H. Gintis, 1981).

El sistema escolar es un instrumento de socialización según niveles educativos, premiando en cada uno de ellos las aptitudes y cualidades que caracterizan al buen estudiante y al buen trabajador. Las cualidades premiadas en los niveles inferiores de escolarización se corresponden con las posiciones inferiores del mundo del trabajo, en ambos se premia la realización de trabajos basados en normas externas impuestas, potenciándose actitudes de obediencia y de subordinación. En el nivel medio se premia la constancia, la seriedad y la fiabilidad en la realización de tareas sin una supervisión constante. En los niveles superiores, sin embargo, se estimula la iniciativa y la autonomía, la realización de labores en el que los propios individuos controlan el proceso y los fines a partir de normas interiorizadas<sup>27</sup>. De este modo cuanto más se asciende en el sistema escolar las relaciones sociales se vuelven menos autoritarias y se propicia la formación de aptitudes más autorreguladas. Por lo tanto, para esta teoría, el sistema educativo proporciona a cada individuo capacidades cognitivas, habilidades técnicas, rasgos de personalidad, modelos de autopercepción, y credenciales educativas adecuadas a las exigencias del mercado laboral. Dado que el ascenso y la permanencia en el sistema escolar

---

<sup>27</sup> En línea con el concepto de control normativo empleado por Randall Collins en su libro “*La sociedad credencialista*”, 1979 y que presentamos en el apartado dedicado precisamente a los fundamentos de su teoría credencialista de la educación en las sociedades modernas, en esta misma memoria.

depende de la *Clase Social* , las distintas cohortes de estudiantes que abandonan el sistema educativo en los distintos niveles han experimentado y adquirido una socialización distinta, así como unos rasgos de personalidad que se ajustan a la división social del trabajo.

Del mismo modo que con los distintos niveles de enseñanza, también deben considerarse los distintos tipos de escuelas, ya que entre estas también hay diferencias en los tipos de socialización del estudiantado. Aquellas a las que acceden los hijos de las clases mejor posicionadas, en nuestro caso las universidades privadas, transmiten tipos de relaciones sociales centradas en la autogestión y el autocontrol, la iniciativa y el liderazgo, con un fuerte carácter normativo vinculado a la filosofía empresarial y orientado hacia posiciones de dirección gerencial en las organizaciones. El efecto combinado de nivel de enseñanza y tipo de escuela da lugar a la formación de personalidades diferentes y diferenciadas, aspecto que subrayan especialmente, en correspondencia con los diferentes niveles de la estructura ocupacional.

### **2.3.3.3. La teoría del mercado dual de trabajo. El enfoque institucionalista**

Siguiendo a Huerga (2010), los antecedentes remotos de la teoría de los mercados laborales dualistas se sitúan en las críticas que J.S. Mill y J. Cairnes plantearon a la concepción que del mercado de trabajo venía sosteniendo la economía clásica. Ésta afirmaba que las diferencias en las remuneraciones se debían a variaciones para compensar las características negativas de los puestos de trabajo.

Por el contrario, estos autores consideraban que en muchas ocasiones la relación era la inversa, de manera que los trabajos más desagradables eran también los peor pagados. La causa de esta situación se debía a la presencia de factores económicos, sociales y consuetudinarios que llegaban a atrapar a determinados individuos en trabajos no deseables (Mill 1990[1848]:388, en Huerga, 2010).

A partir de esta crítica formulada por Mill, Cairnes (1967:66, en Huerga, 2010), tomó la idea de un mercado de trabajo dividido para desarrollar su teoría de los grupos no competitivos. Según esta teoría, la concepción del mercado de trabajo como un espacio único era incorrecta; en su lugar, sugería la existencia de diferentes grupos aislados entre sí, de manera que cada trabajador competiría sólo por un conjunto reducido de ocupaciones.

Esta visión crítica fue recogida posteriormente por la teoría económica marxista e institucionalista, dando lugar a la teoría institucionalista de los mercados de trabajo segmentados.

Debido a las dificultades para explicar las diferencias salariales existentes en el mercado de trabajo bajo el prisma del *Capital Humano*, especialmente las que afectaban a grupos sociales desfavorecidos por razones de sexo, etnia o edad, se comenzó a elaborar una concepción dual del mercado de trabajo. Para Piore, (1969), el funcionamiento del mercado de trabajo se puede explicar partiendo de la idea de que éste se encuentra dividido en dos grandes segmentos, un mercado primario que englobaría los mejores puestos del mercado, es decir, aquellos con salarios elevados, estabilidad, oportunidades de carrera, etc., y un mercado secundario en el que



quedarían confinados los puestos de trabajo con salarios bajos, inestabilidad, escasas oportunidades de ascenso. Posteriormente, *Doeringer & Piore*, (1975), amplió su versión original introduciendo divisiones adicionales dentro del sector primario con un segmento superior y otro inferior. Este último se identifica con las características habituales de los puestos manuales “*blue collar*”, mientras que el primero comprende aquellos puestos y pautas de movilidad típicamente asociados a profesionales y cargos directivos, “*White collar*”, caracterizados por tener salarios y estatus superiores, mayores oportunidades de promoción, ausencia de mecanismos formales de supervisión, espacio para la creatividad individual y la iniciativa, etc.

Piore y Doringuer completan la teoría de los mercados duales introduciendo la distinción entre mercados internos de trabajo constituidos por las grandes firmas y corporaciones empresariales, y mercados externos a ellas, donde se dan los supuestos de competencia perfecta que adopta la economía neoclásica (Carabaña, 1983).

Ambos mercados se hallan conectados entre sí, pero entre uno y otro las relaciones son de subordinación. Las empresas del sector primario, donde se invierte en desarrollo y tecnología, y sus trabajadores, se hallan menos expuestos a las adversidades de la coyuntura económica, subcontratan con las del sector secundario, donde las estructuras son más dependientes e inestables, o directamente contratan a trabajadores de segmentos inferiores en los ciclos expansivos desprendiéndose de estos en los ciclos recesivos.

A partir de la teoría dualista y de la segmentación de los mercados de trabajo, aparecen las llamadas teorías radicales que, inspiradas en la teoría marxista, vienen a

explicar la existencia de estas segmentaciones del mercado de trabajo en función de la necesidad de *control* por parte de los empresarios. Su análisis contradice la perspectiva funcionalista, que encuentra la razón de ser del dualismo en el efecto de la tecnología y la economía sobre los mercados de trabajo.

“Las diferencias son importantes. Para los radicales, la segmentación no resulta solamente del juego de ciertas fuerzas tecnológicas, sino también de los deseos conscientes de los capitalistas de mantener el control sobre la fuerza de trabajo y sobre el proceso de producción. Desde esta perspectiva, el que se requiera educación superior para acceder a los puestos del sector primario independiente se debe a la necesidad de una socialización separada para los trabajadores de ambos sectores, de manera que los del primario se identifiquen con la dirección y no con los otros trabajadores” (Carabaña, 1983:241).

Desde el punto de vista de Piore, la relación de las credenciales en educación superior con el proceso de reclutamiento de las empresas tiene que ver más con el interés de los empresarios por reducir los costes de formación. Mientras que los mercados internos responden a estrategias opuestas convergentes, tanto por parte de la dirección como mecanismo de abaratamiento de la contratación, como por parte de los trabajadores, interesados en estos mercados ya que ven en ellos espacios donde pueden ejercer un mayor control sobre la estabilidad y la seguridad de los empleos.

#### **2.4. La investigación sobre la inserción laboral de los titulados universitarios en España.**

La literatura especializada sitúa a la Ley de Reforma Universitaria de 1983 como el punto de partida para la aparición de los primeros análisis sobre las relaciones entre la educación superior y la inserción laboral de los titulados con los trabajos de González, (1983) o Cortázar (1987), coincidiendo con las primeras manifestaciones del proyecto expansivo de la educación superior en la sociedad española.

Hasta entrada la década del 2000, la escasez de fuentes secundarias limitaba este tipo de análisis (Rahona, 2008). Entre los estudios más citados se encuentra el trabajo realizado por Carabaña (1996), basándose en los datos provenientes de la Encuestas Sociodemográfica de 1991. A partir de 2000, la situación empieza a cambiar y comienzan a elaborarse estudios impulsados por los gobiernos de las comunidades autónomas o por las propias universidades (González et al, 2011; Del Pino, 2003; Afonso et al, 2011; AQU Catalunya, 2008, 2011; Rodríguez et al, 2003; Cendejas, 2014). Además, durante este periodo se llevaron a cabo dos iniciativas europeas con la inclusión de datos españoles, los estudios CHEERS y REFLEX, que han servido de bases de datos descriptivos para la realización de un gran número de investigaciones y comparativas entre los diversos sistemas europeos. En ambas encuestas se recogen datos representativos de la relación de los egresados universitarios con el trabajo cuatro años después de finalizar los estudios.

En la actualidad, las propias universidades vienen generando sistemáticamente y con regularidad datos sobre la inserción sociolaboral de sus egresados, aportando una sustancial cantidad de datos acerca de los resultados, así como de los condicionantes relacionados con éstos. Si bien, muchas de las investigaciones que han venido realizándose han caído en una especie de “cuantitofrenia” sobre datos econométricos y estadísticos (Paéz, 2010).

Una clasificación exhaustiva con los principales indicadores y resultados obtenidos en este tipo de estudios de seguimiento lo encontramos en Teichler (2005, 2011), y en el informe ANECA 2009. Junto a estos estudios centrados en la actividad de las propias universidades, se vienen elaborando con periodicidad otros estudios de mayor amplitud realizados por instituciones de gobierno, nacionales y europeas, organismos o fundaciones y entidades privadas como la Fundación CYD, el Barómetro de empleabilidad y empleo elaborado por el Observatorio de empleabilidad y empleo universitario o por organismos como el INE (EILU, 2014).

La mayoría de estos estudios son trabajos descriptivos empleando metodologías de tipo cuantitativo, con algunas excepciones, como el realizado por la ANECA en 2009, sobre el que nos detendremos a exponer sus principales resultados en el siguiente epígrafe del capítulo, dado el especial interés que estos tienen para nuestra investigación.

#### **2.4.1. Factores de inserción identificados por los estudios sobre la inserción de los estudiantes universitarios en España.**

El estudio de García, et al, (2009), “*Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España*”, es uno de los pocos estudios realizados en España que emplea metodología cualitativa en el análisis de las transiciones de los egresados universitarios al mercado laboral.

La base para su análisis son los discursos de los titulados sobre los factores más relevantes, tanto facilitadores como obstaculizadores, presentes en el proceso de inserción laboral de los titulados universitarios. Entre las variables utilizadas encontramos el sexo, la edad, el área de titulación, el nivel académico, la *Clase Social* , la localización residencial y la experiencia laboral más o menos exitosa durante los cuatro años que separan a los egresados de la finalización de los estudios.

En este estudio se recogen las principales dificultades que encuentran los egresados universitarios en sus transiciones de inserción al mercado laboral. Entre estas dificultades se señalan la inexperiencia, la elevada edad con la que acaban los estudios y el desconocimiento del mercado laboral específico en su rama de conocimiento. Otros elementos negativos expuestos por los participantes en este estudio tienen que ver con la formación universitaria, excesivamente teórica, y las motivaciones credencialistas que dominan las actitudes de los propios estudiantes, lo que posteriormente, a menudo, se traduce en carencias en el mercado laboral.

Entre los factores más señalados destacan los vinculados a la personalidad y el *Capital Social* y el *Capital Cultural* . Además de los contactos de los que se

dispone, también el carácter y la personalidad que se posee juegan un papel relevante, por lo que la entrevista personal se convierte para estos estudiantes en una de las claves para el éxito, al tiempo que otros aspectos más formales en la búsqueda de trabajo —CV, expediente académico, idiomas— tienen un papel secundario en el sentido de que sólo actúan como gancho.

La opción mayoritaria elegida como itinerario transicional al empleo entre los participantes en el estudio es la empresa privada, mientras que la vía del empleo público se encuentra, más bien, vinculada a una mayor disponibilidad de tiempo libre y a la estabilidad laboral. El grupo minoritario es el de los emprendedores, quienes valoran, en menor medida, la formación adquirida, enfatizando los rasgos del carácter como factores fundamentales para el éxito en los procesos de selección de personal.

Entre las lógicas seguidas por los egresados para explicar la pérdida de valor de sus títulos destaca la masificación de las universidades. Esta masificación del mundo universitario habría “invertido el equilibrio que mantenían el mundo educativo y el laboral” y, con ello, la correspondencia inequívoca entre ambos, en la que las élites de uno se convertían en las élites del otro (García et al, 2009). Junto a la saturación de titulados en el mercado laboral, que vendría a explicar la devaluación de los títulos, se suma el descenso del nivel de los conocimientos adquiridos, lo cual, relacionan, a su vez, con el descenso de las calificaciones mínimas requeridas para el acceso a la Universidad.

Los investigadores también encontraron dos lógicas diferentes en relación con el papel de la Universidad como institución formadora de élites. Por un lado, una “lógica de la distinción”, que concibe el título universitario como una mera credencial de acceso a un mundo laboral privilegiado. Y por otro, una alternativa, opuesta, la “lógica del conocimiento”, que otorga un mayor relieve a los conocimientos y habilidades adquiridas. El título universitario, por tanto, no sería sino la confirmación del dominio en una serie determinada de competencias.

La lógica dominante, especialmente entre los estudiantes de ciclos cortos y los emprendedores, es la de la distinción. Para la mayoría de los egresados, tanto los conocimientos como las competencias se adquieren en el trabajo, por lo que el título no es sino un mero trámite que actúa de señal para los empleadores. A causa de la  *saturación*  y la  *devaluación*  de los títulos, los egresados requieren nuevas formas de “marcación” ya que el título por sí sólo se ha convertido “en el FP de los padres”.

Si bien, hemos echado de menos un espacio dirigido a comparar aspectos motivacionales entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos, titulaciones o tipos de Universidad, se agradece este tipo de iniciativas en España, dada su escasez a pesar de su relevancia, ya que nos acercan a comprender las repercusiones estructurales que conllevan fenómenos sociales de la envergadura de la expansión educativa terciaria en la sociedad española.

## **2.5. La dimensión social en la investigación sociológica sobre la inserción de los egresados universitarios.**

En los estudios sobre estratificación la relación entre el origen social y la posición que los individuos ocupan en la estructura social no tiene un carácter explícito y directo, sino que se halla mediada por mecanismos legitimadores como la educación (Blau y Duncan, 1967; Shavit y Blossfeld, 1993; Van de Werfhorst y Andersen, 2005; Triventi, 2011, 2013; Ortiz, 2015, Perales 2015).

En un apartado anterior expusimos una síntesis con los principales resultados sobre las DOE en España y Europa. Como ya señalamos, una serie de investigaciones encuentran que las diferencias sociales que actúan sobre el logro educativo persisten sobre los resultados laborales de los titulados universitarios (Fernández- Enguita, 1999a; Calmand y Epiphane, 2012; Brown et, al. 1994, 2003, 2013, 2015; Bathmaker et al. 2016; Ribera, 2016; Ariño et al. 2016). El análisis sobre la relación entre los orígenes sociales y los resultados en el mercado laboral (salario y ocupación) tiene una extensa tradición en los estudios sociológicos sobre estratificación y movilidad social (Carabaña, 1983), pero, a pesar de ello, hoy todavía resulta difícil en España encontrar análisis específicos sobre la inserción de los titulados universitarios en el mercado laboral teniendo en cuenta los diferentes orígenes sociales y sus trayectorias institucionales. No es así en otros países. Un punto de partida puede establecerse en los estudios que ponen en relación los antecedentes sociales y el logro ocupacional entre los graduados universitarios en los Estados Unidos a finales de la década de los 80 (Hout, 1988). En estos estudios se



distinguen dos perspectivas divergentes. Una primera, en sintonía con las teorías de la modernización y las tesis del industrialismo liberal, desde la que se sostiene que el proceso de modernización debe corresponderse con una tendencia general desde la adscripción al logro como principio general de asignación de los individuos a diferentes posiciones sociales (Treiman, 1970, en Carabaña 1983). En estos estudios se plantea que el reclutamiento meritocrático prevalece en los mercados laborales para los graduados de tercer ciclo (Hout, 1988, Breen, 2004; Breen y Jonsson, 2005; Mastekaasa, 2009). Una línea de investigación intermedia sugiere que las desventajas sociales producen sus efectos en estadios preuniversitarios, de manera que aquellos que logran acceder y finalizar los estudios superiores compiten en igualdad de condiciones *adquiridas*<sup>28</sup> (Navarro, C., 2014) (Ver epígrafe 2.3).

En el caso de España, un estudio sobre movilidad intergeneracional educativa realizado por Fachelli y Planas (2011, 2014), observan que las universidades continúan jugando el papel del “ascensor social”. Según estos autores, cuatro años después de finalizar los estudios, el 81,3% de los titulados ocupa categorías altas (director o técnico superior) y más de la mitad supera a sus padres en categoría ocupacional. Los autores sin embargo no introducen en el análisis el efecto que los cambios de la estructura de empleo pueden tener sobre la movilidad ocupacional intergeneracional.

---

<sup>28</sup> Hay que delimitar las características de las capacidades adquiridas y adscriptivas. Las adquiridas son siempre sociales, mientras que las adscriptivas se considera que pueden tener origen social o biológico. Especialmente entre los sociólogos funcionalistas, se otorga una importancia sustancial a supuestas diferencias “innatas” entre los sujetos como factores determinantes de la asignación a las diferentes posiciones sociales de los individuos.

Nuevas líneas de investigación agrupadas en torno al estudio de los *efectos persistentes* (Triventi 2013, Brown 2013) abren una segunda perspectiva sobre el análisis que el efecto del origen socioeconómico de los titulados universitarios puede tener sobre los resultados en el mercado laboral. En un contexto en el que un gran número de estudiantes asisten a la educación superior, la obtención de un título terciario ya no es suficiente para alcanzar los mejores puestos. La abundancia de titulados en el mercado laboral conlleva que los empleadores sobrevaloren "señales" adicionales, como pueden ser programas prestigiosos, determinadas ramas de conocimiento o la reputación de la Universidad (Gerber y Cheung, 2008; Torche, 2011; Triventi, 2011).

A medida que decrece el *Capital Educativo* crece la importancia de los capitales cultural y social. En un mundo repleto de graduados, las clases sociales son sensibles a las transformaciones que acontecen en el mundo laboral. Las familias de clase alta se sienten particularmente preocupadas por este problema dado que un mayor número de personas puede obtener un título de educación superior. Esta calificación ya no es suficiente para obtener una posición social de alto estatus, lo que no deja de ser un objetivo clave para estas familias (Collins, 1987; Breen & Goldthorpe, 1997; Ariño et al, 2016). Además, pueden tener más y mejor información sobre los retornos ocupacionales relativos asociados con las diferentes rutas en la educación superior (Paulsen, 2001, Hansen 2001; Perales 2008, Ortíz, 2015). Por lo tanto, es plausible considerar que tratarán de mantener ventajas para sus descendientes adoptando opciones estratégicas en el sistema educativo, tal y

como sugiere la tesis de la desigualdad efectivamente mantenida (EMI) (Lucas, 2001).

En el caso de España, autores como Navarro (2013) y Bernardi (2012), llegan a conclusiones diferentes. Mientras que el primero —para el caso concreto de Cataluña—, encuentra que el efecto del origen social sobre la inserción desaparece una vez se ha controlado la longitud del ciclo académico y la rama de estudios, el segundo, por el contrario, encuentra —para el conjunto del Estado—, una ventaja del origen social por encima de la educación, los individuos pertenecientes a familias de la *clase servicio* tienen un 13% más de posibilidades de alcanzar la *clase servicio* en comparación con alguien de la clase trabajadora con el mismo nivel de educación. Esta ventaja de clase se eleva al 23% entre los hombres encuestados de entre 28 y 45 años. Además, la probabilidad de ocupación no cualificada para dos personas con el mismo nivel de educación, pero diferente clase de social penaliza aquellos con antecedente social de clase trabajadora, quienes tienen un 23% más de probabilidad de experimentar la sobrecualificación.

Carabaña et. al. (2016), basándose en una encuesta realizada con titulados de Ciencias Sociales y Humanidades de la UCM, cinco años después de finalizar sus estudios en 2003<sup>29</sup>, encuentra una fuerte influencia del origen familiar sobre la probabilidad de trabajar en una ocupación de tipo profesional y, si bien más débil, también en los ingresos. Esta influencia, según el autor, no se debe tanto al mercado

---

<sup>29</sup> La mayor parte de los encuestados terminaron la carrera en 1997 y fueron entrevistados 5 años después, en 2003. La encuesta incluía también diplomados, que no se consideran en este estudio, centrado en las licenciaturas.

laboral sino a que los hijos de profesionales, al menos en su mayor parte, eligen con mayor frecuencia las carreras con mejores salidas. La excepción la encuentra en dos facultades, la de Ciencias Sociales y la de Empresariales, donde el *estatus* familiar de los estudiantes tiene un efecto directo sobre la ocupación y los ingresos, si bien, el autor deja entre interrogaciones los mecanismos que subyacen a tal efecto (Carabaña, 2016: 983-999).

Otro autor, Triventi (2013), cuestiona la afirmación de que los criterios del reclutamiento meritocrático prevalecen en los mercados laborales terciarios, donde los empleadores no tienen en cuenta las características adscriptivas, o cualquiera otro recurso relacionado, directamente o indirectamente, con el origen social, como el *Capital Cultural*, el *Capital Social* o el *Capital Reputacional* de la institución universitaria (Hout, 1988, Breen, 2004; Breen y Jonson, 2005).

En su estudio, Triventi (2013) distingue dos ejes principales de estratificación institucional. Una estratificación vertical, en base a los niveles y grados educativos, y otra horizontal, que se subdivide a su vez en dos subtipos de *diferenciación*. El primero tiene que ver con los distintos tipos de instituciones, las cuales pueden clasificarse jerárquicamente en función del grado de selección, la calidad de la educación y el prestigio académico. La segunda diferenciación se refiere a las áreas de conocimiento, o tipo de estudios, al prestigio académico y al retorno educativo. Cuanto más fuerte es la estratificación institucional en los sistemas europeos de educación superior, y mayor es la diferenciación de los distintos *retornos ocupacionales* asociados a los diferentes tipos de conocimientos, niveles y tipos de

institución (Barone & Ortiz, 2011), en mayor medida las familias mejor situadas socioeconómicamente aprovecharán las mejores opciones educativas buscando invertir en la adquisición de las mejores credenciales.

Junto a la mayor disposición para la inversión económica en *Capital Cultural*, las familias mejor posicionadas socioeconómicamente disponen a su vez de *Capital Social* más extenso, en el sentido de Bourdieu, y vínculos más influyentes con los que obtener ventajas competitivas en las carreras profesionales de sus hijos (Bourdieu, 1979, Brown, 1994, 2003), incluyendo inversiones en capital reputacional asociado a las instituciones donde sus herederos serán educados.

Desde este planteamiento, por tanto, la estratificación institucional, en lo que toca a la educación superior, se conforma cruzando el rango calidad/prestigio de programas de estudios e instituciones académicas, con el retorno ocupacional de las diferentes titulaciones en el mercado laboral. Con lo cual, se formula la hipótesis siguiente: “cuanto mayor es la estratificación (institucional) de la educación superior, más influyente es el origen social en el logro ocupacional” (Triventi, 2013).

Triventi (2013), basándose en la encuesta REFLEX, estudia los retornos ocupacionales derivados de la educación, es decir, los ingresos, entre egresados de diferentes contextos socioeconómicos familiares. Para ello incluye en su investigación cuatro países europeos con disímiles estratificaciones institucionales, Alemania, Noruega, Italia y España. Sus conclusiones son taxativas, la estratificación institucional del sistema de educación superior tiene un papel indirecto central en la asociación entre el origen social y los resultados ocupacionales, especialmente

cuando compara los resultados de los estudiantes cuyos padres tienen estudios universitarios con los que no los tienen. De este modo, se alinea con las tesis de *Inequality Effectively Maintained*, a saber, las familias más educadas toman las mejores opciones en la educación superior para mantener ventajas en el mercado laboral.

Las asociaciones más bajas las encuentra en Alemania, donde existe una fuerte selección social en etapas educativas preuniversitarias, las conexiones entre la educación y el mercado laboral se hallan más institucionalizadas y existe una menor competencia en las transiciones al mercado laboral entre graduados. En Noruega, donde la existencia de un alto porcentaje de graduados y un sistema educativo estratificado se combinan con una fuerte conexión institucional en la transición de los graduados al mercado laboral, la educación de los padres tiene un efecto también notable en los retornos indirectos de la educación, pero especialmente lo tiene en el nivel socioeconómico alcanzado por los egresados. Por el contrario, más bajas las encuentra en España e Italia (menor en Italia), países donde la diferenciación institucional del sistema de educación superior es más débil y hay una gran dependencia de las redes sociales en la búsqueda de empleo.

Es importante añadir que, en su investigación sobre la relación entre el origen social y los ingresos, observó una relevancia mayor de las titulaciones, coincidiendo con otros autores ya mencionados en esta tesis (Carabaña, 2013, Troiano & Elias, 2012) (Ver epígrafe 2.3.), que los retornos indirectos del prestigio de la institución académica donde se realizan los estudios. La razón no deja de ser coherente con el

hecho de que el grado de diferenciación entre instituciones en los sistemas de estos países no es tan fuerte como lo es en los EE. UU., el Reino Unido o Japón (Triventi, 2013).





## Capítulo Tercero

A mi hermano, Federico Herrera (Fiquin),  
con cuyas pacientes críticas,  
siempre constructivas e inspiradoras,  
esta tesis se encuentra en deuda.



## CAPÍTULO 3

### PROCESO DE TERCIARIZACIÓN EDUCATIVA DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA E INSERCIÓN DE LOS TITULADOS UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES EN LA ERA DE LA MODERNIZACIÓN.

#### **3.1. Evolución de la expansión educativa terciaria en España. Factores causales explicativos y magnitudes empíricas**

Tras la Segunda Guerra Mundial, los países con economías capitalistas ponen en práctica programas de modernización económica que repercutirán en el sistema educativo en general y, especialmente, sobre la educación superior. El conjunto del sistema se verá afectado por los comportamientos sociales derivados de las nuevas orientaciones políticas y económicas —familias, grupos profesionales, gobiernos—. Debido a su nueva centralidad económica y social, el sistema de educación superior será sometido desde entonces a fuertes presiones dirigidas a su reestructuración institucional. Tales cambios tenían como propósito adaptar las funcionalidades de sistema universitario a las nuevas necesidades y demandas económicas y sociales de la modernidad en ciernes.

En España, a partir de los años cincuenta, y a través de los planes de desarrollo económico y social llevados a cabo por el gobierno de la dictadura, se

tratará de seguir la estela de los países del entorno geográfico, aunque con pobres resultados. Del siguiente modo lo describe Subirats (1980):

“Todavía en la década de 1950 la reproducción de las posiciones de la clase media española se realiza, en gran parte, a través de la herencia de los medios de producción: se hereda el taller, la tienda, la pequeña o mediana empresa.

Sin embargo, la evolución del sistema económico español en los sesenta conduce a las clases medias a una situación en la que la educación constituirá un elemento esencial para conservar sus posiciones. El Plan de Estabilización de 1959 inicia un periodo de reestructuración de la economía: decrece la capacidad de supervivencia de la pequeña empresa y, paralelamente, aumenta la inseguridad de poder reproducir la posición social familiar a través de ella. Al mismo tiempo, la fuerza de trabajo, a la que, por razones ideológicas, las clases medias tienden a resistirse, ofrece en este periodo atractivos importantes: seguridad en las remuneraciones, horarios de trabajo definidos, posibilidad de promoción. Quebrando las resistencias anteriores, las clases medias van entrando en un proceso de salarización —hecho que no implica, sin embargo, que la pequeña propiedad o empresa se hallen ya en vías de extinción o vayan inevitablemente a desaparecer en los próximos años” (1981: 40)

Durante la década de los sesenta en España los estudios superiores estaban destinados a una minoría de la población. Por entonces, sólo 64.104 alumnos completaban el aforo universitario existente (12 universidades). No fue hasta finales

de los 70 —ya con 194.854 alumnos— y en la década de los 80 — con 649.098—, cuando se da el salto cuantitativo con que se inicia la expansión de la educación terciaria en la sociedad española. Desde entonces no dejará de aumentar hasta finales de los años 90, cuando se alcanza el punto máximo de inflexión, con 1.554.972 estudiantes universitarios en las aulas (Ariño, 2012).

A continuación, introducimos el presente capítulo dedicado a la expansión educativa terciaria en la sociedad española y su impacto sobre el mercado laboral en la actualidad, presentando una idea fuerza sustancial en el pensamiento político, económico y social, desde los años sesenta hasta nuestros días en las sociedades industriales con economía capitalista, y que tendrá un efecto transformador sin precedentes sobre el papel que deberá asumir el sistema educativo en general, y en particular el universitario, como motor de la nueva economía basada en el conocimiento, además de renovado mecanismo para una estratificación social fundada sobre las bases del talento y el mérito de los individuos. Nuevas atribuciones con las que, inicialmente, se esperaba superar las desigualdades estructurales establecidas sobre el principio de adscripción característico de las sociedades en el pasado, si bien, sesenta años después, el debate aún se encuentra inacabado. Nos referimos al paradigma de la igualdad de oportunidades.

### **3.1.1. El paradigma de la “Igualdad de Oportunidades” en las políticas educativas de la segunda mitad del siglo XX en España.**

“Si gracias al avance tecnológico en la economía los hijos de clase trabajadora acceden al mundo del conocimiento, pues genial, ¡Bienvenido sea!”

*Conversación telefónica. Febrero de 2018*

Durante los años 60 del siglo XX, la tesis del “*Capital Humano*” (Ver epígrafe 2.4.1.) tuvo una gran aceptación en las sociedades avanzadas debido a que lograba satisfacer el interés por el crecimiento y la acumulación económica entre los sectores conservadores, tanto como el de los sectores progresistas, interesados en la universalización educativa como pilar fundamental para el desarrollo democrático de la sociedad (Carabaña, 1983).

La extensión de la escolaridad fue considerada un requisito esencial para el funcionamiento y desarrollo de los factores productivos en los modelos económicos de las sociedades industriales, tanto por la formación en conocimientos teóricos-prácticos como por la adecuación del comportamiento social a los patrones de organización del trabajo. Desde el pensamiento más conservador, la industrialización y el desarrollo económico conllevarían un dinamismo social que, como no podía ser de otro modo, afectaría a las diferentes capas socioeconómicas hasta entonces estáticas y cerradas. En consecuencia, se consideraba necesario arbitrar mecanismos que permitiesen permeabilizar las capas sociales sin graves riesgos para el mantenimiento de la estructura del sistema. El sistema educativo se convertiría entonces en el mecanismo que iba a contribuir a permeabilizar las capas sociales (González, 1983).

Ya en el Libro Blanco (1969) se menciona como un objetivo el logro de la igualdad de oportunidades a través de la expansión y gratuidad de las enseñanzas primaria y secundaria, haciendo hincapié en la Universidad española:

“La Universidad debe ser pieza clave en una auténtica democratización de la educación, en cuanto que ofrezca automáticamente una igualdad de oportunidades a todos para el ascenso a ella. Esta democratización implica la identidad de oportunidades en el acceso a todos los puestos de responsabilidad y mando. Cada día se requieren niveles de formación más altos para todos los puestos calificados o de responsabilidad en el campo político, empresarial o de la administración pública. Los estudios, y más concretamente los estudios superiores, son, y deben ser, las armas más poderosas de movilidad y promoción social. En consecuencia, una sociedad que aspira a democratizarse reclama que se igualen las oportunidades de acceso a los estudios superiores” (Libro Blanco, 1969:99)

Esta intención democratizadora de la educación superior no se encontró exenta de constricciones técnicas que obligarían a llevar a cabo sucesivas reformas, especialmente en lo que concierne a los requisitos académicos existentes en los procedimientos de ingreso.

Hasta la década de los 50, el sistema educativo dividía a los niños con diez años en dos grupos, por un lado, aquellos que seguirían estudios preuniversitarios (bachillerato), y, por otro, aquellos que continuarían y finalizarían los estudios de primaria. Los primeros, debían superar cuatro años de bachillerato que concluía con el examen de Grado Elemental; dos cursos de Bachiller Superior que finalizaba con

una prueba de Grado Superior; y, finalmente, para ingresar en la Universidad debían superar el curso preuniversitario y su correspondiente examen final, la prueba de Madurez. No es de extrañar pues, dado lo selectivo del procedimiento, que no llegasen los hijos de obreros industriales y agrícolas a la Universidad.

En 1963 se suprime el examen de grado superior o de acceso para los alumnos que superasen el curso preuniversitario. También en las escuelas técnicas —Aparejador, Perito, Arquitecto o Ingeniero— se realizaron modificaciones con intención de volver más laxo el procedimiento de acceso, suprimiendo los cursos selectivos y reduciendo la carrera a un total de cinco años.

Con todas estas reformas, en 1968, la situación no había mejorado mucho en lo que concierne a la igualdad de oportunidades de entrada a la Educación Superior en España. De cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en Enseñanza media; aprobaron la reválida de Bachillerato Elemental, 18, y 10, el Bachillerato Superior; aprobaron el Preuniversitario, cinco, y culminaron estudios universitarios tres alumnos en 1967 (Libro Blanco, 1969).

Posteriormente, con la Ley General de Educación de 1970 se buscó dar un salto cuantitativo en las tasas de matriculación universitaria logradas hasta la fecha. Desde entonces, en comparación con la situación anterior, crece el número de itinerarios para el acceso y se suavizan considerablemente los obstáculos para la obtención de los títulos de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Se reduce, por un lado, el número de pruebas selectivas, pero también se altera en un grado el carácter de éstas, pasando de poseer una finalidad meramente exclusiva a introducir



elementos discrecionales inclusivos derivados expresamente de los objetivos de la reforma: incrementar el número de población con estudios superiores.

### **3.1.2. La Universidad, una Institución en transformación permanente**

El proceso de expansión educativa terciaria en las sociedades tecnológicamente avanzadas viene siendo acompañada desde su inicio por transformaciones estructurales significativas que afectan directamente, como no podía ser de otro modo, al propio sistema universitario.

En España, la oferta de estudios ha cambiado cuantitativa y cualitativamente desde los años 50 hasta nuestros días. Hasta su primera modificación en profundidad con la Ley de reforma Universitaria de 1983, la Universidad era una institución minoritaria destinada a formar a las élites de la sociedad. Posteriormente, y durante los próximos 20 años, se verá sometida a fuertes transformaciones que afectarán a la función docente, a la investigadora, a su propia autonomía e incluso a su estructura.

La ley del 83 (LRU) tenía como fin la democratización de las estructuras de dirección y gestión, así como los cambios específicos en la estructura y el contenido de los estudios con una visión de aproximación a Europa y al mercado laboral. Los objetivos de la ley se hallaban enmarcados dentro del proceso de superación de la dictadura y del compromiso del gobierno con las ideas democratizadoras y de reforma social (Masjuan et al., 2007: 55).

Durante la década de los 90, debido al incremento de la población universitaria, se incrementa la orientación de la Universidad hacia el mercado

laboral. Se promocionan estudios de ciclo corto y se incrementa el número de estudios con un mayor carácter profesionalizante. También, durante esta época se empiezan a crear algunas agencias de calidad promovidas por los gobiernos autonómicos.

Con la Ley Orgánica de universidades (2001), España asumió, el marco legal para la incorporación al Espacio Europeo de Estudios Superiores (EEES). Se modifica el sistema de participación y de decisión de la comunidad universitaria, se introduce un sistema centralizado de selección de personal docente y se crea el sistema de evaluación de las universidades con la creación de la ANECA. Es en este periodo cuando se facilita la aparición de universidades privadas, las cuales no dejarán de crecer favorecidas por los programas de máster y las medidas adoptadas durante el proceso de Bolonia.

A pesar de las grandes expectativas puestas sobre la institución universitaria como motor de desarrollo social y económico a través de sus funciones formativas de *Capital Humano* y de investigación científica, desde comienzos del S. XXI, con la prevalencia de las directrices políticas diseñadas en el Tratado de Lisboa, claramente orientadas por el pensamiento neoliberal a expandir la capacidad de influencia del libre mercado en todo ámbito susceptible de atraer la actividad comercial, la tendencia subyacente no parece otra que la reducción de su coste

Esta relevancia puede verse reflejada en la desigual distribución del volumen de matrículas universitarias en España según la titularidad de centro—Público/Privado— como veremos a continuación.

### 3.1.3. Evolución de las tasas de matriculación general 1960/2016

Durante los años 60 del siglo XX, el número de estudiantes que cursaban estudios universitarios en España apenas alcanzaba la cifra de 64.000 en las 12 universidades existentes. En su mayoría procedían de estratos sociales privilegiados. En las 82 universidades (80 activas), sumando públicas y privadas, existente en España durante el curso 2015/2016, el número total de alumnos universitarios ascendía a 1.321.698.

**Tabla 4 Evolución del número de universidades, estudios, estudiantes y profesores (1860-2016)**

Evolución del número de universidades, estudios, estudiantes y profesores					
Año	N.º universidades	Estudios	Estudiantes	Profesores	Ratio bruta Prof./Estud
			(grado y máster)		
1860	10	6	6.104	275	22
1961/1962	12		64.010	2.968	22
1970/1971	18	7	194.854	13.168	15
1980/1981	34	--	649.098	--	--
1990/1991	--	46	1.140.572	57.236	20
2000/2001	66	90	1.554.972	104.076	15
2010/2011	-	-	1.425.018*	-	-
2013/2014	-	-	1.416.827*	-	-
2015/2016	80	-	1.321.698*	-	-

Fuente: Ariño, et al. (2012: 26); Armenteros et al 2017 (CRUE)\*<sup>30</sup>

Los datos de la tabla 4 ilustran la envergadura de las transformaciones experimentadas por la Universidad española a lo largo de los últimos 70 años, a partir de las políticas de modernización iniciadas durante la década de los 60 del siglo XX, y desarrolladas posteriormente por los sucesivos gobiernos, cuyo efecto ha

<sup>30</sup> Las cifras aportadas por la CRUE para los cursos 2010/2011 y 2013/2014 varían a las aportadas por Ariño. Mientras que éste último se basa en fuentes del MECD e INE, los datos de la CRUE se basan en datos del MECD. A partir del curso 2010/11 utilizamos los datos aportados por la CRUE. Los datos valorados por Ariño para los cursos mencionados son: 1.529. 862 y 1.1532.728 alumnos, respectivamente. Por su parte, Carabaña (2015), basándose en datos del INE, sitúa la cifra durante el curso 2010/11 en 1.633.183 alumnos.

producido una expansión de la demanda de estudios de educación superior sin precedentes en la sociedad española, llegando a alcanzar su punto de inflexión durante la década de los 90, concretamente en el curso 1999/2000, en el cual se alcanza la suma de 1.587.055 estudiantes de primer y segundo ciclo. Durante los años siguientes la población universitaria desciende ligeramente hasta finales de la primera década del siglo XXI, momento en el que, debido a la implementación de los planes de Bolonia y la incorporación de los másteres en 2006/2007, se produce un suave repunte, descendiendo de nuevo a partir del curso 2012/13.

Las causas de esta ralentización, e incluso leve disminución del número de universitarios en este periodo (2012/13), podemos encontrarlas en el descenso demográfico del grupo de población en edad universitaria, en la crisis económica y en el efecto sobre las condiciones de contexto para el ingreso que las diferentes políticas educativas han ido produciendo.

Según Carabaña (2015), la disminución del número de hijos en las familias debería verse contrarrestada por el aumento del *Capital Cultural* de los padres. Sin embargo, son estas razones demográficas, sumadas a las económicas, las que encuentra Ariño (2015), para explicar la variación en las tasas de matriculación en este comienzo de década. Así, durante los primeros años del S. XXI se incorporó a la Universidad la cohorte nacida en los 80, cuya población relativa descendió un 10% respecto a la precedente, por lo que las tasas se mantuvieron estables hasta el 2007. El repunte posterior responde a los nuevos títulos de máster ofertados con los planes de Bolonia y a la demanda motivada por el creciente desempleo a partir de 2008.

Otros autores encuentran explicaciones económicas tanto para el aumento de tasas previo a 2007, debido al incremento del coste de oportunidad motivado por el auge de la burbuja inmobiliaria y el turismo, como para el descenso de los años inmediatamente posteriores, con la caída del empleo y de las oportunidades laborales (García, 2015).

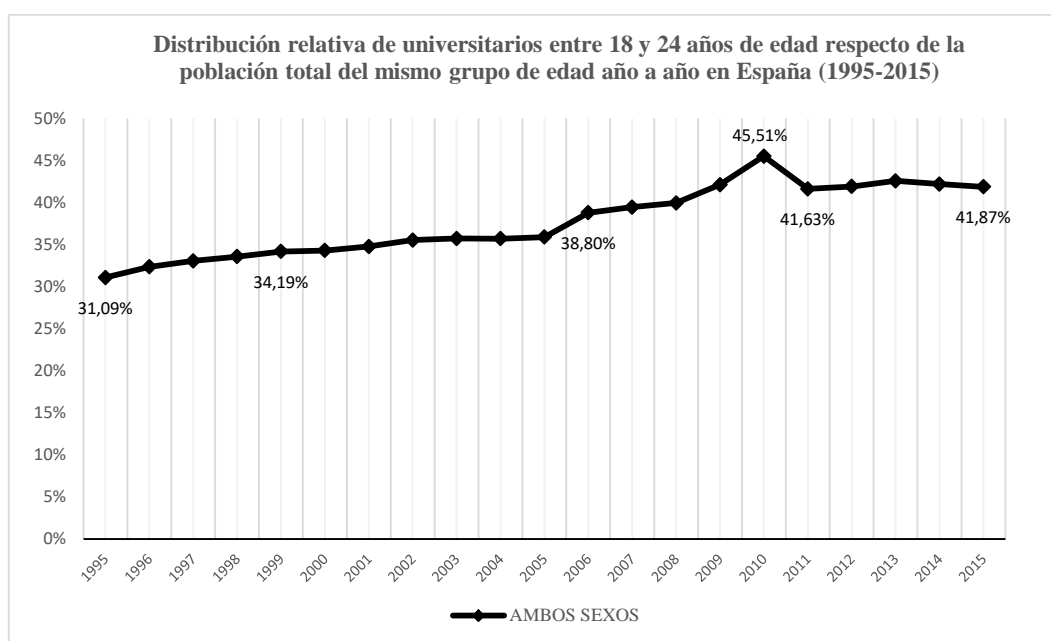
En cuanto a la influencia que las medidas institucionales han podido tener sobre la evolución de las tasas, podemos hacernos una idea siguiendo el último informe de la CRUE, “La Universidad española en cifras 2015/2016”, donde se reconoce las restricciones que han supuesto las modificaciones introducidas en 2010 y 2013 al RD 1.721/2007, de 21 de diciembre, donde se establece el régimen general de becas y ayudas al estudio universitario concedidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Al tratarse de medidas orientadas a aumentar los requisitos de carácter académico exigidos para acceder a una beca, estas medidas, señala el informe, “ha(n) supuesto una exclusión discrecional de colectivos que pudiendo legalmente matricularse en estudios universitarios, sin embargo, se les niega total o parcialmente la oportunidad de solicitar ayudas de carácter económico, con lo que sin duda se está provocando una merma en el principio de igualdad de oportunidades” (Armenteros et. al, 2015:34). Sin duda, este cambio de las condiciones del contexto ayuda a explicar la reducción del 6,9% en las tasas de matrículas con respecto al curso previo a las modificaciones (2012).

En el gráfico 1 puede observarse la evolución de la proporción de jóvenes entre 19 y 24 años —ambos sexos—, matriculados en las universidades españolas

entre 1995 y 2015, en relación con el total de la población del mismo grupo de edad en España.

Entre 1995 y 2015, la proporción de jóvenes españoles con edades comprendidas entre los 19 y los 24 años que estudian en la Universidad ha crecido un 11%, alcanzando su máximo en el curso 2010/2011, cuando prácticamente la mitad de este grupo de jóvenes (45,51%) iba a la Universidad. Posteriormente, desciende prácticamente cuatro puntos hasta el 2015, debido a las diversas razones mencionadas hasta el momento.

**Gráfico 1. Distribución relativa de universitarios entre 18 y 24 años respecto de la población total del mismo grupo de edad en España (1995-2015)**



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD, varios años

Se constata que la expansión universitaria desde el punto de vista cuantitativo es un fenómeno objetivable en la sociedad española. Otra cosa es si su evolución ha respondido a las expectativas políticas de “igualdad de oportunidades” y de

democratización en su acceso y su composición, es decir, si, realmente, el conjunto de los españoles se ha visto representado —beneficiado—, independientemente del contexto socioeconómico de procedencia, en este proceso.

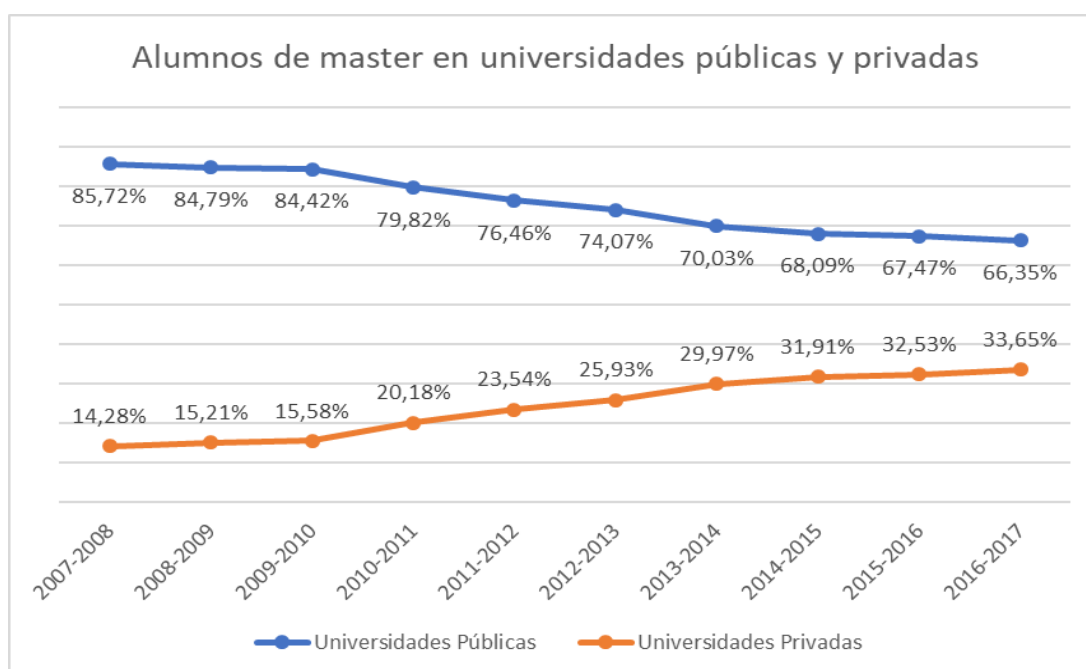
El Sistema Universitario de España en la actualidad está integrado por un total de 84 universidades, de las cuales, 50 son públicas — 47 presenciales, 1 no presencial y 2 especiales (la UIMP y la UIA) —, y 34 privadas —28 presenciales y 6 no presenciales—.

No sólo ha crecido el número de universidades privadas, sino que también se incrementa de manera continuada el número de matriculaciones. Según datos del informe CRUE 2015, entre 2008 y 2015, las enseñanzas de máster han incrementado su matrícula un 228% en las universidades privadas, siendo la Rama de Ciencias sociales y jurídicas las que registra un mayor nivel de demanda. Sin embargo, las universidades públicas sólo han incrementado el número de matrículas en este tipo de estudios, un 160,8%. Según sus autores, esto se debe a “una política centrada fundamentalmente en captar la demanda de enseñanzas de máster de carácter profesionalizante, pues las universidades privadas poseen una baja intensidad investigadora, pero revela la mayor flexibilidad y atención de estas instituciones a las necesidades del mercado laboral.” (Armenteros et., al 2017: 26).

Valiéndonos de los datos que publica el MECD, desde la implementación de los másteres a partir de 2007, la tasa de matriculación no ha dejado de aumentar en las universidades privadas pasando de representar el 15%, en el curso 2008/09, al 32% en el curso 2015/16. Mientras que las universidades públicas han visto cómo

sus tasas de partida tras la implementación de este tipo de estudios no han dejado de descender, perdiendo los 17 puntos que gana la privada durante el periodo analizado (Ver gráfico 2).

**Gráfico 2. Volumen de alumnos matriculados en Másteres en las universidades públicas y privadas (2007-2017)**



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD, varios años

La preocupación por la *igualdad de oportunidades* en el acceso a la educación superior se extiende desde los primeros ciclos expansivos de la educación terciaria durante las décadas de los 50 y 60, hasta nuestros días. En la actualidad, una vez España forma parte como país miembro de la UE, sus políticas educativas también se encuentran influidas por las directrices de la Comisión. Una de las líneas de acción promovidas desde la Unión Europea en materia de universidades es la búsqueda y diversificación de las fuentes de financiación de la educación superior.



Esta tendencia que relaciona el aumento del número de Centros de estudios superiores con financiación privada, el incremento de las tasas de matriculación y las políticas implementadas por algunos países miembros, restringiendo el acceso a becas y ayudas para cursar este tipo de estudios, caso de España, ha elevado el problema de la *desigualdad de oportunidades educativas* (DOE), a los primeros puestos de la agenda política de la Unión Europea en materias sociales y educativas durante la última década.

### **3.2. La oferta y la demanda en el mercado laboral de titulados en España: Empleabilidad versus sobrecualificación**

*“El papel fundamental que debe desempeñar la educación superior en materia de empleabilidad es dotar a los estudiantes con las habilidades y atributos (conocimientos, actitudes y comportamientos) que los individuos necesitan en el trabajo y los empleadores demandan, y asegurar que las personas tienen las oportunidades para mantener o renovar estas habilidades y atributos a lo largo de su vida laboral”* (EEES, 2013)<sup>31</sup>

#### **3.2.1. El mercado laboral de los titulados universitarios españoles (1990-2016)**

En el presente epígrafe presentamos una panorámica de la evolución de las ocupaciones en la sociedad española, centrándonos especialmente en aquellas para las que se requiere un nivel formativo alto acreditado con un título universitario. Observaremos en qué medida se están produciendo las transformaciones modernizadoras anunciadas por las teorías postindustriales, en el sentido de Bell, y

---

<sup>31</sup> <http://www.ehea.info/pid34786/employability-2007-2009.html>

las teorías del *Capital Humano*, según las cuales, con el aumento educativo de sus poblaciones y el despliegue informacional y técnico, las sociedades tecnológicamente avanzadas experimentarían un incremento de las ocupaciones de alta cualificación a la vez que el descenso del número de ocupaciones de baja cualificación. Prestaremos atención a las características del mercado laboral universitario, en un momento en que las directivas europeas en materia de empleo plantean el problema de la baja empleabilidad juvenil como el producto de un desajuste formativo y de *Capital Humano* de los trabajadores frente al influjo de la tecnología en la economía y los procesos de trabajo, cuando, contradictoriamente, el número de jóvenes titulados europeos ocupados en puestos de trabajo que no requieren un nivel educativo superior representaban en 2016 el 24% del total, siendo aún más alta esta proporción en el caso de España, donde el fenómeno de la sobrecualificación alcanzó al 40% de estos jóvenes. Si bien, hasta ahora, se ha sostenido que el fenómeno de la sobrecualificación es un proceso temporal en las trayectorias laborales de los jóvenes titulados, nosotros encontramos que apenas un 6% de titulados españoles sobrecualificados con edades comprendidas entre 25 y 29 años en el año 2000, consigue salir de esta situación 15 años después, en 2015.

Como venimos señalando, la reorganización económica iniciada en la década de los 80 estuvo impulsada por políticas neoliberales que intensificaron los procesos de internacionalización del capital y del trabajo (Harvey, 2007), garantizando “los derechos de las empresas multinacionales y la desregulación de las operaciones transfronterizas” (Sassen, 2007: 48) encontrando en el desarrollo de las tecnologías

de la información su palanca de apoyo. Desde entonces, en las economías occidentales se imponen nuevos modelos de organización del trabajo que conjugan “flexibilidad”, teorizada como movilidad y polivalencia pero encarnada en la realidad de las relaciones laborales como temporalidad y eventualidad (Coutinho et al, 2011), junto con modernas formas de maximización del esfuerzo de los trabajadores basadas en la explotación de la subjetividad (Linhart, 2013), dando lugar con ello a una estructura ocupacional cada vez más polarizada y precarizada en estas economías (Benito et al, 2011; Davia, 2014).

Estos cambios no sólo han reducido las posibilidades de los jóvenes trabajadores titulados para desarrollar expectativas de carrera profesional a largo plazo (Brown, 2003), también para encontrar empleos de acuerdo con su nivel de formación inicial. En el caso de España, las particularidades de su mercado de trabajo, caracterizado por la importante presencia de empleos temporales, la falta de reconocimiento profesional (Alonso et al 2007; Recio et al 2011), descualificación (Castillo, 2005; Calle et al 2013) y un alto nivel de segmentación, ayudan a explicar por qué el camino que los universitarios españoles deben recorrer para acceder a una ocupación ajustada con su formación<sup>32</sup> sea tortuoso (Montalvo, 2009), caracterizado por la precariedad y, a menudo, estéril, siendo un país donde el número de trabajadores que se encuentran empleados en puestos de trabajo, cuyos requisitos se encuentran por debajo de su nivel formativo, alcanza al 40% de los ocupados con

---

<sup>32</sup> Con el término ajuste hacemos referencia al estado de equilibrio entre lo que se ha estudiado y aquello en lo que se trabaja.

algún título de nivel superior, doblando prácticamente la media de la UE (28), con el 24%<sup>33</sup>.

El análisis de la sobrecualificación se halla fuertemente vinculado a los estudios sobre la Empleabilidad de los titulados universitarios y es objeto de preocupación para los gobiernos europeos a la hora de diseñar sus políticas educativas y de empleo.

El concepto de Empleabilidad, es decir, “*la combinación de factores que permiten a las personas avanzar hacia el empleo o acceder a él, permanecer en el empleo y progresar en su carrera*” (2012/C 169/12)<sup>34</sup>, fue introducido por la Comisión Europea a través de la Estrategia Europea de Empleo (EEE) como parte del nuevo *corpus* teórico circunscrito al marco de *la Economía del conocimiento*, en el que los factores de capital y trabajo pierden protagonismo frente al papel del conocimiento (Boltansky & Chiapelo, 2002:121). Entonces se quiso materializar la idea de que el desempleo, o fenómenos como el de la sobrecualificación de los trabajadores, son el resultado de los desajustes formativos derivados del impacto que las nuevas tecnologías tienen sobre el modelo productivo, dando pie de este modo a estimular la implementación de políticas activas de empleo centradas en la oferta. En España son numerosos los informes y estudios en este sentido (Izquierdo, et al., 2013; de España, B., 2015; Michavila et al., 2016).

---

<sup>33</sup> Datos de Eurostat:

[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment\\_and\\_labour\\_demand#Over-qualification\\_rate](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_and_labour_demand#Over-qualification_rate)

<sup>34</sup> [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2012.169.01.0011.01.SPA&toc=OJ:C:2012:169:FULL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2012.169.01.0011.01.SPA&toc=OJ:C:2012:169:FULL)

### 3.2.2. Metodología aplicada

En el presente trabajo seguimos el procedimiento estadístico ya que al centrarnos en la inserción de los jóvenes titulados podemos tener en cuenta la diversidad de ocupaciones en función del nivel de competencias requerida para su desempeño, y relacionarlas con el grado de educación formal alcanzado por el trabajador (Titulado en Educación Superior), independientemente de si se requiere o no licencia para ser ejercida, como puede ser el caso de los titulados ingenieros empleados como directores/gestores de empresa.

Para realizar el análisis tomamos como fuente secundaria los micro datos de la Encuesta de Población Activa (EPA), ya que nos facilita datos sobre el proceso de inserción laboral de todos los niveles educativos de interés para este trabajo.

A la vez, hemos utilizado los micro datos de la encuesta de inserción de los titulados universitarios en España (EILU, 2014), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, así como también la información disponible sobre el fenómeno en las estadísticas de Eurostat.

Hemos seleccionado los datos de la población ocupada según grupo de edad, nivel educativo y ocupación principal correspondientes al segundo trimestre de cada año de la serie temporal estudiada, 1999-2015. La razón por la cual se ha escogido este trimestre es porque se trata del menos expuesto a variaciones derivadas de la estacionalidad de la demanda de factor trabajo.

Por último, para realizar la medición de la sobrecualificación a lo largo de la serie temporal, tomamos como referencia el procedimiento seguido por la OCDE<sup>35</sup>, que consiste en comparar el nivel educativo necesario para acceder a una determinada ocupación según la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO), con el nivel educativo alcanzado por los trabajadores, basándose en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)<sup>36</sup>. En nuestro caso empleamos las categorías principales de la Clasificación Nacional de Educación CNED-P elaborada por el INE a partir del CINE-2011, codificadas a una letra: A -Primera etapa de educación secundaria e inferior; B -Segunda etapa de educación secundaria y educación postsecundaria no superior; y C -Educación superior.

Siguiendo este procedimiento, agrupamos las nueve categorías ocupacionales según los niveles de cualificación esperados para el desempeño de las actividades correspondientes a cada grupo ocupacional del siguiente modo: alta cualificación (categorías 1 a 3), media (categorías 4 a 8) y baja (categoría 9). La correspondencia con los niveles educativos se fórmula del siguiente modo: la alta cualificación se corresponde con estudios universitarios, la media cualificación con estudios de secundaria y post secundaria no terciaria, y la baja cualificación hasta secundaria obligatoria.

### **3.2.3. ¿Dónde se crea empleo en España, en qué sectores de actividad y para cubrir qué ocupaciones?**

---

<sup>35</sup> ISCO, por sus siglas en inglés.

<sup>36</sup> ISCED por sus siglas en inglés.

El estudio de la evolución del empleo y de las ocupaciones por sectores de la actividad económica en España, a lo largo del periodo 1999-2015, nos lleva a corroborar las tesis de la polarización en la demanda de cualificaciones de la fuerza de trabajo (Pollert, 1991; Peña, 1996, en Sanz de Miguel 2012) debido a la introducción de las nuevas tecnologías en los procesos de producción. Tesis que otros autores han desarrollado al observar que los empleos tienden a concentrarse en dos extremos diferenciados, por un lado, en las ocupaciones que requieren altas cualificaciones, y por otro, en aquellas que no requieren cualificaciones más allá de una breve formación instructiva (Goos, et al 2009: 62).

La estructura sectorial española está conformada de un lado, por unos sectores primario y secundario que históricamente han venido arrastrando un fuerte atraso derivado de una estructura empresarial y propietaria heredadas del franquismo, con una escasa inversión en modernización y una productividad basada en el uso intensivo de mano de obra barata y precaria. Sectores que apenas se transformaron durante la transición política (Rodríguez, 1992:313) y que en el siglo XXI siguen perdiendo peso en la estructura productiva, inmersos en los procesos de “*desindustrialización* de los espacios, regiones y naciones productivas tradicionales” (Alonso, 1999: 111) que se vienen produciendo en las sociedades occidentales.

Por otro lado, los sectores económicos que entre 1999 y 2015 han tenido una tendencia positiva en la creación de empleo, incluso a partir de 2009, año en el que se expresan con fuerza los efectos de la crisis económica en España, son la función pública (principalmente Educación y Sanidad), el sector comercial y de servicios, y

los sectores profesionales (principalmente los vinculados a la intermediación financiera y el asesoramiento a empresas). En el 2º trimestre del año 1999, estos tres sectores aglutinaban el 49,58% de los empleos generados en ese periodo. En 2015, en el mismo periodo, generaron el 60,04%.

**Tabla 5 Ocupaciones principales según sector de actividad económica.**

Ocupaciones principales según sector de actividad económica. 1999-2015. 2º Tr [1]						
	1999	2015	1999	2015	1999	2015
	Comercio y hostelería (códigos CNAE-93: 50, 51, 52 y 55)		Intermediación financiera, actividades inmobiliarias (códigos CNAE-93 del 65 al 67 y del 70 al 74)		Administración Pública, educación y actividades sanitarias (códigos CNAE-93: 75, 80 y 85)	
Técnicos y Profesionales científicos e intelectuales	2,50%	3,73%	16,52%	18,85%	64,90%	57,86%
Técnicos y Profesionales de apoyo	20,03%	17,01%	22,19%	22,25%	20,54%	18,44%
Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio	58,94%	61,01%	3,68%	4,38%	22,07%	20,88%
Trabajadores no cualificados	22,62%	24,78%	9,53%	13,26%	17,43%	22,01%
[1] Distribución relativa de empleo de cada ocupación descrita en cada uno de los sectores en el que mayormente se concentra cuantitativamente. Por ejemplo, durante el 2º Tr. de 1999 el 64,9% de los “Técnicos profesionales científicos e intelectuales” se concentraban en el sector de la Administración pública, el 16,52% en el sector de intermediación financiera y sólo un 2,5% de ellos se ocupaban en el Sector Comercio y Hostelería.						
* En apartado Anexo I pueden consultarse datos detallados de empleos por ocupación y sector de actividad económica de 1999 y 2015.						

Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos de la EPA, varios años

En la evolución de estos tres sectores existen algunas diferencias. En la parte expansiva del ciclo económico (entre el 2005 y el 2008) crecieron con fuerza los



empleos en la función pública (3,29%), en los sectores profesionales<sup>37</sup> (el 1,16%) y en el sector comercial y de servicios (1,02%). Durante el ciclo recesivo (entre 2009 y 2015) los empleos públicos vieron su tendencia de crecimiento contrarrestadas por la acción del gobierno y apenas crecieron un 0,54%; los sectores profesionales, arrastrados por la debacle de la construcción, apenas crecieron un 0,69%; en cambio, el sector comercial y de servicios creció un 1,76%, por encima incluso que en el periodo anterior.

Tras esta revisión de la evolución de los empleos en los diferentes sectores económicos podemos pensar que una parte importante de las nuevas generaciones de trabajadores durante las décadas 80 y 90 pudieron haber experimentado algún grado de anomía debido a la desaparición paulatina de puestos de trabajo en sectores que fueron emplazamientos laborales para sus ascendientes. Sin embargo, discutimos la idea de que la innovación tecnológica esté produciendo que los empleos se estén concentrando en ocupaciones más cualificadas en detrimento de las menos cualificadas<sup>38</sup>.

La evolución de la estructura ocupacional entre 1999 y 2015 confirma la tendencia a la polarización de la oferta de empleo. Por un lado, hacia el conjunto de las ocupaciones que requieren altas cualificaciones técnicas o científicas y, por otro, hacía el conjunto de ocupaciones que no las requieren.

---

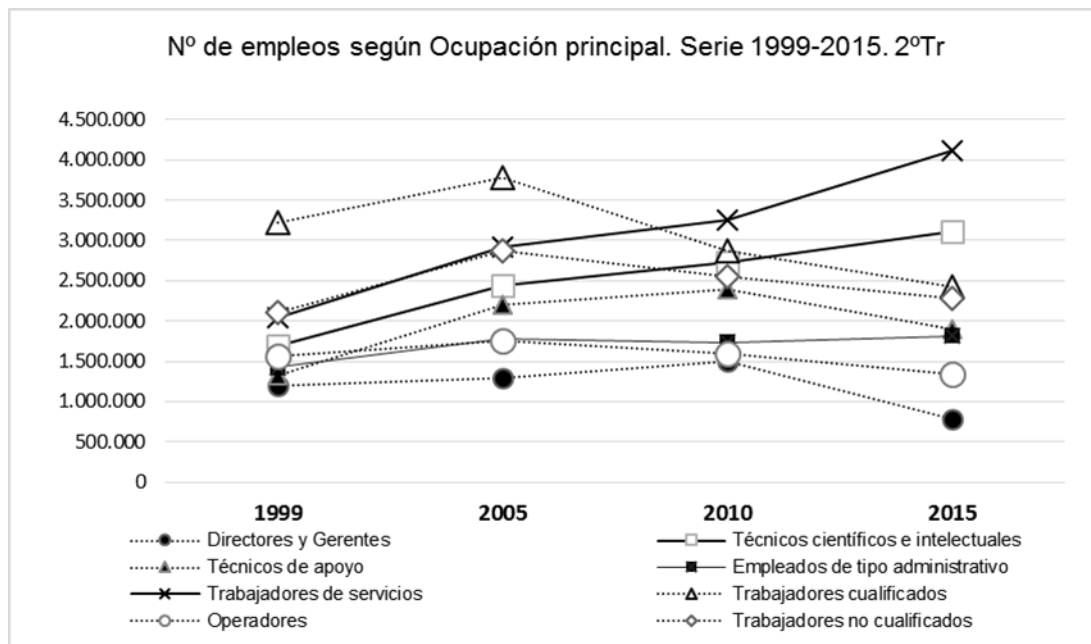
<sup>37</sup> *Intermediación financiera, actividades inmobiliarias (códigos CNAE-93 del 65 al 67 y del 70 al 74)*

<sup>38</sup> En este sentido, Smith (1994) documenta que la actividad de grandes empresas de la industria alimentaria viene a probar que, en determinados sectores, el fin de los mercados de masas no es más que un mito (En Sanz de Miguel, 2013: 59).

Así, la oferta de la ocupación *Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio*, asociada con niveles de cualificación media, fue la que más creció entre 1999 y 2015, pasando de representar el 14% de los empleos generados durante el 2º trimestre de 1999 a suponer la cuarta parte, el 23%, en el 2º trimestre del 2015.

Y al mismo tiempo también creció de forma significativa, aunque con menor intensidad, la oferta de la ocupación *Técnicos y Profesionales científicos e intelectuales*, vinculada con altas cualificaciones, la cual pasó de representar el 12% de los empleos generados en el segundo trimestre de 1999 a representar el 17% en el mismo periodo de 2015.

**Gráfico 3. Número de empleos según ocupación principal. 1999-2015. 2º Tr**



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del INE, varios años

Frente a la disminución paulatina de la oferta del resto de ocupaciones<sup>39</sup>, éstas dos son las que mantuvieron una tendencia continuada de crecimiento a lo largo del periodo, lo que afirma la tendencia de polarización ocupacional.

Incluso si medimos el peso relativo de las ocupaciones agrupadas según el nivel de cualificación asociado, también se reafirma esta tesis. En mayor grado, si cabe, cuando consideramos que la mayoría de las ocupaciones pertenecientes al grupo de aquellas a las que se les asigna un nivel de cualificación media sufrieron una mayor pérdida de peso relativo en el número total de empleos por estar relacionadas con el sector de la construcción<sup>40</sup>.

De hecho, el conjunto de ocupaciones que normalmente se asocian con altas cualificaciones aglutinaban el 31% de los empleos durante el 2º trimestre de 2005, y el 34% diez años después, en 2015. A la vez que el grupo ocupacional con el que se asocian niveles medios de cualificación pasó de representar el 53% en 2005 al 54% en 2015.

De manera detallada, los profesionales científicos e intelectuales se emplearon mayormente en la Administración pública, en Educación y en Sanidad. El 64,9% de estos profesionales se emplearon en el sector público en el 2º trimestre de 1999; y el 57,86%, en el mismo periodo diez años después, en 2015.

---

<sup>39</sup> Con excepción de la ocupada por Trabajadores no cualificados que se mantiene estable en torno al 14% de los empleos durante todo el periodo.

<sup>40</sup> Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción, y *Operadores de Maquinaria e instalaciones*.

Los técnicos y profesionales de apoyo se emplearon mayormente en intermediación financiera y en actividades inmobiliarias (códigos CNAE-93 del 65 al 67 y del 70 al 74), en Administración pública, en Educación, en Sanidad, en comercio y en hostelería (códigos CNAE-93: 50, 51, 52 y 55).

Los trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio se emplearon principalmente en el sector comercial y en el de la Administración pública. En estos sectores, respectivamente, se concentraban el 61% y el 21% durante el 2º trimestre de 1999; y el 59% y el 22% en 2015.

Finalmente, los trabajadores no cualificados encontraron empleo en el sector comercial, en la hostelería y en la Administración pública. Durante el 2º trimestre de 1999, un 23% y un 17%, respectivamente; y durante el mismo periodo de 2015 el número de empleos asociados a esta ocupación fueron el 22% y el 25%, respectivamente.

### **3.2.4. Sobrecualificación de los universitarios en España. Un estudio longitudinal por grupos de edad entre 2000-2015.**

A lo largo de los primeros quince años del siglo XXI, los jóvenes trabajadores en España se han empleado en hostelería, cuidados personales, seguridad y comercio mayormente. Entre el año 2009 y 2015, a consecuencia de la caída del sector de la construcción y su efecto de arrastre a otros sectores de la industria (Rocha, et al 2012), desaparecieron en estos sectores 1.014.399 empleos cubiertos por jóvenes<sup>41</sup>:

---

<sup>41</sup> Trabajadores cualificados, operadores de maquinaria y trabajadores sin cualificación específica (36)

el 48% del total de los trabajadores jóvenes ocupados se empleaba en estas ocupaciones en el 2º trimestre de 2000; y el 31% en el mismo periodo del año 2015.

La mayoría de los empleos ocupados por las nuevas generaciones no requieren estudios superiores<sup>42</sup>, si bien se observa un incremento de 5,7 puntos del número de científicos e intelectuales, ocupaciones que en el caso de España se hallan asociadas con el mundo de la docencia y la Administración pública.

Durante el 2º trimestre de 2015, casi un millón de jóvenes trabajadores ocupados poseían estudios superiores (947.997), el 46% de ellos, prácticamente la mitad (440.763 jóvenes trabajadores), ocupaban empleos que requerían un nivel de formación medio o bajo. Quince años antes, en el año 2000, el número de jóvenes trabajadores con estudios superiores ocupados en empleos de baja cualificación era superior (667.913 jóvenes trabajadores), el 39% del total de trabajadores ocupados de este tipo, una proporción similar con 2015, el 46%, incluso teniendo en cuenta que entonces, en el año 2000, eran el doble el número de trabajadores ocupados que poseían un título superior ocupados (1.717.456).

El examen del grado de homogeneidad de la sobrecualificación (Tabla 6) entre los trabajadores ocupados en España a lo largo de los últimos quince años, por grupos de edad, indica que los grupos de edad entre 20 y 39 años presenta una mayor homogeneidad y, por lo tanto, como apuntan algunos estudios sobre el tema

---

<sup>42</sup> En el 2º Tr. del año 2000, según la Encuesta de Población Activa (EPA), el número de jóvenes trabajadores empleados en ocupaciones para cuyo desempeño se le supone la necesidad de poseer un título educativo de nivel superior representaban el 20,30% (856.276) de los empleos ocupados por trabajadores mayores de 16 y menores de 30 años, mientras que 16 años después, en el 2º trimestre del año 2015, representaban el 26%, con 617.559 registros. Fuente: EPA

(Gobernado Arribas, 2007), los trabajadores titulados dentro de estos grupos de edad tienen una mayor probabilidad de experimentar la sobrecualificación en el mercado laboral.

**Tabla 6. Índice de variación de la sobrecualificación en la población ocupada según grupo de edad a lo largo de la serie 1999-2015. 2º tr**

Índice de variación de la sobrecualificación en la población ocupada según grupo de edad a lo largo de la serie de años entre 1999-2015. 2º tr.			
Grupo de edad	$\sigma$	Promedio	Coefficiente de variación (cv)
$\geq 16 \leq 19$	0,053	0,217	0,244
$\geq 20 \leq 24$	0,042	0,308	0,137
$\geq 25 \leq 29$	0,039	0,306	0,126
$\geq 30 \leq 34$	0,04	0,282	0,143
$\geq 35 \leq 39$	0,048	0,262	0,184
$\geq 45 \leq 49$	0,051	0,202	0,252
$\geq 55 \leq 59$	0,029	0,13	0,224
$\geq 60 \leq 64$	0,036	0,121	0,298
$\geq 65$	0,039	0,068	0,581

Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos de la EPA, varios años

Junto a esto, también observamos que el resto de los grupos de edad, excepto para los mayores de 60 años, tiene un nivel de dispersión que no supera el 25%, es decir, cuando los trabajadores envejecen a lo largo del periodo, se mantienen unas probabilidades relativamente estables de que los trabajadores titulados dentro de estos grupos de edad experimenten la sobrecualificación. Estos resultados indican que la sobrecualificación tiene un *carácter de generación*, tal y como han observado otros autores (Melendres, 2006: 217), para referirse a hecho de que la imposibilidad de los titulados para emplearse en un puesto de trabajo acorde con sus capacidades y

nivel educativo no se supera con el paso del tiempo, sino que acompaña los individuos a lo largo de sus trayectorias laborales.

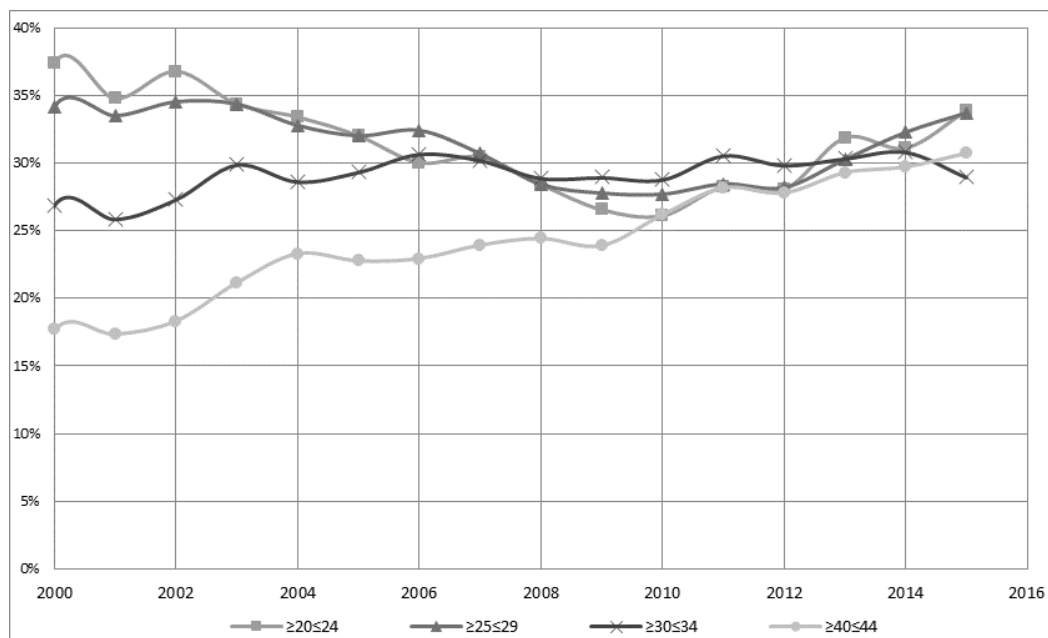
En el siguiente gráfico (4) representamos la evolución de los diferentes grupos de edad de trabajadores sobrecualificados en España entre los años 2000 y 2015. Los trabajadores sobrecualificados que en el año 2000 tenían entre 20 y 29 años representaban entre el 34% y el 37%<sup>43</sup> de los trabajadores titulados ocupados pertenecientes al mismo grupo de edad. Quince años después, cuando los sujetos han alcanzado edades comprendidas entre los 35 y los 44 años, la proporción relativa de trabajadores sobrecualificados representaban entre el 29% y el 31%. Esto quiere decir que apenas entre un 5% y un 6% del grupo de trabajadores sobrecualificados que en el año 2000 tenían entre 20 y 29 años pudieron salir de esta situación durante el periodo estudiado, quince años después, ya con edades comprendidas entre los 35 y los 44 años.

El último grupo sobre el que podemos hacer un seguimiento de contraste, aunque sólo hasta el 2010, conformado por aquellos trabajadores ocupados que en el año 2000 tenían una edad comprendida entre los 30 y los 34 años y se encontraba sobrecualificado (27%), ha crecido un 5%, representando el 32% de ocupados sobrecualificados ya con edades comprendidas entre los 40 y los 44 años.

---

<sup>43</sup> Para realizar este ejercicio de observación hemos tomado dos grupos de edad que en el gráfico aparecen desagregados ( $\geq 20 \leq 24$ ,  $\geq 25 \leq 29$ ) y los hemos fusionado en un solo grupo ( $\geq 20 \leq 29$ ), pero hemos mantenido la proporción correspondiente a cada grupo como los vértices del intervalo de edades (34% y 37%).

**Gráfico 4. Evolución de sobrecualificación de titulados según grupo de edad Periodo 2000-2016**



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos de la EPA, varios años

En general, la proporción de trabajadores empleados por debajo de sus competencias se incrementó a partir de 2008 coincidiendo con la crisis financiera y a pesar de la pérdida de activos que supuso la emigración masiva de jóvenes españoles con estudios superiores a terceros países a partir de aquel año (Ceballos, 2013; Navarrete et al., 2014). Sin embargo, las líneas de tendencia muestran que, en la medida que los trabajadores cumplen años, la sobrecualificación se incrementa antes y después de 2008. Así, por ejemplo, los que en el 2000 tenían entre 25 y 29 años y se encontraban ocupados sobrecualificados representaban el 34% de los trabajadores ocupados con título de nivel superior. Este mismo grupo, seis años después, es decir, con edades entre los 30 y los 34 años, representaban el 32%. Es decir, apenas un 2% de trabajadores había salido de la situación de sobrecualificación en 2006, año en que



la economía no se hallaba en estado de crisis. En la medida que estos jóvenes trabajadores cumplían años no salían de su situación, lo que hizo que el número de empleados sobrecualificados en los grupos de edades comprendidas entre los 30 y los 44 años se fuese incrementando sustancialmente a lo largo del periodo.

Como hemos dicho, esto sucede antes y después de la crisis financiera y sus consecuencias para el empleo en España, por lo que podemos deducir que, sin negar la influencia de tales consecuencias a partir de los años 2009 y 2010, el modelo productivo en España ha sido incapaz de absorber y crear oportunidades profesionales a las nuevas y viejas generaciones de trabajadores en España durante, al menos, las últimas dos décadas<sup>44</sup>, lo que puede ser explicado por los procesos de descualificación y precarización que caracterizan el desarrollo de dicho modelo.

Esta observación nos lleva a pensar que la sobrecualificación es un fenómeno que aumenta en la sociedad española. Un porcentaje muy alto de trabajadores sobrecualificados no logran salir de esta situación a lo largo del periodo, lo que contradice las tesis del *Capital Humano* que contempla la variable “experiencia” como el factor determinante que explica la situación de sobrecualificación durante los primeros años en la trayectoria laboral de los trabajadores

### **3.2.5. Factores relacionados con la sobrecualificación de los universitarios: demografía y ramas de conocimiento**

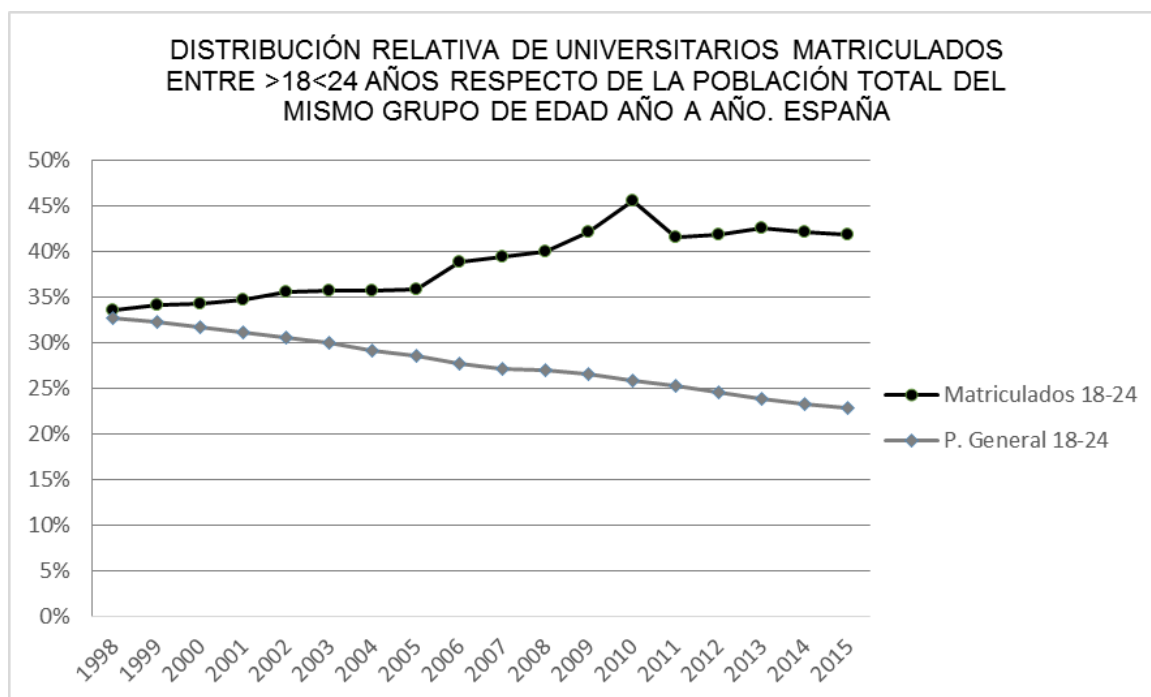
---

<sup>44</sup> El fenómeno de la *sobrecualificación* en España ya fue analizado en este sentido, así Toharía, mediados los 90, decía lo siguiente: “Se observa que en general el auge del empleo registrado a partir de 1985 no ha exigido grandes cualificaciones” (1997).

Santo Ortega, basándose en datos de la EPA, observó recientemente que a lo largo del periodo 2007-2012 los activos titulados con edades comprendidas entre los 25 y los 34 años había descendido, 104.100 en el grupo con edades comprendidas entre los 25 y los 29, y 102.200 entre los 30 y los 34 años (Ortega, 2013). Si bien no podía asegurarlo completamente, el autor entendía que este descenso de activos podría deberse a la emigración de titulados a terceros países durante el periodo de mayor efecto de la crisis. La duda se debía a que la evolución demográfica de la población de estos grupos de edad había caído durante los últimos años y esto parecía ser un factor con un fuerte efecto explicativo.

Efectivamente, la población de ese grupo de edad descendió durante los años estudiados (ver gráfico 5), pero lo hizo la población general, aún quedaba por saber si lo hizo de la misma manera la población titulada. Nosotros realizamos un análisis en el que comprobamos la evolución del número de matriculados universitarios con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años y lo hemos contrastado con el curso demográfico de la población general de la misma edad. Nuestro propósito era saber si realmente la población potencialmente titulada durante los años en que Santos Ortega realizó el análisis había descendido en la misma proporción que la población general del mismo grupo de edad.

**Gráfico 5. Evolución de sobrecualificación de titulados según grupo de edad 2000-2016**



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del INE y MECD, varios años

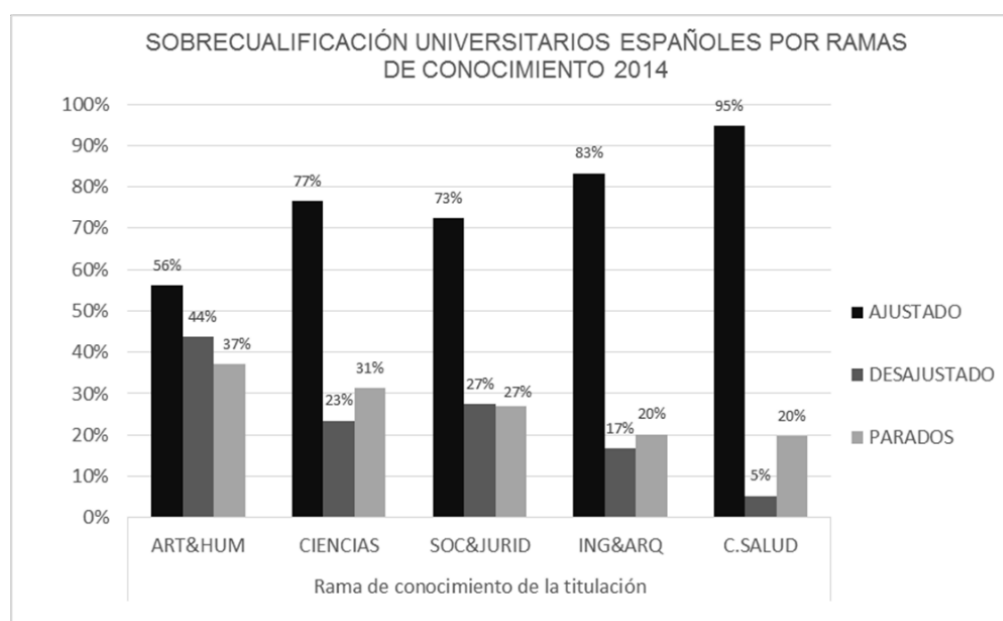
Lo que el análisis muestra es que la población matriculada en la Universidad con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años, ha crecido, confirmando el hecho de la expansión educativa, sufriendo durante los años 2010 y 2011 una disminución brusca, efecto de la crisis, pero que, posteriormente se recupera, vuelve de nuevo a los niveles anteriores. Es decir, la población universitaria desde el año 1998, potenciales titulados en el periodo 2007-2012, no descendió como lo hizo la población general de su misma edad, lo que refuerza la intuición de que la pérdida de activos licenciados se debe a la emigración de éstos a terceros países y no al descenso demográfico de la población joven en general.

Otro de los factores relacionados con la sobrecualificación es el tipo estudios y ramas de conocimiento (Pérez, et al 2012). El Instituto nacional de estadística (INE) a través de la Encuesta de Inserción Laboral de los Titulados Universitarios

españoles (EILU, 2014) nos permite conocer los datos sobre la trayectoria laboral de los jóvenes titulados en el curso 2009/2010 a lo largo de los cuatro años siguientes de su titulación (2014), diferenciándolos según la rama de conocimiento en la que se hayan cursado los estudios (Ver gráfico 6).

Los datos confirman los resultados de otros muchos estudios e informes que relacionan el tipo de estudios con el grado de sobrecualificación de los titulados universitarios (Barone, et al 2011). Los titulados en Arte y Humanidades son los trabajadores con mayores niveles de sobrecualificación cuatro años después de finalizar los estudios (44%) y también con un mayor porcentaje de parados 37%. En el otro extremo, los trabajadores de Ciencias de la salud son los que tienen menores niveles de sobrecualificación (95%), y también, junto con los titulados en Ingeniería y Arquitectura, los que menos desempleo sufren (20%).

**Gráfico 6. Sobrecualificación de titulados en España según rama de conocimiento. 2014/2015**



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del INE y MECD, varios años

Algunos expertos sitúan la demanda como el criterio determinante para la asignación y la adjudicación de financiación a las universidades públicas, limitando las oportunidades económicas a aquellos procesos de conocimiento para los que no existe una demanda desarrollada (Miras-Portugal, et al. 2013: 56). Desde nuestro punto de vista, este tipo de propuestas no harían sino seguir desplazando fuera de los planes de estudios superiores aquellas áreas de conocimiento, despreciadas por la economía y por una industria poco creativa, a menudo con la aquiescencia de políticas educativas que promueven los estudios en ramas científico-técnicas en detrimento de las Humanidades, reforzando la idea general de que éstas poseen un escaso interés rentable<sup>45</sup> (Navarro, 2013)<sup>46</sup> y ofrecen menos oportunidades.

A modo de conclusión podemos afirmar que los objetivos de la modernización no terminan de realizarse en la sociedad española, con una economía incapaz de aprovechar el aumento de la población cualificada a partir de la expansión de la educación terciaria experimentada durante las últimas décadas. El número de ocupaciones de alta cualificación ha crecido, pero a un ritmo muy inferior al que lo ha hecho la población educada para ocuparlos. El excedente de titulados universitarios, junto con la escasez de puestos cualificados, ha dado lugar a que la proporción de trabajadores sobrecualificados en España sea la más alta de la Unión Europea (28).

---

<sup>45</sup> Estudios sobre la rentabilidad de la educación. Con este enfoque pueden consultarse los siguientes trabajos: Arrazola, M., & de Hevia, J. (2003); Gómez, M. L. N., Ruiz, A. C., Gutiérrez, O. D. M., & Burón, C. G. (2001); Puente, S. (2014), entre otros.

<sup>46</sup> <http://www.vnavarro.org/?p=8588>

Numerosos estudios sociológicos vienen identificando en las últimas décadas un cambio en el modelo de relaciones laborales relacionado con el incremento de la temporalidad y con procesos de descualificación de los puestos de trabajo que, a su vez, se describen fuertemente asociados con la precariedad en las condiciones laborales (Cantera, et al., 2008; Castillo 2005; Alonso, et al 2007). Estudios recientes dentro del sector del Software en España, donde tradicionalmente se han empleado trabajadores altamente cualificados, se describen procesos de descualificación de los puestos de trabajo llevados a cabo por las empresas, incentivadas por políticas laborales desreguladoras, con el fin de aprovechar la alta cantidad de mano de obra cualificada disponible (Calle et al, 2013: 87).

Son estos procesos mencionados, a saber, la expansión educativa, la incapacidad del modelo económico para adsorber la oferta de trabajadores cualificados y el cambio hacia un modelo de relaciones laborales caracterizado por la temporalidad y la precariedad, los componentes que vienen a dibujar el mapa explicativo de la principal característica del mercado laboral de los egresados universitarios: la *sobrecualificación*. Característica que, en términos económicos y sociológicos, actúa como doble indicador. En primer lugar, indica el grado de desarrollo de la estructura económica y sus limitaciones para incrementar la capacidad de generar empleo cualificado. En segundo lugar, es un indicador de los efectos del cambio que se está produciendo en la organización del trabajo dentro de la *nueva economía empresarial avanzada* (Sassen, 2007). Cambios cuyas características, como la flexibilidad laboral, se ven correspondidas por políticas de

empleo nacionales que, como el caso de España, facilitan la existencia de mercados laborales con altas tasas de temporalidad relacionada con trayectorias laborales precarias (Díaz, et al 2015), que hasta ahora se han venido asociando sólo a aquellos grupos de jóvenes trabajadores con menos formación (Pericàs, et al 2016), pero que, sin embargo, durante las últimas décadas, viene afectando a un mayor número de trabajadores con niveles de educación superior.





## Capítulo Cuarto



## CAPÍTULO 4

### **¿IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN ESPAÑA? INFLUENCIA DEL CAPITAL CULTURAL Y ECONÓMICO EN LAS TASAS DE ACCESO DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES A LA UNIVERSIDAD.**

Iniciamos este apartado centrándonos en la dimensión social de la demanda de estudios universitarios en la sociedad española actual. Posteriormente, a lo largo del capítulo realizamos un ejercicio empírico analítico con el que sondeamos el estado de la composición social de la Universidad española en la actualidad. Seguiremos para ello la estela de estudios precedentes como *Eurostudent 2011* y *ECoViFEU 2012*. Nuestro propósito es presentar de la manera más descriptiva posible las características sociodemográficas de la población que accede a la Universidad española mediada la segunda década del presente siglo. Con este fin haremos un balance de la evolución del proceso de entrada a la Universidad durante los últimos 15 años según el nivel de estudios de los progenitores, es decir, considerando el *Capital Educativo* familiar de los estudiantes. Y, finalmente, realizamos un análisis comparativo de los estudiantes en la actualidad<sup>47</sup>, sus capitales familiares, tanto educativo como económico, en contraste con la población general y según el tipo de Universidad a la que asisten. Además, tendremos oportunidad de

---

<sup>47</sup> Curso 2015-2016, último curso del que se disponen datos.

comparar nuestros resultados con los obtenidos en los estudios mencionados, cuyas conclusiones se corresponden, generacionalmente, con el proceso de entrada a la Universidad de los estudiantes que han participado en nuestra investigación y que ahora han finalizado sus estudios de grado.

### **4.1. El concepto de *Dimensión Social Educativa (DSE)***

El concepto, *Dimensión social educativa*, aparece por primera vez ligado a las políticas educativas de la UE durante la conferencia de Londres de 2007:

“La educación superior debe desempeñar un papel importante en el fomento de la cohesión social, la reducción de las desigualdades y el aumento del nivel de conocimientos, habilidades y competencias en la sociedad. Por lo tanto, la política debe tener como objetivo maximizar el potencial de las personas en términos de su desarrollo personal y su contribución a una sociedad basada en el conocimiento sostenible y democrático. Compartimos la aspiración de la sociedad de que el estudiantado que ingresa participa y completa la educación superior en todos los niveles debe reflejar la diversidad de nuestra población. Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con sus antecedentes sociales y económicos. Por lo tanto, continuamos nuestros esfuerzos para proporcionar servicios estudiantiles adecuados, crear vías de aprendizaje más flexibles dentro y fuera de la educación superior, y para ampliar la participación en todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades.” (Comunicado de Londres, 2007)

Momento a partir del cual ha ido ganando relevancia representativa dentro del discurso europeo en materia de educación, a la vez que se enfatiza la relación de ésta con el mundo del trabajo.

El desarrollo del sistema de educación superior como respuesta a la demanda de las sociedades tecnológicamente avanzadas, donde el conocimiento adquiere cada vez mayor protagonismo, se ha convertido en un objetivo político económico y social para los estados nacionales. En Europa, tanto la agenda de modernización como la Estrategia 2020 recogen como meta el aumento de la población con educación superior, siendo uno de sus cinco objetivos prioritarios alcanzar una participación del 40% en 2020<sup>48</sup>.

Desde la declaración de Londres (2007), cuando la dimensión social de la educación superior adquiere por primera vez una plasmación significativa en las políticas europeas (Ariño & Llopis, 2012), el acceso no se considera una mera cuestión de números sino, más bien, una característica clave en el desarrollo del sistema. Razón por la que se empieza considerar relevante la composición social de la población estudiantil que participa de la educación superior.

Al considerar que vivimos en un entorno económico y social en el que cada vez cobran más importancia las habilidades y competencias adquiridas a través de la educación superior (COM, 2010), la eliminación de las barreras que constriñen las oportunidades de acceso a la misma pasan a constituirse en un imperativo necesario

---

<sup>48</sup> [https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy\\_es](https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_es).  
Recuperado en fecha 11/04/2018

del progreso social, y cuyo logro ha de alcanzarse a través de políticas educativas que faciliten la “igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad, así como de igualdad en el trato, incluyendo la adaptación de la educación a las necesidades de los individuos”, de modo que “los sistemas de educación y formación equitativos ... estén dirigidos a proporcionar oportunidades de acceso, trato y resultados que sean independientes del nivel socioeconómico y otros factores que puedan conducir a una desventaja educativa”(COM, 2010, del 11 de mayo)

Esta elección de objetivos exhibe una tendencia general a enfatizar la importancia de la equidad en la educación superior<sup>49</sup>, sin embargo, y a pesar de presentarse como un eje esencial en la creación y desarrollo del EEES, son numerosos los informes que señalan que no se viene haciendo todo lo necesario para aumentar la participación social en el sentido indicado. En Europa, el incremento de la tasa de matriculación no ha ido acompañado de una mejora en las pautas de acceso de los colectivos más vulnerables.

La encuesta “*Social Inclusion Monitor (SIM) Europe*”<sup>50</sup>, realizada durante 2016, logró reunir la opinión de mil expertos europeos acerca de cómo habían

---

<sup>49</sup> Siguiendo a Ariño, 2015, los conceptos de participación y de equidad participativa deben entenderse como traslación al ámbito universitario de los conceptos desarrollados en el ámbito de la teoría política, de participación política, participación ciudadana y *Equidad participativa*, es decir, distribución equitativa de las oportunidades de acceso, trayectoria y resultado, según categorías y variables socioeconómicas o de otro tipo. (Ariño, A., 2011)

<sup>50</sup> El Barómetro sobre la Reforma ha sido desarrollado por Bertelsmann Stiftung en cooperación con Bernd Marin de la Oficina Europea de Consultoría Política e Investigación Social de Viena y Christian Keuschnigg de la Universidad de St. Gallen. Es parte del proyecto "Social Inclusion Monitor (SIM) Europe" de Bertelsmann Stiftung, que realiza regularmente evaluaciones de oportunidades para la participación social y las políticas de reforma en los 28 estados miembros de la Unión Europea. [https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/BSt\\_SIM\\_Reform-Barometer2016\\_WEB.PDF](https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/BSt_SIM_Reform-Barometer2016_WEB.PDF)

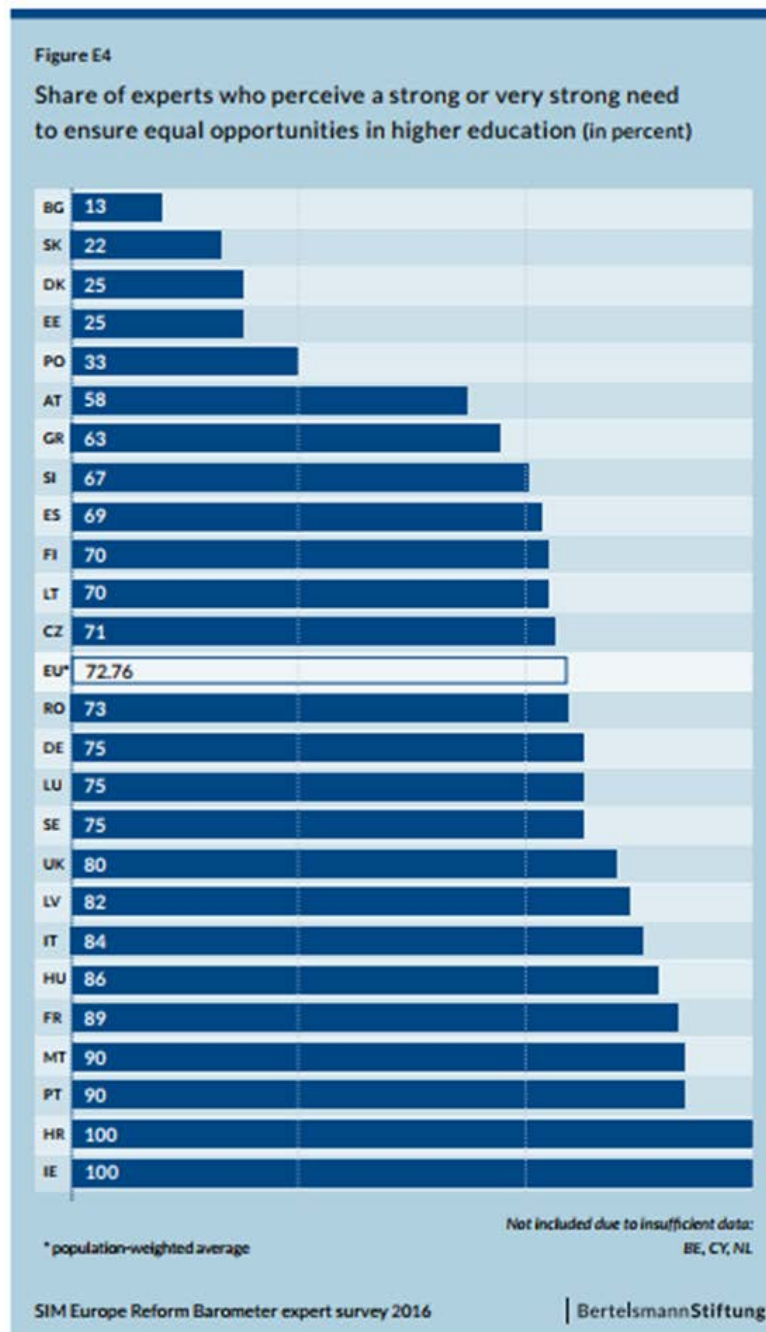
evolucionado las reformas que tenían por objetivo prioritario la dimensión social en los sistemas de educación superior en sus respectivos países. La media de expertos que siguen percibiendo como fuerte, o muy fuerte, necesidad el garantizar la igualdad de oportunidades en la educación superior es aproximadamente del 73%. Con la excepción de algunos países de Europa del Este (Bulgaria, Estonia, Polonia y Eslovaquia) y del norte (Dinamarca), la mayoría de los países suman entre el 60 y el 90 por ciento de expertos que están de acuerdo en la necesidad de intensificar las reformas en el campo de la igualdad de oportunidades en la educación superior, entre éstos España (Véase figura 1).

En el mismo sentido, el informe sobre la implantación del proceso de Bolonia elaborado a instancias de la Comisión resulta igualmente concluyente:

“A pesar del compromiso firmado en el Comunicado de Nueva Lovaina de 2009 de establecer "objetivos cuantificables para ampliar la participación en general, y la de los grupos infrarrepresentados en particular, en la educación superior, para el final de la [...] década", menos del 20% de los sistemas han definido objetivos cuantitativos con respecto a los grupos infrarrepresentados. Son más habituales los objetivos de aumentar la participación en general - 30 de los 48 sistemas en los que se dispone de datos cuentan con, al menos, un objetivo al respecto. En la mayoría de los casos está relacionado con la estrategia 2020 de la UE y su objetivo de lograr que para el año 2020 al menos un 40% de jóvenes (entre 30-34) completen educación terciaria o equivalente. No obstante, aún no se puede determinar si un incremento

global en las cifras de participación traerá consigo una composición más equilibrada de la población estudiantil” (EACEA/Eurydice, 2015:150)

**Cuadro 6 Igualdad de oportunidades en la UE valorada por expertos**



Fuente: Social Inclusive Monitor (SIM) Europe Reform Barometer Expert Survey 2016:72



Para Ariño, et, al. (2012), el énfasis que las directrices políticas europeas dan al uso del concepto de “equidad”, deja entrever la existencia de una lectura reformista que no cuestiona realmente las *desigualdades estructurales* preexistentes, tratándolas por el contrario como diversidades relativamente aceptables, es decir, la equidad surge no tanto como una crítica hacia las desigualdades en sí, sino más bien hacia la desproporcionalidad con que éstas se producen en el sistema.

Igualmente, en el mismo concepto de *representación de la diversidad social*, de forma tácita se viene a reconocer que dicha *diversidad* es positiva, cuando realmente ésta no responde sino a precondiciones de desigualdad legitimadas socialmente, lo cual, nos remite al fondo no explícito que esconden las filosofías posmodernas alejadas de las lógicas redistributivas del Estado de bienestar (Ariño, 2011).

Para estos autores, adoptar ambos conceptos, *equidad participativa* y *diversidad social*, como ejes desde los que se enfoca la problemática de la desigualdad, conlleva presuponer la composición de *la sociedad como un todo homogéneo*, es decir, lo que se propone realmente es un ajuste proporcional de la composición social de las matriculaciones universitarias a la *diversidad social* existente fundamentada ésta en las diferencias biológicas entre los individuos. “Similar posición aflora cuando se sostiene que las políticas y servicios universitarios lo que han de hacer es permitir aflorar las cualidades innatas y el esfuerzo personal como si el desarrollo de dichas capacidades y la competencia para el esfuerzo personal no se hallaran modeladas estructuralmente desde edades muy tempranas y

ese modelado no variase en función de los recursos económicos y educativos de la familia de origen.” (Ariño, 2011: 26).

### **4.2. Influencia del *Capital Educativo* familiar en las oportunidades de acceso a la Universidad**

El estudio de los contextos sociales en los que viven los estudiantes que acceden a la Universidad ha venido siendo tradicionalmente objeto de interés para la investigación sociológica que estudia el papel que juega el sistema educativo en relación con la desigualdad y la movilidad social. También, como no podría ser de otro modo, debido a la extensión de la sociedad del conocimiento en el capitalismo de tercera generación<sup>51</sup>, y con ello, la existencia de una cada vez mayor heterogeneidad del estudiantado (Y Ordís, et al, 2010), las condiciones de entrada y permanencia de los estudiantes universitarios ha sido entendida como una cuestión estratégica en materia de política educativa por los gobiernos europeos. Conocer si las desigualdades socioeconómicas o culturales, familiares, inciden en la entrada o en el rendimiento académico, o si la educación realmente contribuye a la igualdad de

---

<sup>51</sup> Dado la consonancia entre la inversión de los gobiernos en educación y el incremento de la tecnología en los procesos económicos, nos cuestionamos, si la inversión extensiva en educación superior no obedece a cambios en las formas del trabajo, y en los sectores de actividad económica dominantes en la sociedad, producidos con la llegada del informacionalismo —y sus nuevos requisitos de producción— a las sociedades tecnológicamente avanzadas, junto con la reestructuración productiva global y la nueva internacionalización del capital y del trabajo (Sassen, 1997). Llevado este supuesto al extremo, la modernización no se hallaría circunscrita a criterios de mayor o menor igualdad de oportunidades sociales, sino de forma marginal, ya que tal proceso—expansión de la educación terciaria— tendría como finalidad última la reestructuración económica y su adaptación a los nuevos modos de producción. Éstos modifican la actividad económica, reestructurando la estructura de empleo, por ejemplo, lo que no implica transformación significativa de las relaciones de producción, y, por tanto, de la estructura de relaciones sociales. Desde esta perspectiva, la tendencia conlleva que, en la era de la modernización, el obrero seguirá siendo obrero, igualmente por la vía tradicional, ósea, a través de la experiencia, sólo que ésta ahora se hallaría mediada por la academia y la credencial, en lugar de, exclusivamente, por el taller y la obra.

oportunidades, y cómo, son cuestiones que siguen estando presentes en el debate político europeo, especialmente a partir de *Londres 2007*, tal y como hemos comentado en páginas anteriores.

La influencia del origen familiar sobre la trayectoria educativa es clave para estudiar las transiciones sociales intergeneracionales (Carabaña, 1983). El nivel socioeconómico y educativo de los padres tiene un impacto determinante en la probabilidad de que los hijos accedan a estudios superiores y los completen (Rahona, 2008). Partiendo de estas premisas, a continuación, presentamos los resultados del estudio que hemos realizado sobre la evolución del acceso a la Universidad durante el periodo 2003-2015, según el nivel de educación alcanzado por los ascendientes familiares de los estudiantes.

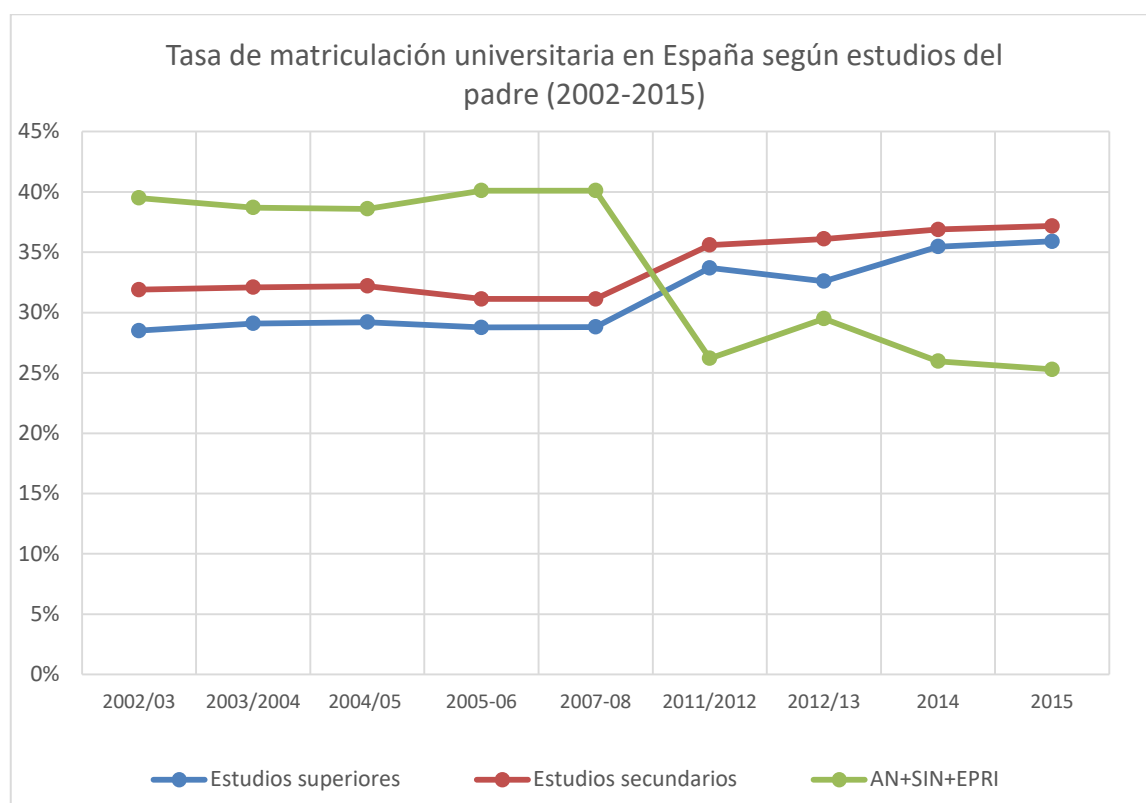
Basándonos en datos recogidos de los informes publicados por el MECED a lo largo del periodo<sup>52</sup>, como podemos observar en los gráficos siguientes (7 y 8), todo parece indicar que, efectivamente, dada la proporción de estudiantes con bajo *Capital Educativo* que asiste a la Universidad, en torno al 40%, podemos hablar de que el sistema educativo en España ha mantenido un nivel aceptable de acceso a los estudios superiores de este grupo de estudiantes hasta el curso 2007/08, momento en el que comienzan a sentirse los efectos de la crisis financiera (ver gráficos 7 y 8).

---

<sup>52</sup> Los datos no siguen unas pautas metodológicas continuadas a lo largo del periodo. Hay años en que no se publica nada sobre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes o la información es escasamente relevante. Por estos motivos, asumimos una fuerte precaución a la hora de valorar estas fuentes. Sólo a partir del curso 2013-2014, asumiendo los acuerdos europeos sobre el tema, los datos de acceso a la Universidad aparecen siguiendo pautas metodológicas sistemáticas y comparables, si bien, desconocemos las causas que impiden a los investigadores acceder a los micro datos (datos agregados y anonimizados) de igual manera que se posibilita desde otros organismos, lo que facilitaría y mejoraría la investigación científica al respecto.

Desde entonces, la presencia en la Universidad de jóvenes procedentes de familias con bajo *Capital Educativo* desciende considerablemente. La proporción de estudiantes cuyo padre posee nivel educativo inferior o igual a la primera secundaria desciende del 40% al 25% (Véase gráfico 7), y en el caso de aquellos cuya madre no supera este nivel educativo lo hace del 46% al 26% (Véase gráfico 8).

**Gráfico 7. Tasa de matriculación universitaria en España según nivel de estudios del Padre (2002-2015)**

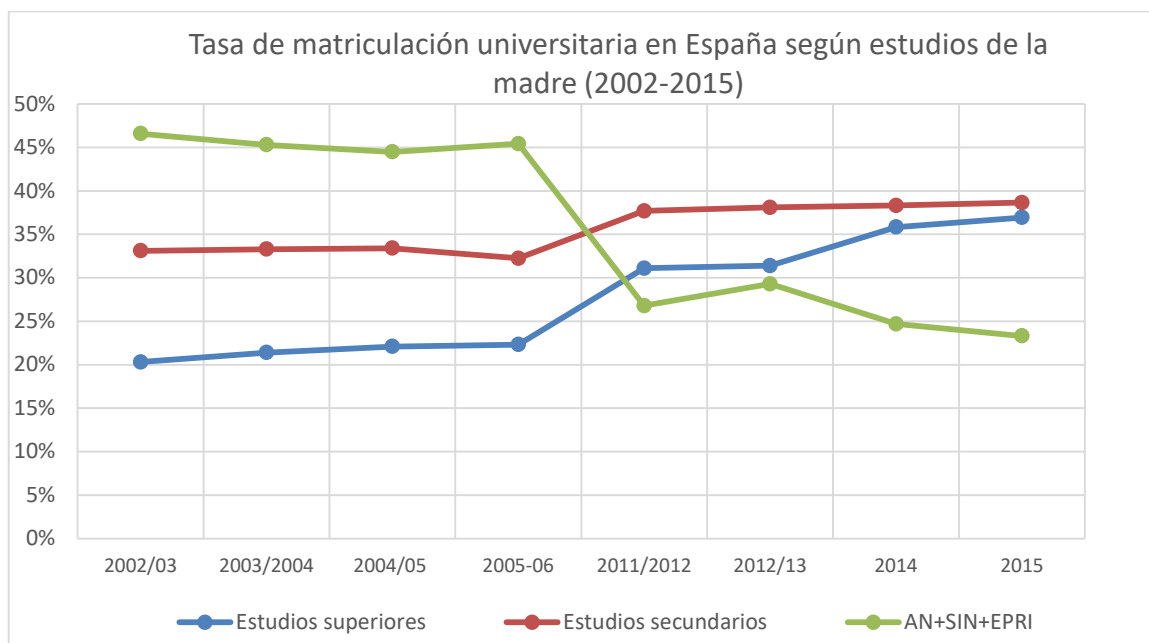


Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD, varios años

Por el contrario, aquellos estudiantes cuyos progenitores poseen estudios superiores y aquellos que poseen hasta secundaria, o post secundaria no terciaria, mantienen una presencia proporcional regular hasta, precisamente, los cursos

posteriores al 2008, en que experimentan un incremento en torno a 5 puntos en el caso de aquellos con padres con nivel educativo intermedio o superior, e incluso mayor, entre 5 y 10 puntos, los estudiantes cuyas madres han alcanzado este nivel de estudios.

**Gráfico 8. Tasa de matriculación universitaria en España según estudios de la madre (2002-2015)**



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD, varios años.

Siempre con las precauciones que se derivan de la utilización de fuentes no sistemáticas, como es el caso, podemos pensar, al menos en lo que concierne a los datos relativos a los cursos anteriores al curso 2007/08, que las diferentes condiciones socioeconómicas con que las familias españolas tuvieron que hacer frente a los efectos de la crisis financiera de 2007, guardan relación con el descenso de estudiantes procedentes de familias con bajo *Capital Educativo* en las universidades españolas.

Si bien la democratización de acceso a la Universidad, tal y como se muestra en los gráficos 7 y 8, es un hecho en la sociedad española hasta mediada la primera década siglo XXI, en el presente capítulo, estimaremos la magnitud y profundidad de esta tendencia en la actualidad. Para ello analizamos la participación real de los estudiantes con diferentes *Capital Educativo* familiar —tomando como referencia el nivel educativo de los padres según la clasificación CNE-2000—, comparando la proporción de cada uno de estos grupos —padres con estudios superiores; medios; y bajos— con aquellos hombres y mujeres entre 40 y 60<sup>53</sup> años de su misma generación e idéntico nivel educativo. Los códigos de la CNE-2000, 0, 1 y 2 —Sin estudios, estudios de primaria y primera secundaria— se clasifican de nivel educativo bajo; los códigos 3 y 4 —Educación secundaria y postsecundaria no terciaria—, medios; y los códigos 5, 6, 7 y 8 —correspondientes a estudios de nivel superior—, altos.

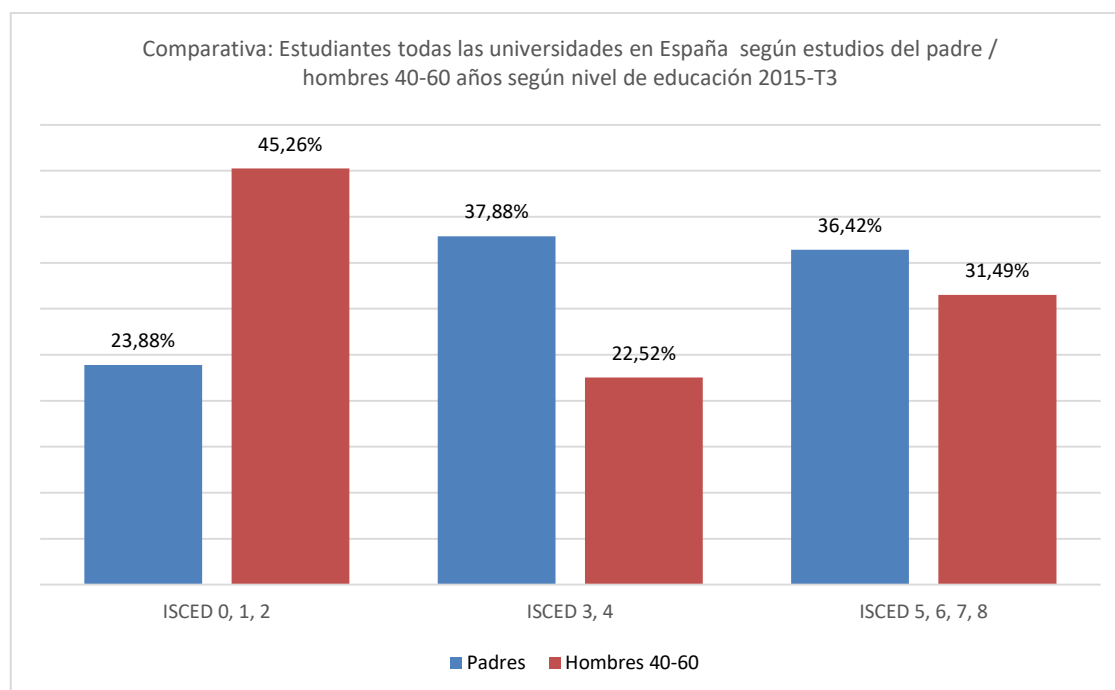
La clasificación nacional de educación en España ha sido modificada, actualmente se encuentra vigente la CNE-14. Nosotros hemos utilizado la CNE-2000 porque de este modo podemos contrastar nuestros resultados, a partir de los datos del MECD, con los obtenidos en la encuesta ECoVifeu 2012, en su apartado destinado a la equidad en el acceso, para lo que utilizan la clasificación CNE-2000. La diferencia entre las dos clasificaciones no es baladí, si tenemos en cuenta que mientras que en la CNE-2000, en los códigos 0, 1, 2, recogen aquellos sujetos con nivel educativo no superior a la primera secundaria, incluida ésta (algo más del 10% de la población), mientras que en la CNE-2014, estos sujetos son agrupados en el epígrafe 3.

---

<sup>53</sup> Es habitual la utilización de estas marcas generacionales como referencia (Soler, 2012).

En los gráficos que siguen (9 y 10) <sup>54</sup>, vemos que, al comparar el *Capital Educativo* de los ascendientes familiares de los estudiantes respecto del *Capital Educativo* de los hombres y mujeres de su generación, nos conduce a confirmar que la democratización educativa se trata, efectivamente, en este periodo, de una democratización, más bien, relativa (Carabaña, 2016).

### Gráfico 9. Estudiantes según estudios del padre / población hombres 40-60 años según nivel de educación 2015-T3



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD y de la EPA

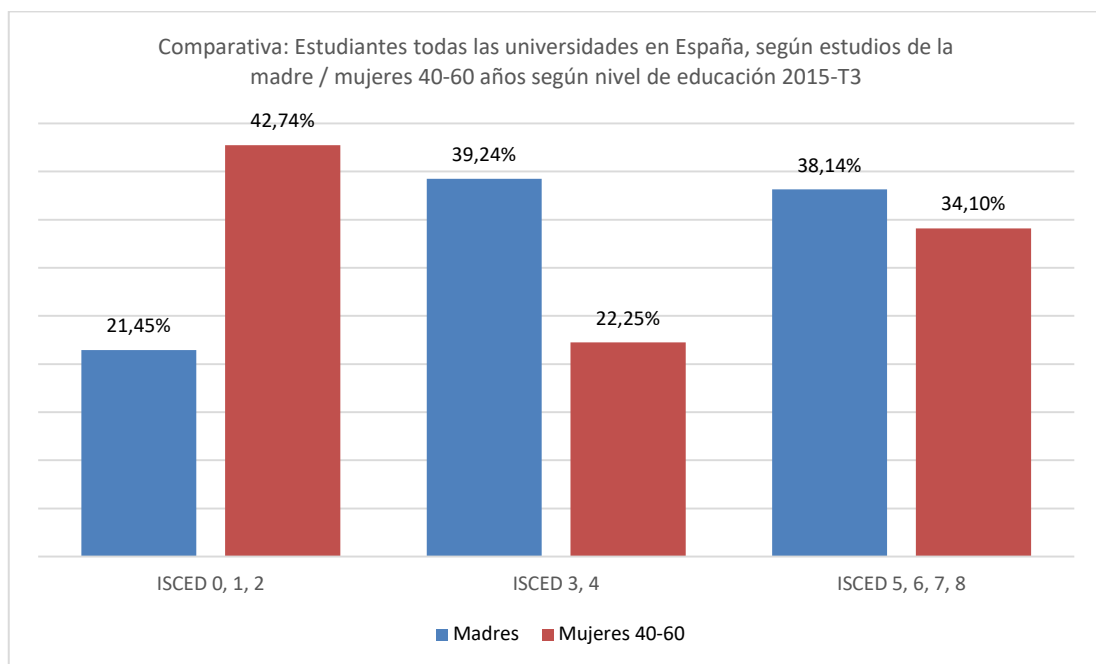
En el gráfico 9 observamos la existencia de sobrerrepresentación de estudiantes cuyos padres poseen un nivel educativo medio (37,88%) o alto (36,42%), ambas proporciones son más elevadas en relación con la proporción de hombres de su misma generación (40-60 años) con los mismos niveles educativos (22,52% y

---

<sup>54</sup> En los gráficos utilizamos las siglas ISCED "Clasificación Internacional Normalizada de la Educación" en inglés (CINE en español)

31,49% respectivamente). Por el contrario, los estudiantes cuyos padres poseen niveles bajos de educación (23,88%) se encuentran infrarrepresentados cuando lo comparamos con la proporción relativa de hombres de la misma generación con el mismo nivel de estudios (45,26%). Estos resultados son muy similares a los obtenidos a partir de la encuesta ECoVifeu 2012, donde el 51,5%, 30,6% y 17,9%, son las proporciones de hombres entre 40 y 60 años en la sociedad española con nivel de estudio bajo, medio y alto, respectivamente. Por otra parte, 32,2%, 30% y 30,2%, son las proporciones de estudiantes cuyos padres tienen niveles de estudios bajo, medio y alto, respectivamente (Ariño et al 2012: 52)

**Gráfico 10. Estudiantes según estudios de la madre / población mujeres 40-60 años según nivel de educación 2015-T3**



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD y de la EPA

En el caso de los estudiantes que entran a la Universidad según el nivel de estudios de la madre (Gráfico 10) encontramos resultados muy similares, si



exceptuamos la existencia de un mayor grado de sobrerrepresentación de los estudiantes cuyas madres poseen niveles educativos medio y altos (39,24% y 38,14%) teniendo en cuenta que el grupo de mujeres entre 40 y 60 años de su generación con los mismos niveles educativos representan el 22,45% y 34,10% (niveles medios y altos respectivamente), de la población total de mujeres en el mismo periodo (Véase gráfico 10).

Efectivamente, sigue existiendo una fuerte infrarrepresentación de aquellos estudiantes que acceden a la Universidad procedentes de contextos con bajo capital educativo. Si bien, también es cierto, que en el caso de que lograsen finalizar los estudios, podríamos decir que el 61% de estudiantes, sumando los que acceden con un *Capital Educativo* de origen bajo y medio (Véase gráfico 10), habrá superado el nivel educativo de sus madres y el 62% el de sus padres (Gráfico 9), por lo que, de acuerdo con los estudios en la materia, la movilidad educativa intergeneracional, consecuencia de la expansión educativa en la sociedad española —y uno de sus principales objetivos—, es un hecho contrastado. Los resultados de ECoVifeu son muy similares, 65,6% de los estudiantes superarán el nivel de sus madres y el 62,2% el de sus padres (Ariño et al 2012: 53).

En cualquier caso, y de acuerdo con estos resultados, podemos afirmar que los condicionamientos sociales siguen siendo determinantes para el devenir de la igualdad de oportunidades en el acceso a los estudios superiores en la sociedad española. Los hijos de aquellas familias con menores recursos educativos y ausencia

de tradición académica siguen perdiendo, por lo que siguen teniendo más difícil aprovecharse de las políticas modernizadoras.

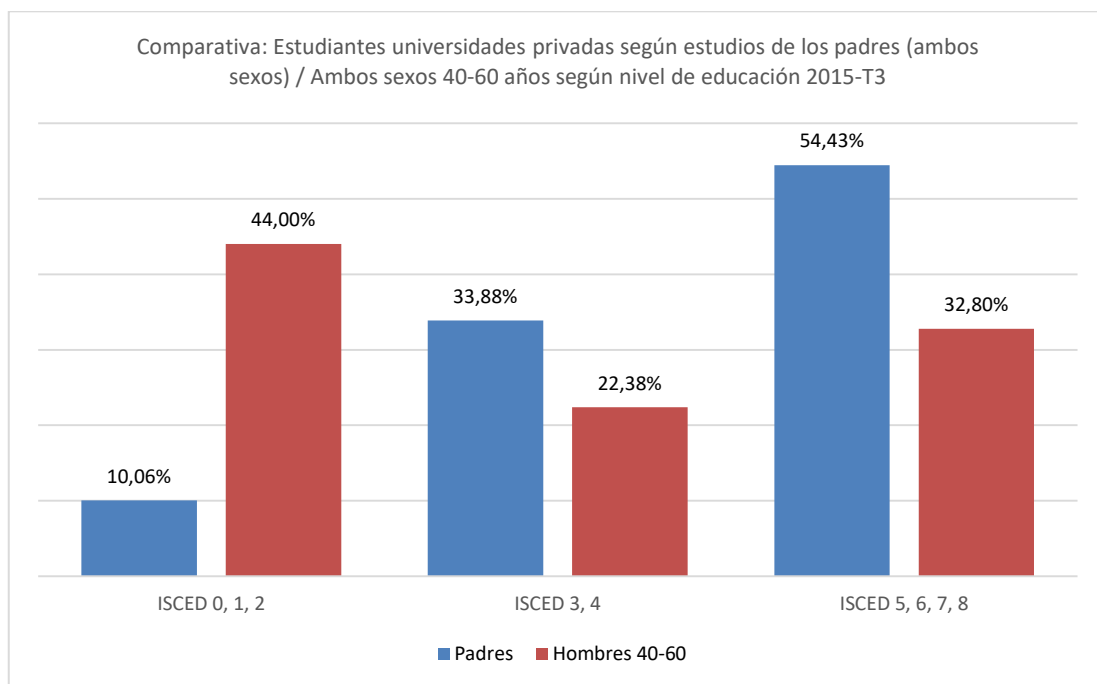
Para finalizar este apartado sobre la relación entre el *Capital Educativo* familiar y la equidad en el acceso y la participación de los estudiantes de distintos orígenes sociales en la Universidad, hemos querido conocer la representación de los estudiantes procedentes de diferentes entornos familiares dentro de la educación superior privada. El peso analítico que para nuestro estudio tiene la variable *tipo de Universidad*, justifica ampliamente este análisis.

En el gráfico 11, vemos cómo aquellos estudiantes cuyos progenitores poseen un nivel educativo bajo se hayan más infrarrepresentados en las universidades privadas que en el total de Universidades. Obviamente, en estos casos, la variable económica juega un papel determinante, dado que para entrar en este tipo universidades se requiere participar de entornos económicos con rentas medias-altas y altas, siendo escaso el número de estudiantes procedentes de contextos socioeconómicos bajos que disfrutaban de becas en entornos institucionales privados.

Igualmente, los estudiantes cuyos padres poseen estudios medios y altos se encuentran sobrerrepresentados respecto de la población adulta que posee esos mismos estudios. Son los estudiantes cuyos padres cuentan con estudios superiores quienes se encuentran fuertemente representados (54,43%) en este tipo de Universidad (Véase gráfico 11). Más de la mitad de sus estudiantes pertenecen a este grupo, lo que nos permite concluir que las familias con mayor *Capital Educativo* tienen una mayor disponibilidad para enviar a sus hijos a este tipo de universidades

privadas. Los estudios al respecto señalan como las razones que mejor explican esta tendencia, la mejor información que poseen estas familias del mundo académico y profesional, la elusión de riesgo en contexto de alta competitividad y la búsqueda de distinción académica como mecanismo de reproducción social.

### Gráfico 11. Estudiantes de Universidades Privadas según estudios de los padres / población ambos sexos 40-60 años según nivel de educación 2015-T3



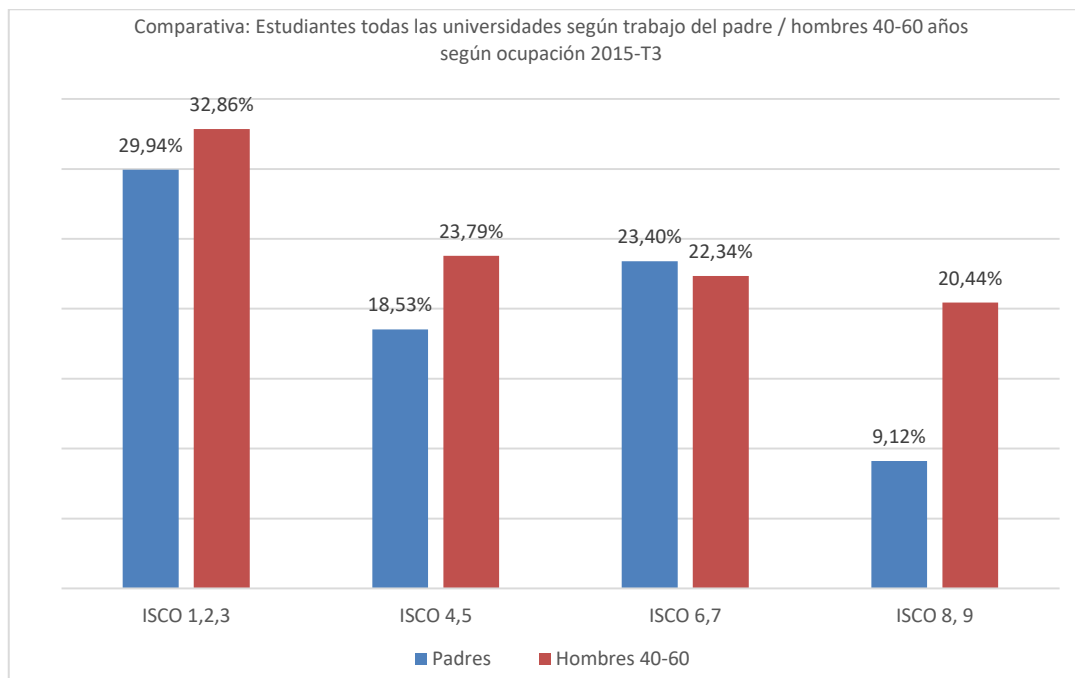
Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD y de la EPA

### 4.3. Influencia de la posición socioeconómica familiar en las oportunidades de acceso a la Universidad.

Abordaremos en este epígrafe el análisis de la influencia del *Capital Económico* familiar en las oportunidades de entrada a la Universidad. Para ello estudiaremos los datos estadísticos del MECD, acerca de las características socioeconómicas de los estudiantes que acceden a la Universidad durante el curso

2015-2016, último del que se publican datos. Comparamos la participación de estos estudiantes, una vez clasificados según la ocupación de los progenitores, con la proporción de hombres y mujeres de entre 40 y 60 años de la generación de sus padres, ocupados en las mismas posiciones ocupacionales, tomando dichos datos de la EPA (CNO-2011)<sup>55</sup>.

### Gráfico 12. Estudiantes según trabajo del padre / hombres 40-60 años según ocupación 2015-T3

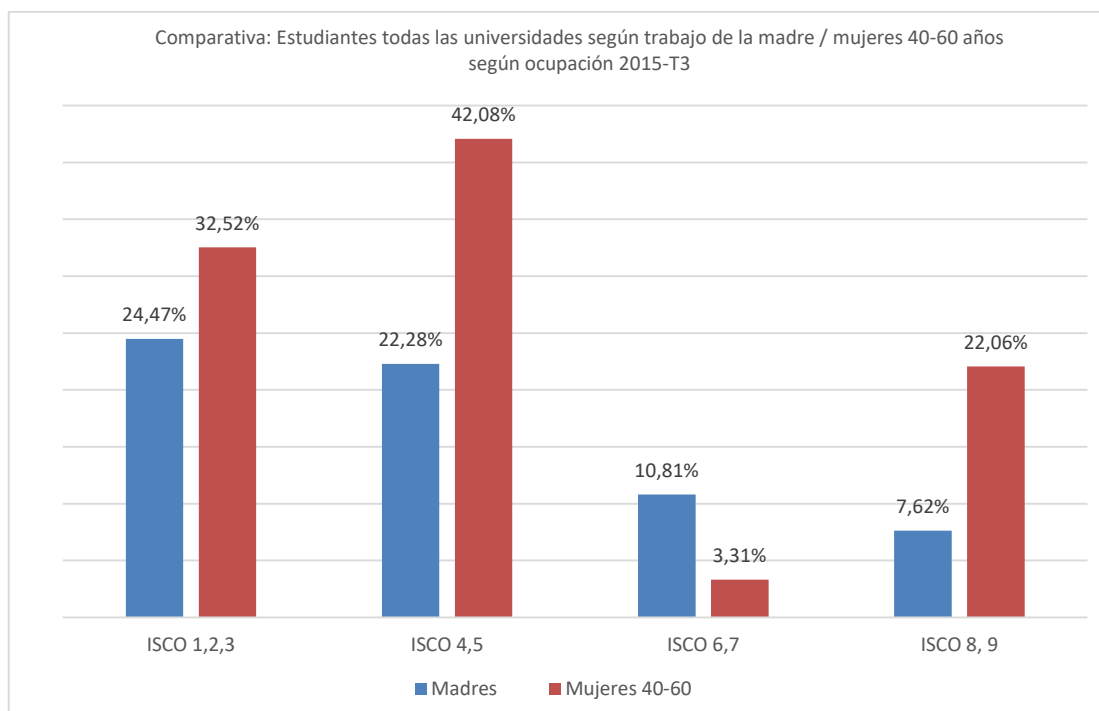


Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD y de la EPA

<sup>55</sup> (CNO) Clasificación Nacional de Ocupaciones (ISCO según las siglas en inglés) sigue el siguiente orden de clasificación: ISCO (1, 2, 3), Directores y gerentes, Técnico y profesionales y Técnicos de apoyo; ISCO (4, 5) Empleados administrativos y de servicios; ISCO (6, 7) Trabajadores agrarios y de la industria cualificados; ISCO (8, 9) Trabajadores no cualificados y trabajadores empleados en ocupaciones elementales. No se incluyen las categorías de *parados*, ni de *amas de casa*, debido a la dificultad de clasificación en orden a establecer diferencias de clase: La persona en situación de paro o dedicada al trabajo doméstico, si bien podrían establecerse suposiciones generales, lo cierto es que podría pertenecer a cualquiera de las categorías restantes.

En los gráficos 12 y 13 podemos observar cómo los estudiantes cuyos progenitores ocupan posiciones de “High White collar”<sup>56</sup> y “Low White Collar”<sup>57</sup> presentan una leve y moderada infrarrepresentación (30% y 19% respectivamente), en el acceso a los estudios universitarios para la totalidad de las universidades (públicas y privadas) en relación con el total de ocupados en estas posiciones (33% y 24%) y en el mismo grupo de edad (Véase Gráfico 12). En el caso de los estudiantes cuyas madres tienen estas posiciones ocupacionales, la infrarrepresentación es más pronunciada (24,47%, Isco<sup>58</sup> 1,2,3, y 22,28%, Isco 4 y 5) (Véase gráfico 13).

**Gráfico 13. Estudiantes según trabajo de la madre/ mujeres 40-60 años según ocupación 2015-T3**



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD y de la EPA

<sup>56</sup> ISCO 1, 2 o 3: directores y gerentes, Técnico y profesionales y Técnicos de apoyo

<sup>57</sup> ISCO 4 y 5: empleados administrativos y de servicios

<sup>58</sup> Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, en inglés ISCO.

Tanto en un caso como en el otro, la única categoría ocupacional que se encuentra sobrerrepresentada en la Universidad son los estudiantes cuyos padres (23,40%) (Véase gráfico 12) y, especialmente, madres (10,81%), ocupan posiciones ocupacionales de “High Blue Collar”<sup>59</sup> (Véase gráfico 13).

A partir de estos resultados, podemos deducir la necesidad que tienen estas familias para invertir en educación debido a los efectos que sobre estas ocupaciones y sectores de actividad ha producido en España la crisis financiera y las posteriores reestructuraciones de la economía española.

Finalmente, la *Clase Social* menos representada en la Universidad son los estudiantes cuyos padres (9,12%) y madres (apenas un 7,62%) se encuentran ocupados en posiciones de “Low Blue Collar”<sup>60</sup> (gráficos 12 y 13, respectivamente). Resultados que empeoran los obtenidos a partir de la encuesta ECoVifeu (2012), en los que los estudiantes con padres y madres en estas posiciones se encontraban incluso sobrerrepresentados durante el curso 2011-2012 en las universidades españolas—23% de estudiantes frente a 15% de hombres en esta categoría profesional con edades comprendidas entre los 40 y los 60 años; y 20% de estudiantes con madres ocupadas en esta categoría frente al 13,5% de mujeres ocupadas en estas posiciones—.

El factor causal de este empeoramiento en tan corto espacio de tiempo, podemos encontrarlo en los efectos de la crisis, sin duda, que empujaría a muchos de

---

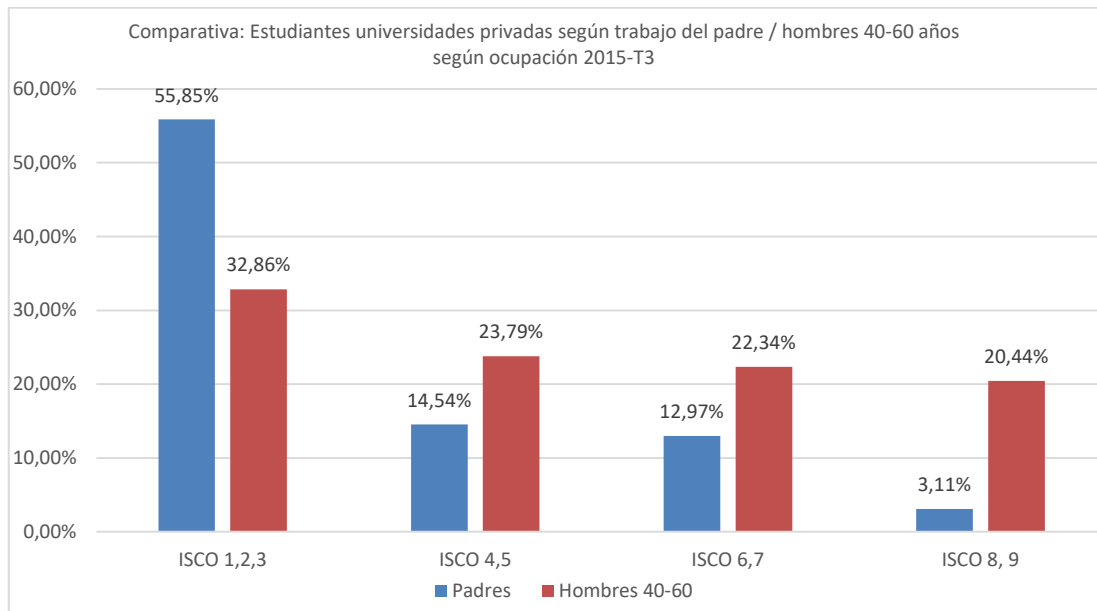
<sup>59</sup> ISCO 6 y 7: trabajadores agrarios y de la industria, cualificados

<sup>60</sup> ISCO 8 y 9: trabajadores no cualificados y trabajadores empleados en ocupaciones elementales.

los hijos procedentes de estas familias a buscar trabajo motivados por la necesidad económica, con mayor motivo si consideramos las restricciones que supusieron las modificaciones introducidas en 2010 y 2013 al RD 1.721/2007, de 21 de diciembre, donde se establece el régimen general de becas y ayudas al estudio universitario concedidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, orientadas a aumentar los requisitos de carácter académico exigidos para acceder a una beca (Armenteros et al, 2015:34).

Por último, abordaremos el estudio descriptivo de la dimensión social educativa (DSE) en la demanda de la sociedad española. Para ello, nos ocuparemos de analizar la participación de los diferentes grupos de estudiantes en las universidades privadas según la ocupación de los padres.

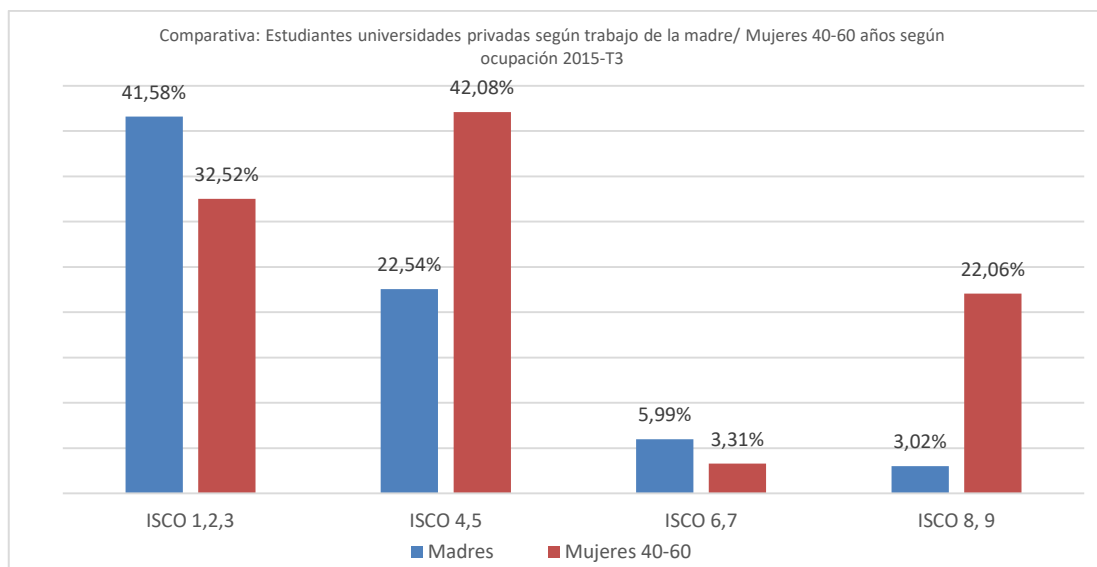
**Gráfico 14. Estudiantes de universidades privadas según trabajo del padre / hombres 40-60 años según ocupación 2015-T3**



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD y de la EPA

En los gráficos que siguen (14 y 15), observamos la fuerte sobrerrepresentación que tienen, dentro de las universidades privadas, los estudiantes con padres o con madres en las mejores posiciones ocupacionales “High White Collar” (55,85% y 41,58%, respectivamente), frente a la moderada infrarrepresentación de los estudiantes de clase “low White Collar” y “High Blue Collar”, (14,54% y 13%, respectivamente).

**Gráfico 15. Estudiantes de universidades privada según trabajo de la madre / mujeres 40-60 años según ocupación 2015-T3**



Fuente: elaboración propia a partir de datos estadísticos del MECD y de la EPA

También aquellos estudiantes con madres ocupadas en “High White Collar” se encuentran sobrerrepresentadas en la Universidad privada (41,58%) (gráfico 15), aunque en una proporción mucho menor que los estudiantes con padres ocupados en la misma categoría (55,85%) (Véase gráfico 14). Los estudiantes cuyas madres se ocupan en la categoría “Low White Collar” se encuentran fuertemente infrarrepresentados en la Universidad pública (22,28%) (Gráfico 13), igual que lo



están en la Universidad privada (22,54%) (Gráfico 15), siendo precisamente esta categoría ocupacional donde mayoritariamente se ocupan las mujeres (42%)<sup>61</sup> (Véase gráfico 15).

Al igual que para todas las universidades, los estudiantes cuyas madres se hallan ocupadas como trabajadoras cualificadas de la industria y del campo, también se hallan sobrerrepresentadas en las universidades privadas (6%) (Véase gráfico 15), si bien en menor medida que en el conjunto de universidades (10,81%) (Véase gráfico 13). Algo que refuerza nuestra hipótesis sobre la estrategia de estas familias en invertir en educación frente a los cambios derivados de la “modernización” económica.

Por último, los estudiantes cuyos padres, cualquiera de los dos, ocupen posiciones “Low Blue Collar” apenas se encuentran representados en este tipo de Universidad. En torno a un 3% tanto para el caso de los estudiantes con padres ocupando estas posiciones, como para el caso de aquellos cuyas madres son las que las ocupan. Las razones posiblemente se encuentren en las buenas calificaciones que justifican el que los estudiantes de estas familias accedan a la Universidad pública, lo que garantiza las ayudas al estudio, que a su vez les permite sufragar los gastos correspondientes. En cualquier caso, la proporción de este tipo de estudiantes que aparecen representados en el gráfico 15 responde a cifras absolutas muy bajas y escasamente representativas de participación en este tipo de Universidad.

---

<sup>61</sup> Contabilizamos la población activa ocupada.

### 4.4. Principales conclusiones del capítulo

1. Según el *Capital Educativo* de los estudiantes universitarios, en el periodo estudiado ha existido una tendencia positiva de movilidad educativa intergeneracional terciaria. En torno al 62% de los estudiantes matriculados poseen un *Capital Educativo* bajo o medio.
2. A partir del año 2008, hasta el último año estudiado, 2015, se ha producido una regresión democrática de la composición social de las Universidades españolas en general. Por un lado, se ha producido un descenso brusco de los estudiantes con *Capital Educativo* bajo, desde el 40% en 2008 hasta 26% en 2015, a la vez que, **según la posición socioeconómica de las familias**, aquellos estudiantes cuyos progenitores se ocupan como trabajadores no cualificados se encuentra fuertemente infrarrepresentados en las universidades españolas (9% sobre 20% según ocupación del padre y 8% sobre 22% según ocupación de la madre) (Ver gráficos 12 y 13).
3. En las universidades privadas se encuentran sobrerrepresentados los estudiantes cuyos progenitores se ocupan en posiciones de “High White Collar” (56% sobre 33% según ocupación del padre y 42% sobre 33” según ocupación de la madre) (Ver gráficos 14 y 15), y aquellos estudiantes cuyas madres se ocupan como trabajadoras cualificadas (6% sobre el 3% según ocupación de la madre) (Véase gráfico 15)

4. El que los hijos de familias de trabajadores cualificados de la industria y el campo se encuentren sobrerrepresentados en las universidades españolas, incluidas en las privadas (aquellos cuyas madres se ocupan en esta categoría) (Ver gráfico 15), puede entenderse como una respuesta de estas familias al efecto negativo que la crisis y las reestructuraciones económicas han tenido sobre el empleo en sus respectivos sectores.



## Capítulo Quinto



## CAPÍTULO 5

### **EL VALOR SOCIAL, ECONÓMICO Y CULTURAL- VOCACIONAL ASOCIADO A “IR A LA UNIVERSIDAD”. DISPOSICIONES Y MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID Y CATALUÑA.**

Según la literatura revisada en capítulos anteriores, en las sociedades tecnológicamente avanzadas existe una fuerte relación entre el origen social y el logro educativo. Esta relación se establece a partir de la influencia que las condiciones culturales, socioeconómicas, políticas y estructurales, ejercen sobre las disposiciones y motivaciones de los jóvenes y sus familias hacia los estudios y las carreras profesionales. Estos condicionamientos operan como filtros sociales, caracterizando y diferenciando las trayectorias escolares y laborales de los individuos.

Distintas investigaciones ubican estos filtros en los nexos o hitos que concatenan las diferentes etapas institucionales que atraviesan los individuos a lo largo de su ciclo vital. En el caso de los estudiantes universitarios, el principal filtro se localiza en la etapa preuniversitaria, concretamente, en el momento en que los individuos toman la decisión de ingresar o no en la Universidad.

Un segundo filtro se relaciona con la titulación o rama de conocimiento elegida por el estudiante. Bajo el prisma utilitarista con que se relacionan educación y trabajo en las sociedades avanzadas, la elección del tipo de estudios puede llegar a determinar la trayectoria social de los individuos dependiendo del nivel de demanda que la titulación elegida tenga en el mercado laboral.

Por último, desde una dimensión más estructural, también se ha señalado el hecho de que la disposición de mayores recursos económicos, sociales y culturales por parte de las familias aventajadas favorece la búsqueda de diferencias cuantitativas y cualitativas que mejoren la posición de sus estudiantes en la estructura de oportunidades. Estas familias pueden invertir altas sumas de *Capital Económico* en caras universidades con un alto *Capital Reputacional Internacional*, así como costear exclusivos programas de estudio con un alto componente de atracción para los empleadores.

Atendiendo al objeto de interés para esta tesis, en el presente capítulo abordamos aquellos aspectos culturales, sociales y económicos, relacionados con la experiencia social y las motivaciones de los estudiantes entrevistados que pudieran tener un efecto sobre sus resultados laborales. Concretamente, en el presente capítulo analizamos la información recogida en las entrevistas realizadas a los estudiantes seleccionados durante su último año de estudios. Examinamos las motivaciones que los han llevado a realizar estudios superiores, las razones con que justifican la elección del tipo de estudios, y los motivos por los que seleccionaron su Universidad.



### 5.1. La decisión de ir a la Universidad

Como venimos señalando, hay dos momentos en la trayectoria de movilidad de los individuos que la literatura especifica como situaciones mediadas por la *Clase Social* de origen. Uno, hemos dicho, se da en la etapa preuniversitaria, donde las barreras económicas y culturales ejercen su influencia sobre la decisión de los sujetos y sus familias a la hora de seguir o no itinerarios de educación superior. Un segundo momento se produce cuando el conjunto de la inversión educativa realizada por las familias entra en liza, reforzada por el *Capital Social* disponible durante las transiciones de inserción al mercado laboral. En este apartado tratamos de discernir, precisamente, las diferencias en el juego de disposiciones entre los estudiantes de distinto origen socioeconómico respecto a su experiencia universitaria, la empleabilidad subjetiva y el mercado laboral.

En la década de los 70 del siglo XX, Bourdieu y Passeron (1967) plantearon la hipótesis de la influencia de la *Clase Social* en el modo en que los estudiantes viven la dependencia de la familia y cómo ésta afecta a la experiencia universitaria. En España, Langa (2003), basándose en esta hipótesis, describe tres actitudes motivacionales entre los universitarios a la hora de afrontar el ingreso a la Universidad. Estos tres tipos refieren, en primer lugar, a estudiantes con algún sentimiento de deuda, quienes, conscientes de la relación de dependencia que tiene con su familia, por diferentes motivos llegan a experimentar ésta como una carga. En segundo lugar, los estudiantes “autocomplacientes”, quienes, en oposición a los

primeros, su paso por la Universidad lo viven como algo “natural”. Y, finalmente, un tercer tipo actitudinal conformado por la yuxtaposición de los dos primeros, los estudiantes responsables.

Esta tipología elaborada por Langa (2003) ha aportado una base analítica de gran valor para nosotros, siendo empleada como referente en todo momento. Si bien, al efecto de responder eficientemente a los objetivos específicos planteados en esta tesis, hemos reducido a dos los modelos motivacionales hacia los estudios universitarios. Especialmente nos interesa conocer el grado de influencia que han tenido tanto el *Capital Educativo*<sup>62</sup> como el contexto socioeconómico del que proceden los estudiantes entrevistados a la hora de tomar la decisión de seguir itinerarios de educación superior.

Nuestra tipología considera dos actitudes hacia los estudios universitarios diferenciadas según el grado en que los jóvenes experimentan la dependencia familiar. Por un lado, jóvenes estudiantes para quienes la decisión de ir a la Universidad se presenta como algo interiorizado, “natural”, y no necesitan interponer razones, ya que, para ellos, forma parte de un proceso “normal”, que, de alguna manera, se halla preestablecido en sus respectivos ciclos de vida.

Por otro lado, otro grupo de jóvenes para quienes, en oposición a los primeros, el ir a la Universidad es consecuencia de una decisión previa, razonada. Estos estudiantes tuvieron razones que justificaron su elección, y que manifiestan “a

---

<sup>62</sup> Como apuntamos anteriormente, al utilizar el concepto “*Capital Educativo*” queremos matizar que nos referimos a la existencia o ausencia de experiencia universitaria en el entorno primario de los individuos, específicamente, dentro de la familia.

modo de prueba o razón de legitimidad” como, por ejemplo, tener buenas notas, o la influencia del colegio, etc.

Comenzamos con los estudiantes para quienes realizar estudios superiores forma parte de una trayectoria normalizada, “natural”, propia del momento en que se encuentran dentro de su ciclo vital. Estos estudiantes siempre tuvieron claro que tras las enseñanzas medias continuarían con la superior dado que era lo normal en su entorno, independientemente de los resultados académicos obtenidos en las etapas escolares anteriores. De alguna manera, estas formas de elección son excelentes indicadores del grado de legitimidad que las familias conceden a este tipo de apuestas educativas.

Estos estudiantes tienen tan interiorizado el hecho de cursar estudios superiores que puede llegar a resultarles difícil identificarlo como el producto de una decisión. Les cuesta responder a algo que para ellos parece resultar demasiado obvio, algo que “está ahí” y que, difícilmente, en alguna ocasión llegaron a cuestionarse.

*“Buena pregunta, tengo que decir que, quizás es por el entorno en que me he movido, como estaba orientado el colegio en el que yo estudiaba, pero de alguna manera sí que estaba orientado a que hiciésemos una carrera universitaria. Sí, era como que ya lo asumías que ibas a hacer una carrera... Pero ya en un primer momento ya ibas encaminado a ello.” (P.68, J., 26 años, Grado en Ciencias, Univ. Pública, Madrid. Clase Social , posiciones medias (IIa); Cap. Cult. Univ. Medio)*

En la mayoría de los casos estudiados, esta “naturalidad” con la que interiorizan el hecho de ingresar en la Universidad se presenta como una proyección de las disposiciones motivacionales hacia el estudio que, a su vez, vienen

determinadas por el *Capital Cultural* en el seno familiar. En este sentido, podemos decir que existe una relación fuerte entre la existencia de *Capital Educativo* en el seno familiar y la actitud motivacional normalizada, interiorizada, de los estudiantes hacia los estudios superiores.

*“Obviamente, que mi padre tenga estudios superiores y que sea una persona de negocios incita a que la educación que hemos recibido tanto yo como mis hermanos nos haya hecho llegar a la Universidad, y sobre todo porque, no sé, las aspiraciones que uno tiene y que haya sido bueno en los estudios. No sé. Nunca me he planteado no ir a la Universidad. Siempre he estado seguro (...) Siempre he pensado que ir a la Universidad era el camino que seguir para todo el mundo.”* (P51. A., 23 años, Estudiante de Grado en ADE. Univ. Pública, Madrid. *Clase Social*, posiciones medias (IIa); Cap. Cult. Univ. Alto)

*“Sí, mis dos padres son doctores. Son investigadores en esta misma Universidad. Ya desde muy pequeñito he vivido un ambiente muy académico, muy científico. Mis padres son físicos y siempre me ha gustado mucho la ciencia y ya desde muy pequeñito sabía que iba a ir a la Universidad (...) porque me gustaba. He crecido en esto”* (P66, D., 24 años, Estudiante de Grado en ADE, Univ. Pública, Barcelona; *Clase Social*, posiciones altas (Ib); Cap. Cult. Univ. Alto)

Recordando el principio de homología perfecta que describe Bourdieu (2000), entre el espacio de las disposiciones y el de las posiciones, en la mayoría de estos estudiantes se entrecruza un alto *Capital Educativo* con posiciones de clase alta y media. En general, este grupo de estudiantes entrevistados imprimen a sus motivaciones un claro carácter instrumental hacia los estudios superiores dirigido a ocupar las mejores posiciones laborales.

*“Mis padres también han estudiado en la Universidad y ya tienes concebido desde pequeño que para optar a un buen trabajo*

*tienes que ir a la Universidad”* (P60. C., 23 años, Estudiante de grado en Ingeniería. Univ. Pública. Madrid)

*“Siempre me han dicho que si no tienes una carrera no consigues un trabajo con un buen sueldo. Una primera motivación era esta, el trabajo y conseguir un buen sueldo para vivir bien.”* (P120. E., 24 años, Estudiante de Grado Ingeniería. Univ. Privada. Barcelona)

En oposición a estos estudiantes, encontramos un grupo para los que llegar a la Universidad ha sido el resultado de una decisión condicionada. Son jóvenes que, bien por el sentimiento de carga con que experimentan la dependencia familiar; bien porque ser estudiante les supone dilatar un período en el que no aportan nada a la economía familiar frente a los resultados pragmáticos que supondría el estar trabajando, necesitan legitimar su condición de estudiantes (Langa, 2003).

Una de las principales razones que empuja a estos estudiantes a seguir estudios superiores gira en torno al rendimiento académico durante las etapas preuniversitarias. Las buenas calificaciones y el auto-reconocimiento como buenos estudiantes, les sirve a ellos y a sus familias para justificar la decisión de ir a la Universidad.

*“Pues esto es una historia. En bachiller no sabía muy bien que hacer. En realidad, yo quería hacer peluquería. Mis padres me dijeron que lo que yo quisiera... Fui a donde la orientadora, y la orientadora me dijo que con las notas que tenía que no era viable que yo fuera a una FP. Entonces, bueno, ...”* (P93. L., 24 años, estudiante de Grado en Sociología. Univ. Pública. Madrid)

*“No, la verdad es que era lo que tenía que hacer, incluso con mi hermano que él sí que hizo FP, para mí era como que estaba claro que*

*tenía que hacer el bachillerato y luego una carrera..., mi media de bachillerato fue un 9,1” (P65. C. 23, Estudiante de Doctorado en Psicología. Univ. Pública, Barcelona)*

*Desde que empecé a estudiar secundaria ya vi un poco que la inercia es esa, acabar secundaria, bachillerato y Universidad si no tienes problemas con los estudios. Y como siempre he ido más o menos bien respecto a los estudios, ya desde..., era como..., lo tenía clarísimo, que tenía que hacer bachillerato y Universidad. No me planteé otra cosa porque es lo que la gente que tenía buenas notas tenía que hacer. Tenía preestablecido en la cabeza que, si tenías buenas calificaciones, tenías que ir a la Universidad porque sin ir a la Universidad no ibas a poder tener..., bueno, que te daba más oportunidades luego, a posteriori, la Universidad. (P110. P., 24 años, Estudiante de Grado en ADE. Univ. Pública, Barcelona)*

Respecto a la instrumentalidad con que los estudiantes entrevistados en general ven los estudios universitarios como vía para acceder a las mejores salidas laborales encontramos algunas diferencias. Los estudiantes que ven la educación superior como algo normal tienden a mostrarse confiados en los beneficios que obtendrán en un futuro. En su discurso experiencia social y expectativas anticipadas encajan perfectamente. Por su parte, entre los estudiantes con sentimiento de deuda esta instrumentalidad se expresa frecuentemente ligada a un fuerte pragmatismo que les mueve a querer mejorar las situaciones laborales propias de su entorno inmediato. Razones de movilidad que a menudo se definen a través de la descripción de un mundo laboral que conocen de cerca y que no quieren reproducir.

*“Yo desde pequeño (...) había visto a mi familia, precisamente mi padre y mi madre trabajan juntos, pero mi padre trabaja en la sección de fábrica, todo el día de pie, deslomándose, haciendo trabajo físico. Y mi madre que ha estudiado (No finalizó sus estudios y trabaja como*

*administrativa en la misma empresa), tiene un mejor sueldo, se cansa la mitad, está mucho mejor. Y me hicieron ver, desde pequeño ya, que estudiar una carrera me podía solucionar bastante la vida, y que de cara a un futuro laboral siempre tendría más oportunidades que el que no la ha estudiado. Entonces, yo creo que antes de llegar a bachillerato, desde mucho antes, ya había mamado de esta tradición universitaria y ya había decidido estudiar...” (P86, L., 23 años. Estudiante de Grado en ADE. Univ. Pública, Madrid. Clase Social , Clases populares; Cap. Cult. Univ. bajo)*

Pero la Universidad es un espacio desconocido, y la búsqueda de mejores oportunidades ingresando en ella es un movimiento no exento de incertidumbres y de riesgos que algunos de estos estudiantes no dudan en calificar de “aventura”.

*“No me lo planteé porque tenía muy claro que quería hacer algo de económicas. Economía, ADE, lo que fuese. Y al final tenía claro ADE. Mis padres sí que me han motivado a estudiar, aunque ellos no lo hayan hecho y, nada, me aventure.” (P46. A., 23 años, Estudiante de grado en ADE, Univ. Pública, Barcelona. Clases Populares; Cap. Cult. Univ. Bajo)*

Esta idea de “aventura” universitaria sólo puede entender en el sentido de “apuesta”. La apuesta en un juego que no se conoce y frente al que, si bien sienten que no tienen nada que perder y mucho que ganar, experimentan la inseguridad que conlleva la falta de familiaridad con sus reglas. Un claro ejemplo lo vemos en el caso de R., (P113). Desde el bachillerato su trayectoria formativa representa una especie de escalada en la que elevarse de un nivel al siguiente se ha hallado sometido al cálculo de probabilidades y a la lógica del “ir probando”, en lugar de a la racionalidad del deber o la irracionalidad de una imposición inconsciente. Peldaño a peldaño, este estudiante llega a abandonar su idea inicial que era hacer un módulo de

FP, termina el bachillerato, y una vez que aprueba la selectividad, decide, con el consentimiento de sus padres, “intentarlo” con una Ingeniería.

*“En segundo de bachillerato, hago selectividad, que siempre la tendré ahí hecha por si acaso, y bien. Y ya fue entonces cuando decidí. A mí siempre me han gustado las máquinas, igual hago un módulo de electricidad, y luego, para trabajar creando una máquina, pues me hace falta una ingeniería..., a ver, en ingeniería no se ven máquinas, pero sí es verdad que una vez tengas ese conocimiento, sí te será fácil encontrar, a lo mejor, un trabajo de lo que te gusta porque tienes el nivel un poco más alto, y quizás eso sí te abra más puertas al camino que tú quieres. Entonces yo dije, mira, ¡perfecto! Luego, ya empecé ingeniería industrial, la que era la antigua superior, y luego el grado de ingeniería eléctrica, electrónica, mecánica y tal. (...) Luego, también mis padres me decían, con un módulo vas a tener trabajo. Pero era la época en que había bastante buena economía, entonces me dijeron mis padres, mira, hazte una ingeniería, si ves que no puedes, haz lo otro, pero nosotros creemos que sí puedes sacarte una ingeniería. Sácatela y luego ya trabajarás de lo que quieras o de lo que puedas, pero, por lo menos, que no digas, pues, oye, pues no lo he intentado.” (P113. R., 24 años. Estudiante de Ingeniería. Univ. Pública. Madrid. Clases Populares; Cap. Cult. Univ. Bajo)*

La interpelación discursiva al permiso concedido por las familias para realizar estudios superiores como forma de legitimar su condición de estudiantes universitarios es muy frecuente entre estos jóvenes, especialmente entre las mujeres.

*“Sí que es cierto que me planteé peluquería y estética. Me lo planteé, lo que pasa es que mi madre, no me obligó, pero sí tuvo una charla conmigo y me dijo que mi capacidad era para algo más, y que, si me gustaba alguna carrera, que lo intentara, y si estaba cómodo que continuase y si no, que decidiese hacer otra cosa. Entonces, yo, pensándolo bien, consideré que ella tenía razón, que quizás me habría más puertas (la Universidad) que un módulo o cualquier otra cosa. Entonces lo probé, me gustó, sacaba buenas notas y seguí.” (P104. M., 24 años, Graduada en Derecho. Estudiante de Máster. Univ. Pública. Barcelona)*



Estos estudiantes, en su mayoría, constituyen la primera cohorte que ingresa en la Universidad, por lo que, de alguna manera, están rompiendo con las trayectorias tradicionales de sus predecesores.

*“...al no haber nadie en la familia que tuviese estudios universitarios, como que me apoyaban muchísimo. Y me decían, sigue hacia adelante, haz tu carrera, licénciate. En eso tuve grandes apoyos, y, en lo que es la carrera, la verdad es que siempre he sido buena estudiante. Me ha gustado estudiar. Siempre he tenido buenas calificaciones. No supernotas, no todo sobresaliente, pero notables y eso, sí.”* (P47. A., 24 años. Estudiante de Máster. Univ. Pública. Madrid)

Podemos concluir este apartado diciendo que para estos estudiantes el consentimiento familiar, junto a las buenas calificaciones y el gusto por el estudio, constituyen los elementos discursivos legitimadores de su condición de estudiantes. Estas actitudes se encuentran próximas a la primera variante del tipo de “estudiante responsable” descrito por Langa (2003)<sup>63</sup> y cuyas características se ilustran perfectamente en el caso de R., (P95), estudiante de Ingeniería de una Universidad Pública a quien la conciencia de carga familiar la hace llegar a cuestionarse la continuidad de los estudios.

*“(Mis padres) siempre me han apoyado un montón: “si esto es lo que te gusta, hazlo, pero mira bien dónde te metes”. Y, el “mira a ver dónde te metes”, sí que me lleva a valorar otras opciones.*

*Vale, yo soy la hermana mayor y tengo otros dos hermanos más pequeños. El año que viene, por ejemplo, estaríamos los tres en la Universidad, y yo en un máster. Somos familia numerosa, y sí que nos bajan los precios y nos vale la mitad, pero es, igualmente, la mitad de algo muy grande (económicamente), y no quiero hacer, por hacer”* (P95. R., 22 años, Estudiante de Grado en Ingeniería, Univ. Pública, Madrid. Clases Populares; Cap. Cult. Univ. Bajo)

---

<sup>63</sup> “Los estudios cuestan”. Jóvenes conscientes del esfuerzo que para sus familias supone venir a la Universidad (Langa, 2003:118)

### 5.1.3. Influencia del contexto socioeconómico en el acceso a la Universidad

El tipo de estudiantes para quienes ir a la Universidad es un paso “natural”, responde a 39 de nuestros entrevistados. Sólo dos de ellos proceden de familias en la que ninguno de sus progenitores tiene estudios universitarios. Once al menos tienen un progenitor con título superior, mientras que la mayoría restante (26) tiene ambos progenitores con título universitario (Ver tabla 7).

**Tabla 7 Motivación naturalizada hacia la Universidad.**

<i>Capital Cultural &amp; Patrones motivacionales “naturalizados” hacia los estudios universitarios entre los estudiantes entrevistados</i>				
Recuento				
Patrones de acceso	<i>Capital Cultural</i>			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Naturalizado	26	11	2	39

*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Los recursos culturales de las familias resultan determinantes en la modelación de las motivaciones “naturalizadas” hacia los estudios superiores en una proporción inversamente proporcional a la ausencia de este *Capital familiar* entre los jóvenes que presentan motivaciones “legitimadoras” de su condición de estudiantes (Ver tabla 8). Estos últimos responden a 33 de nuestros entrevistados. De ellos, sólo cuatro tienen ambos progenitores con estudios superiores. Una minoría (2) tiene al menos uno de sus padres poseedor de un título universitario, mientras que la gran mayoría (27) procede de familias en las que ninguno de los progenitores tiene estudios superiores.

**Tabla 8. Motivaciones naturalizadas/legitimadoras hacia la Universidad de los estudiantes**

<i>Capital Cultural &amp; Motivaciones “naturalizadas” / “legitimadoras” hacia los estudios universitarios entre los estudiantes entrevistados</i>				
Recuento				
Patrones de acceso	<i>Capital Cultural</i>			Total
	Alto	Medio	Bajo	
Legitimado	4	2	27	33
Naturalizado	26	11	2	39

*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Podemos decir que, efectivamente, hay una relación significativa entre el *Capital Cultural* de la familia y las motivaciones naturalizadas hacia los estudios universitarios. Por el contrario, la ausencia de este *Capital* entre los estudiantes entrevistados ha sido reemplazada por el estímulo y la aprobación familiar previa sobre la base de unas buenas calificaciones. De alguna manera, lo que para unos ingresar a la Universidad no deja de ser una especie de peaje dentro de una trayectoria promocional hacia posiciones sociales anticipadas, para otros estudiantes supone una apuesta individual y familiar no exenta de riesgos e incertidumbres, y cuyo propósito es mejorar las propias expectativas laborales y sociales.

Hasta ahora hemos visto la relación entre el *Capital Cultural* familiar de los estudiantes entrevistados y sus motivaciones hacia los estudios superiores. Para finalizar este apartado no referiremos ahora a la influencia que ejerce el contexto socioeconómico familiar sobre estas motivaciones. En qué grado los condicionantes económicos han podido influir sobre las estrategias adoptadas por estos estudiantes y sus familias en el momento de tomar la decisión de realizar o no estudios superiores.

Con este propósito, procederemos igualmente a cuantificar las pautas motivacionales que siguen los estudiantes entrevistados según la posición socioeconómica que ocupan sus familias.

Como vemos en la tabla 9, la relación de los diferentes grupos socioeconómicos al que pertenecen los estudiantes entrevistados y el tipo de motivación es muy similar a la que hemos visto con el *Capital Cultural*. A mejor posición socioeconómica mayor es la proporción de estudiantes con motivaciones naturalizadas (54% Posiciones altas, 38% Posiciones medias y 8% clases populares), e, igualmente, cuanto peor es la posición que se ocupa mayor es la proporción de estudiantes con motivaciones legitimadoras (6%, 18% y 76%, respectivamente) (Ver tabla 9).

**Tabla 9. Motivación de acceso a la Universidad\*Capital Cultural\*Posición socioeconómica de los estudiantes entrevistados**

	<i>Capital Cultural Alto</i>	<i>Capital Cultural Medio</i>	<i>Capital Cultural Bajo</i>
<b>Naturalizado</b>	67%	28%	5%
<b>Legitimado</b>	12%	6%	82%
	<b>Posiciones Altas</b>	<b>Posiciones Intermedias</b>	<b>Clases Populares</b>
<b>Naturalizado</b>	54%	39%	8%
<b>Legitimado</b>	6%	18%	76%

Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

No nos cabe duda del peso que representa el *Capital Cultural* familiar de los estudiantes entrevistados en la conformación de sus motivaciones, especialmente al considerar la existencia de una relación positiva entre el *Capital Cultural* y las

posiciones socioeconómicas alta y media. Sin embargo, en este grupo de estudiantes encontramos una serie de casos que resultan de gran interés en nuestra investigación.

Efectivamente, en el análisis sobre la influencia de las posiciones socioeconómicas de los estudiantes entrevistados y sus motivaciones hacia los estudios superiores, hemos encontrado un subgrupo de estudiantes de clases media y alta sin *Capital Educativo*, cuyos progenitores son hombres y mujeres del mundo de los negocios para quienes, ni los costes económicos ni los malos resultados académicos de sus hijos en etapas preuniversitarias, les hace desistir de llevar a sus hijos e hijas a la terminación de los estudios universitarios. Estas familias recurren a las universidades privadas donde encuentran la posibilidad de eludir las barreras que impiden a sus hijos entrar en la Universidad, como, por ejemplo, las *notas de corte* para el acceso a las universidades públicas.

En estos casos, es la posición socioeconómica de la familia la que ejerce una influencia definitiva a través de la inversión de *Capital Económico*. Ninguna responsabilidad puede achacarse al *Capital Cultural*, dado que en estos casos se encuentra ausente.

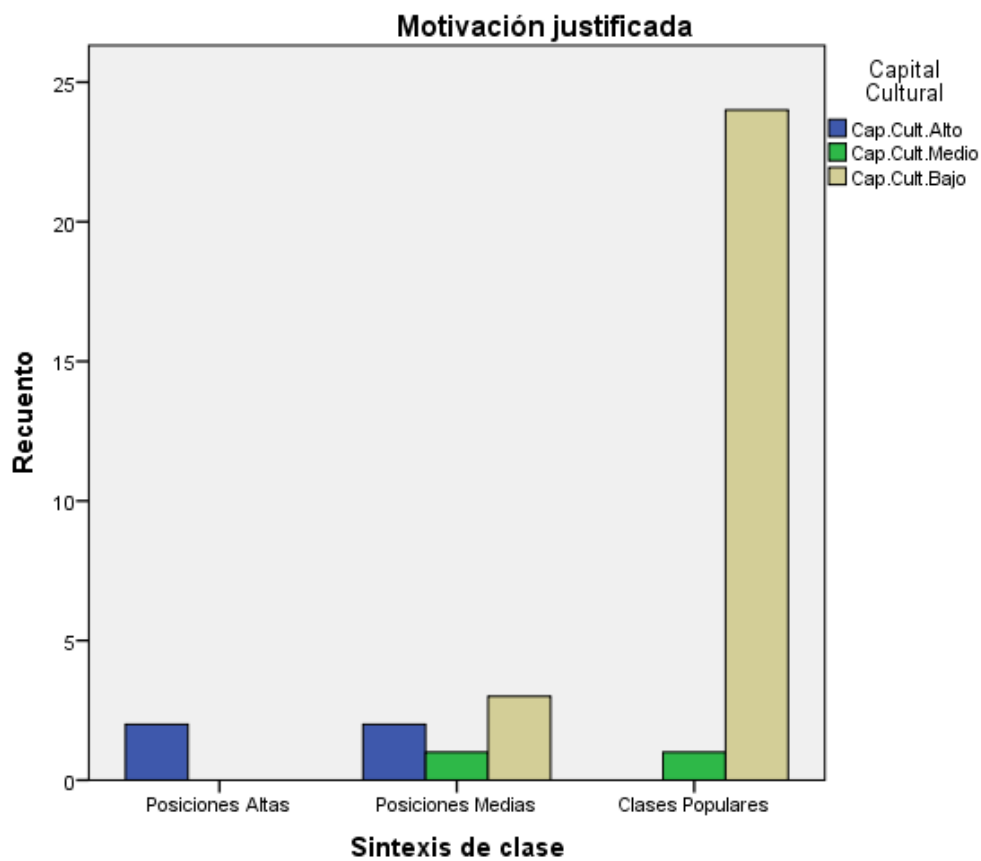
Esta casuística donde el *Capital Económico* sustituye al *Capital Educativo* la encontramos, exclusivamente, entre los estudiantes de clase media y alta. Para ilustrarlo tomamos como referencia el caso de A., (P49), hijo de gran empresario del mundo del motor. En su familia nadie ha ido a la Universidad. Desde la adolescencia, A., (P49) ha venido arrastrando una caótica trayectoria escolar marcada por los bajos resultados académicos. Sólo los recursos económicos de la familia le han permitido

ingresar en una prestigiosa Universidad Privada donde estudia su último año del grado en Marketing y Publicidad.

*“Cuando estaba acabando el bachillerato me planteé ir a una escuela de aviación para ser piloto, pero por las asignaturas no lo cogí porque tenía física y tal y no es lo mío, básicamente, y también me planteé entrar en la policía, pero por las pruebas físicas tampoco. (...) No pude hacer selectividad en junio porque tuve un problema con una asignatura. Sólo con una asignatura. (Yo) quería entrar en la Pública, pero (no le alcanzaba la nota), y mis padres me dijeron que no me iba a quedar un año sin hacer nada. Me dieron la opción de meterme en la Universidad Privada que quisiera y al final he acabado en esta.” (P49. A. 26, Estudiante de Grado en Comunicación. Universidad Privada. Clase posiciones medias. *Capital Educativo* bajo)*

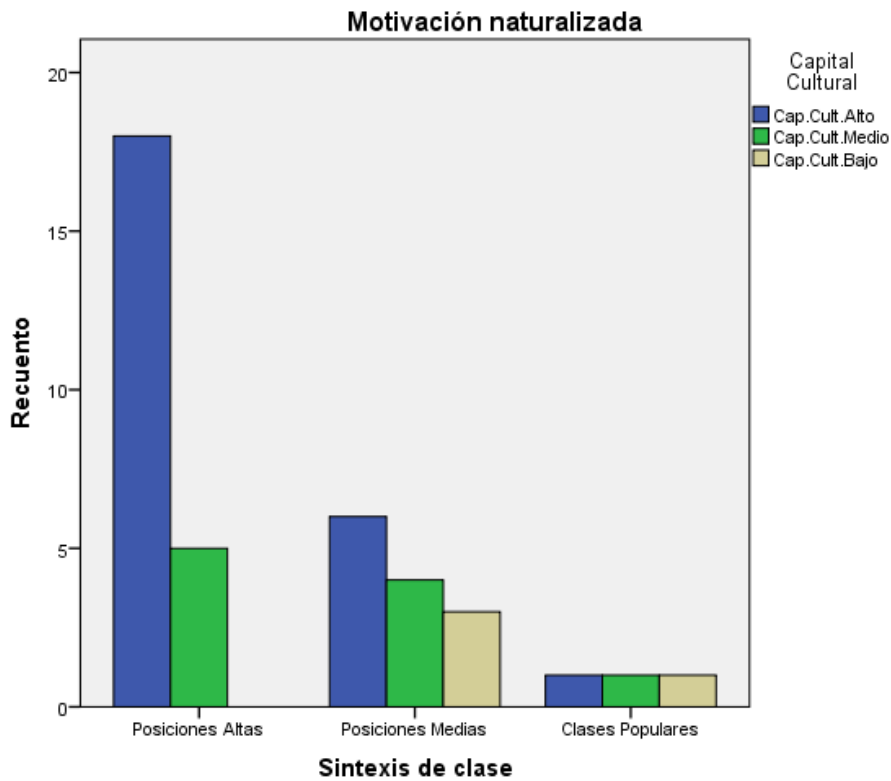
Con lo expuesto hasta el momento, podemos concluir que los estudiantes entrevistados pertenecientes a las clases alta y media eluden las constricciones de acceso a la educación superior que se derivan de un mal expediente académico, gracias a los recursos socioeconómicos de los que disponen sus familias que no dudan en invertir su *Capital Económico* en *Capital Cultural* (en este caso, la matrícula en una Universidad Privada) con el fin de reenganchar a sus hijos a los estudios superiores.

**Gráfico 16. Motivación Justificada de acceso a la Universidad de los estudiantes entrevistados, según posición socioeconómica y Capital Cultural**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

**Gráfico 17. Motivación “naturalizada” de acceso a la Universidad de los estudiantes entrevistados, según posición socioeconómica y Capital Cultural**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

## 5.2. La elección del título

Habíamos dicho que un segundo filtro social señalado en la literatura consultada se produce en el momento en que los estudiantes eligen la titulación a cursar. Decisión que tiene efectos distintos sobre los resultados laborales de los egresados dependiendo del nivel de demanda que la titulación tenga en el mercado laboral. Este segundo aspecto, la elección de título entre estudiantes entrevistados, es analizado a continuación.

Las investigaciones consultadas han encontrado evidencias que relacionan la posición socioeconómica del estudiante con la elección del tipo de estudios. Estos



resultados argumentan contra la idea de que la influencia del origen social sobre la ocupación de los individuos podría ser explicada a partir de la existencia de un mercado laboral no meritocrático. Estos autores señalan que, en esta relación media, principalmente, el tipo de estudios elegidos y las oportunidades laborales asociadas a éstos, antes que las características del mercado laboral (Carabaña, 2003). Otros autores, en el mismo sentido sostienen que, aquellos estudiantes con bajo *Capital Educativo* procedentes de las clases sociales populares hacen elecciones más instrumentales y tienden a escoger estudios técnicos porque tienen mejores salidas laborales, o aquellos que se consideran de una dificultad intermedia, bien por su duración, bien por el grado de abstracción de los contenidos.

También, aquellos estudiantes con *Capital Cultural alto* y procedentes de contextos socioeconómicos mejor posicionados, tienden a escoger estudios por motivos instrumentales pero, en estos casos, bien como reflejo de la ocupación de sus progenitores, bien, movidos por un carácter utilitarista hacia las áreas que ofrecen mejores oportunidades laborales, y orientados por la mejor información que sus progenitores, profesionales con títulos universitarios, tienen de la evolución del mercado laboral.

Nosotros hemos querido conocer un poco más de cerca los elementos que entran en juego en el proceso de elección de titulación que siguen los estudiantes entrevistados. Inicialmente, encontramos dos grupos, o categorías, dependiendo de la finalidad con que escogen sus estudios. La principal diferencia entre ambos grupos se encuentra en el tipo de interés con que los estudiantes justifican su elección. Este

interés puede establecerse en función de las oportunidades o salidas laborales asociados con unas u otras titulaciones.

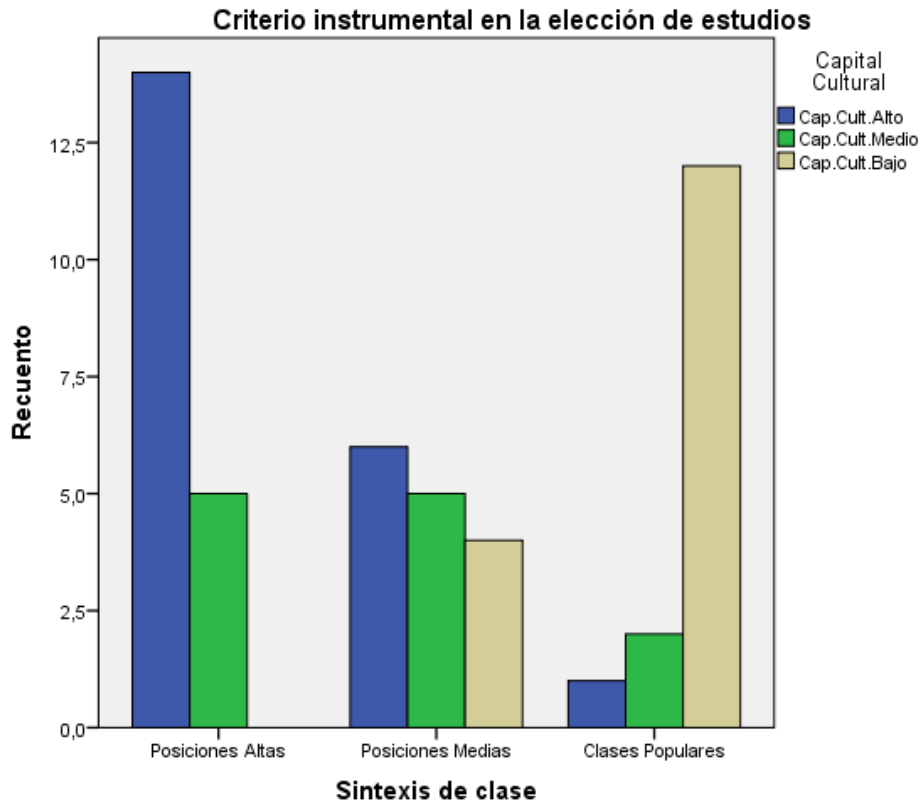
Para la realización del análisis partimos de la distinción, sugerida ya por otros autores (Masjuan, 2005), en base a dos actitudes motivacionales básicas: la actitud instrumental y la actitud expresiva. Según este punto de vista, los motivos de los estudiantes a la hora de elegir carrera responden a una combinación de estas dos actitudes motivacionales básicas.

Hablamos de interés instrumental cuando los estudiantes eligen el tipo de estudios en función de intereses extrínsecos al conocimiento en sí, como las oportunidades laborales, los ingresos, etc. Por el contrario, hablamos de interés expresivo cuando la elección de estudios se justifica por los estudios en sí. En estos casos, los individuos dicen moverse por un interés vocacional, por un gusto intrínseco al conocimiento en sí mismo.

### **5.2.1. Una elección con la mirada puesta en el mercado laboral**

Como puede verse en el gráfico 18, los estudiantes entrevistados expresan diferentes intereses en la elección de los estudios. En cuanto a los tipos de elección de estudios justificados en función de un interés instrumental, o extrínseco a la materia en sí, no parece que exista, a primera vista, una diferencia sustancial según el *Capital Cultural* o la posición socioeconómica de los estudiantes.

**Gráfico 18. Criterio Instrumental en la elección de estudios, según posición socioeconómica y *Capital Cultural* de los estudiantes entrevistados**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Este sentido instrumental en la elección de estudios se halla fuertemente relacionado con el *Capital Cultural* familiar ligado a las posiciones laborales que ocupan los padres de los estudiantes entrevistados. Por su interés en esta tesis, a continuación, exponemos el testimonio de dos estudiantes de diferente posición socioeconómica a los que sus respectivas familias han impuesto la elección de estudios siguiendo patrones marcadamente instrumentales hacia el mercado laboral.

En primer lugar, presentamos el caso de C., (P64), una estudiante del Grado de Derecho en una Universidad privada muy selectiva. Sus padres, altos funcionarios abogados del Estado (A1), han ejercido el papel de directores de *facto* en su trayectoria académica.

*¿Por qué elegiste los estudios de Derecho?*

*“Buena pregunta. No sé qué momento decir, pero desde pequeña quería estudiar derecho, después en bachillerato me dio que no quería estudiar derecho, que quería estudiar filosofía. Mis padres me dijeron que ni se me ocurriese hacer semejante suicidio laboral, y acabe aquí en derecho.”* (P64. C., 25 Estudiante de Grado en Derecho. Univ. Privada, Madrid. Cap. Cult. Univ. alto; *Clase Social* Posición alta (Ib))

Perteneciente a un contexto socioeconómico completamente diferente, V., (P80), un estudiante de 25 años, primer miembro del hogar que ha cursado estudios universitarios, explica cómo la elección de sus estudios ha venido impuesta por el padre, prejubilado de la industria, e igualmente siguiendo patrones de interés instrumental hacia el tipo de estudios.

*¿Por qué elegiste hacer Ingeniería Industrial?*

*“No sabía qué hacer y era la más genérica, así te lo puedo decir. Algo me gustó, pero, básicamente, porque era la más genérica. No me planteé las salidas laborales porque cuando empiezas la carrera no sabes muy bien para qué vale cada carrera. Hay carreras que (tienen salidas) más claras, como medicina, pero industriales es genérica. No sabes ni para qué es. (Y) en mi casa era como, vas a hacer Ingeniería. La que tú quieras, pero ingeniería.”* (P80. V., 25 años, Estudiante de Doctorado. Universidad Pública. Cap. Cult. Univ. Bajo; Clases populares)

Posiblemente, la información que tienen los padres de V., (P80) sobre el flujo de oferta y demanda de ingenieros en el mercado laboral es pobre si lo comparamos con la información que manejan los padres de C., (P64) sobre las oportunidades en relación con el ejercicio del Derecho. Pero, basándose en la propia experiencia, es posible que piensen que determinadas carreras poseen un futuro laboral libre de toda suerte de incertidumbres que los tiempos traigan consigo. Para muchas familias de las clases populares, que han visto cómo las transformaciones estructurales han

suprimido o reducido muchas de las ocupaciones tradicionales, los estudios de Ingeniería responden a estas prerrogativas de estabilidad. Los padres de V., (P80) lo saben bien gracias a su experiencia como obreros cualificados de fábrica, por lo que la autoridad que hacen valer sobre la decisión del hijo obedece, muy posiblemente, a un *sentido práctico* generado a partir de la proyección que hacen del rol que desempeña la figura del Ingeniero dentro de su propio mundo laboral.

La instrumentalidad hacia el mercado laboral que han orientado las carreras académicas de V., (P80) y de C., (P64), podrían parecer similares a priori, sin embargo, como vimos en el epígrafe anterior dedicado a las motivaciones de los estudiantes hacia los estudios superiores, en el caso de C., (P64), la instrumentalidad en la elección de sus estudios hacia el mundo del derecho se encuentra guiada por la experiencia de sus propios padres como abogados del Estado. Podemos decir que ambas familias se encuentran en extremos opuestos de la misma escalera por la que han de trepar ambos estudiantes, pero mientras que los padres de C., (P64) exhortan a su hija desde el extremo superior, alentando su llegada a la misma posición en la que se encuentran ellos en actitud de espera, los padres de V., (P80) lo alientan desde la base de la escalera, en actitud de despedida. Mientras que los primeros, abogados del Estado, dirigen a su hija hacia el ejercicio del Derecho, para cuyo logro conocen perfectamente el camino que debe recorrerse, cada una de sus rutas y bifurcaciones, los segundos, obreros de fábrica, lo hacen hacia la posición indefectible del Ingeniero, para cuyo logro sólo conocen el punto de salida, la Universidad, ignorando el resto del itinerario.

Disponer o no del *Capital Cultural* adecuado, posiblemente no determina por sí sólo el logro académico y el éxito profesional de los estudiantes universitarios, pero, junto a otros factores sociales y económicos, puede llegar a establecer brechas de desigualdad infranqueables para aquellos individuos que no puedan disponer de este recurso.

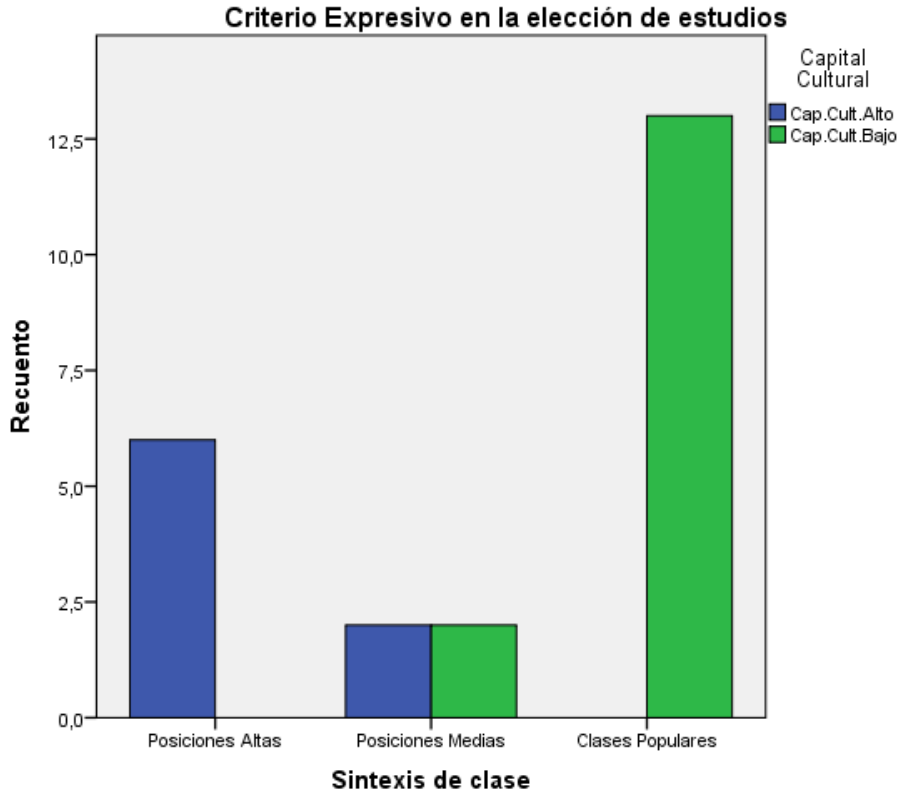
Por último, sólo nos queda añadir que el análisis descriptivo de la información recogida en las entrevistas muestra que las titulaciones contenidas en el marco de nuestra investigación relacionadas con una mayor instrumentalidad son, ADE, las diversas Ingenierías y Derecho.

### **5.2.2. La elección vocacional de los estudios universitarios**

En el análisis de la información recogida sobre las motivaciones *expresivas* de los estudiantes en la elección de sus estudios, hemos encontrado tres diferencias reseñables respecto a los resultados presentados en otras investigaciones.

En primer lugar, como podemos ver en el gráfico 19, en nuestra investigación predomina el interés *expresivo/intrínseco* en la elección del tipo de estudios entre los estudiantes entrevistados procedentes de las clases populares y sin ningún miembro del hogar con experiencia universitaria.

**Gráfico 19. Criterio Expresivo en la elección de estudios, según posición económica y *Capital Cultural* de los estudiantes entrevistados**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Este resultado coincide con investigaciones recientes para el caso de España (Triventi, 2013), ahora bien, sin duda, representan un cambio de sentido respecto a otros estudios en los que los estudiantes de las clases populares tienden a expresar, mayoritariamente, motivaciones instrumentales (M. Masjoan, 2005). Siguiendo estos estudios, la lógica que explicaría estas actitudes radica en el coste económico que supone para las familias de posiciones de clase populares un aplazamiento del tiempo de estudios de sus hijos, llegando a generar en estos un *sentimiento de deuda*. Las consecuencias derivadas de estas constricciones económicas explicarían el fuerte

carácter instrumental y práctico que caracterizaría la elección de estudios entre estos estudiantes, al escoger mayormente carreras técnicas o de ciclo corto.

Testimonios recogidos entre estudiantes entrevistados pertenecientes al grupo de las clases populares con motivaciones vocacionales y elección de estudios con baja demanda en el mercado laboral, indican la existencia de una pobre información sobre las diferentes carreras y sus salidas profesionales.

No hay que olvidar que muchos de estos jóvenes representan la primera generación de universitarios, al tiempo que, como ya apuntamos, para la mayoría, llegar a la Universidad, cursar estudios universitarios y finalizarlos, supone un grado de éxito finalista en sí mismo, en el sentido de que, independientemente de su especificidad, en su momento dieron por hecho que el título universitario era garantía de mayores y mejores oportunidades de trabajo.

Desde nuestro punto de vista, esta ausencia del criterio utilitarista a la hora de elegir los estudios explicaría las preferencias vocacionales de alguno de estos estudiantes entrevistados. El caso de L., (P93) podría ilustrar este análisis.

*Yo siento mucha presión por parte de mi padre especialmente. A ver, esto no se lo voy a decir a él, pero siento que muchas veces proyecta en mi todo lo que ellos, o toda mi familia, como soy la primera, bueno, mi hermana también tiene cinco años menos que yo, y también está haciendo un máster. Es geóloga. Otra que va a no sé dónde.*

*¿Pensaste en las salidas laborales cuando te decidiste por la Antropología? (...)*

*Precisamente es un tema que no puedo sacar en casa. Mi padre todavía piensa que terminas los estudios y acabas... Todo esto es una inversión". Bueno sí, una inversión que puede acabar en banca rota, básicamente.*



*Mi padre piensa que cuando yo termine voy a estar colocada en la Universidad. Uno, no creo que se vaya a dar eso, creo que es muy difícil entrar en la Universidad.*

(...)

*¿Por qué elegiste la carrera de Antropología?*

*... la pasión, en el caso de la Antropología. Es decir, la vocación. A mí es que me gusta mucho, y creo que una persona que no tiene vocación, no se tira cinco años haciendo..., metiéndose horas y horas ...” (P93. L., 24 años, estudiante de Grado en Sociología/Antropología. Univ. Pública. Madrid. Clases Populares; Cap. Cult. Univ. Bajo)*

L., (P93) cursa el último año de su programa de doctorado en Antropología. Mientras termina sus estudios trabaja de lo que puede. Esporádicamente se emplea como azafata de eventos y acomodadora en salas de cine algunos fines de semana. Su padre, obrero de la industria, no entiende que con estudios de doctorado su hija no encuentre colocación. Esto genera en L., (P93) un fuerte sentimiento de culpa. Considera que su padre tiene una información obsoleta sobre el mercado laboral que no se corresponde con la realidad, al tiempo que ella misma parece juzgar su falta de expectativas laborales como una digresión de las reglas de juego, al reafirmarse en su decisión de anteponer el interés por el conocimiento en sí frente a las mejores oportunidades laborales que otras carreras pudieran haberla ofrecido.

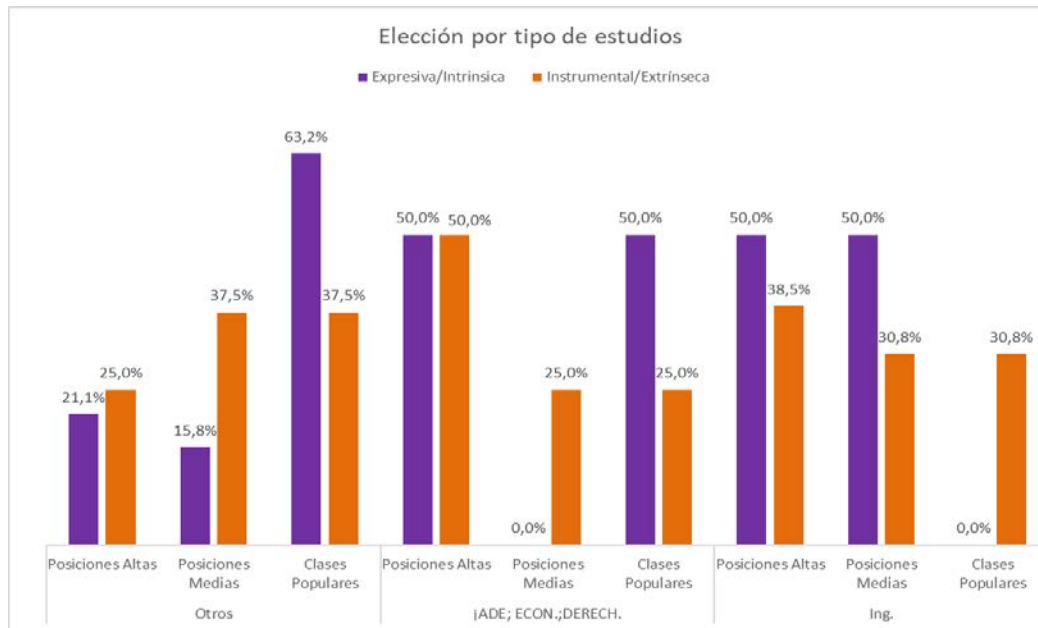
### **5.2.3. Relación entre la posición socioeconómica y la elección de estudios.**

A partir de lo expuesto hasta el momento podemos presentar un breve resumen con las principales observaciones encontradas en este apartado.

En primer lugar, podemos decir que los estudiantes entrevistados expresan, mayoritariamente, motivaciones instrumentales a la hora de escoger el tipo de

estudios. Sin embargo, hemos observado algunas diferencias que consideramos lo suficientemente importantes como para reseñarlas.

**Gráfico 20. Motivación Expresiva/Instrumental en la elección de estudios por Tipo de estudios y posición socioeconómica de los estudiantes entrevistados**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Los estudiantes entrevistados procedentes de las clases sociales mejor posicionadas, y con un alto *Capital Educativo* son más instrumentales a la hora de elegir estudios con mayor demanda en el mercado laboral como ADE, Económicas, Derecho o Ingenierías (Ver gráfico 20). Como era de esperar, las familias de estos estudiantes ejercen una fuerte influencia sobre las elecciones que toman. Esta influencia tiene que ver con la mejor información que poseen de las carreras universitarias, así como de un mayor conocimiento de la oferta y la demanda de los títulos en el mercado laboral.

Las motivaciones *vocacionales* entre los estudiantes entrevistados se distribuyen de forma desproporcionada cuando consideramos los estudios con mayor demanda en el mercado y la posición socioeconómica de los estudiantes. Los estudiantes de clase alta y media expresan este tipo de motivaciones hacia titulaciones con buenas salidas laborales (ADE, Derecho, Ingenierías), mientras que la mayoría de los estudiantes entrevistados que expresan motivaciones vocacionales en la elección de sus estudios, y que orientan su elección hacia carreras consideradas “difíciles”, —Matemáticas o Física —, o hacia aquellas, dentro de las ramas blandas, con peores expectativas en el mercado laboral, proceden de las clases Populares.

En definitiva, de acuerdo con las investigaciones que identifican la elección de título, en este caso universitario, como variable que ayuda a explicar la relación entre origen social y ocupación, podemos concluir que, el prisma funcionalista con que se relacionan educación y ocupación en las sociedades avanzadas sitúa en posiciones de desventaja a los estudiantes de las clases populares con un bajo *Capital* cultural, quienes disponen de una pobre información sobre las trayectorias educativas y profesionales, al tiempo que presentan una baja disposición utilitarista a la hora de elegir sus estudios universitarios.

### **5.3. La elección de Universidad**

Como hemos expuesto en el capítulo tercer, los estudios sobre la influencia de los entornos universitarios en los procesos de inserción en España son escasos. Sin embargo, en otros países, como el Reino Unido, si son numerosos. Uno de los pocos

estudios de esta naturaleza que contempla a España como escenario central del análisis es el realizado por Triventi (2013), trabajo de investigación que se halla ampliamente referenciado en esta tesis.

Aceptando las observaciones de Triventi, el *Capital social*, de cara a la inserción de los titulados, adopta un carácter especialmente valioso en sociedades en las que los contactos personales constituyen la vía de acceso al empleo. Siendo éste el caso de España, tal y como corroboran estudios más recientes (Vacchiano, M., et., al, 2018). Los establecimientos universitarios podrían actuar, no sólo como entornos favorecedores de formación avanzada o como facilitadores de redes de contacto útiles, también como *Capital Social mediador* para el empleo. El *Capital Reputacional* asociados a las universidades puede operar como señal adicional para los empleadores.

Al tratarse de recursos costosos, el uso de las universidades (privadas) como formas sociales de mediación al empleo escaso podría tener implicaciones sobre los resultados laborales de los egresados universitarios según los recursos económicos disponibles por estos.

El presente apartado los dedicamos a analizar las razones que han llevado a los estudiantes entrevistados a elegir su Universidad.

### **5.3.1. La elección de la Universidad Pública**

Los motivos que exponen los estudiantes de universidades públicas entrevistados para elegir la Universidad donde han realizado sus estudios son

diversos, pero podemos centrar nuestra atención en tres factores que aparecen con mayor frecuencia. Estos factores son, la *cercanía residencial*, las *calificaciones* y el *prestigio* asociado a la calidad que la Universidad tiene en el campo académico y profesional específico. A estas tres, se suma una cuarta, vinculada al posicionamiento político en defensa de lo “público”, que mantienen un gran número de estos estudiantes.

Otros estudios consultados recogen la importancia que la cercanía residencial tiene en la elección de los estudiantes a la hora de elegir Universidad. En una investigación con estudiantes de la Universidad de Jaén, Moral (1999), encuentra que un 40% de los encuestados reconoce que entre los factores que intervinieron en la elección de carrera se encontraba la cercanía geográfica.

En nuestro caso, para muchos de los estudiantes entrevistados, la cercanía residencial con la Universidad es un elemento muy valorado, al punto de llegar a convertirse en el factor determinante para la elección de Universidad, una vez el nivel de prestigio es compartido por el conjunto de universidades en competencia.

*“Yo soy Canario, y la carrera que me gustaba no se ofertaba en ninguna de las universidades canarias, entonces di el salto a Madrid porque es la capital y porque es más fácil a nivel de comunicaciones y todo esto. También me planteé la reputación. Entonces había dos o tres facultades, universidades que ofertaban la carrera y tenían bastante reputación, una era Granada, otra la Alcalá de Henares y otra la Autónoma de Madrid. Viendo que las tres eran buenas. La que mejor me venía era esta (por cercanía a la residencia)”* (P77. G., años. Estudiante de Doctorado en Matemáticas. Univ. Pública. Clases Populares; Cap. Cult. Univ. Bajo)

Un segundo factor decisivo que escapa a las decisiones de los individuos es la nota de corte establecida por las universidades públicas como criterio de selección

del estudiantado. Para muchos estudiantes con bajos rendimientos académicos en etapas preuniversitarias esta nota de corte supone un freno de entrada.

*“Lo cierto es que quería ir a la (UP1) porque tenía un doble grado de periodismo y comunicación audiovisual, pero a la sexta actividad me faltaron dos décimas para pasar la nota de corte, entonces ahí tenía que ir a la (UP2) o bien irme a la (UP3). Al final elegí ésta porque la tenía muy cerca de casa y también porque era nueva, entonces todo lo que era equipo técnico, saber cosas sobre cámaras, sobre radio, lo iba a tener más fácil porque había estado hablando con gente de la (UP2), y en eso sí que estaban bastante desactualizados.”* (P47. A., años estudiante de Máster, Univ. Pública. Clases Populares; Cap. Cult. Univ. bajo)

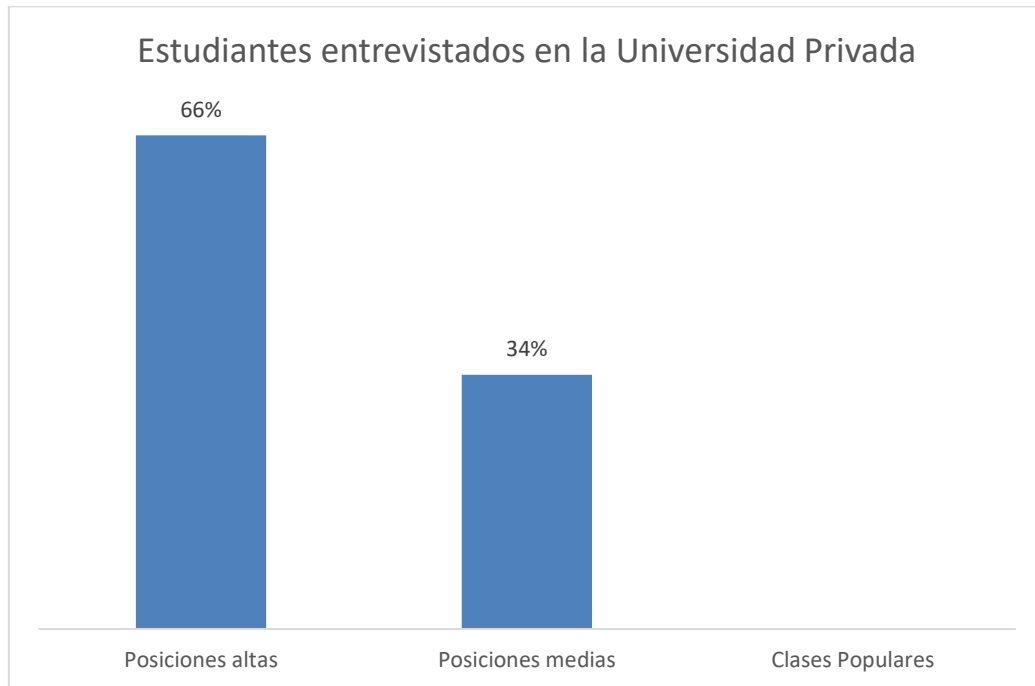
De los cuatro factores señalados, el prestigio de la Universidad juega un papel principal en la elección de Universidad, ahora bien, es importante señalar que los estudiantes de universidades públicas entrevistados relacionan el prestigio con el nivel de calidad formativa percibida.

*“Tenía la opción de quedarme en Toledo o venir a Madrid. Lo que pasa es que como me esforcé en sacar buenas notas y (...) en Toledo entrabas con un cinco, (...) prefería, ya que había sacado buena nota, venirme a Madrid, que era un poco más selectivo, y por eso elegí la (UP1). También me comentaron que era de las mejores para mi carrera.”* (P111. R., años, estudiante de Grado. Univ. Pública. Clases populares; Cap. Cult. Bajo.)

### **5.3.2. La elección de la Universidad Privada**

Como vemos en el gráfico 21, los estudiantes entrevistados que asisten a universidades privadas pertenecen en su mayoría (dos tercios), a las clases altas (66%) mientras que el tercio restante (34%), a las de clase medias.

**Gráfico 21. Estudiantes que asisten a la Universidad Privada**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Estos estudiantes valoran el prestigio de su Universidad, pero a diferencia de los estudiantes de las universidades públicas, el reconocimiento del prestigio se encuentra mediado por las salidas laborales que asocian al hecho de cursar sus estudios en estas universidades

*¿Por qué elegiste esta Universidad?*

*Respecto a otras muchas universidades (...) está posicionada como un top. De cara a las empresas es un referente diferencial. Luego la Universidad tiene mucha conexión empresarial y tal.” (P92: J. Estudiante de Grado. Univ. Privada. Barcelona. Clases Posiciones altas; Cap. Cult. Univ. Alto)*

**Tabla 10. Criterios para la elección el tipo de Universidad “pública” o “privada” a la que asiste, según posición socioeconómica de los estudiantes entrevistados**

	Univ. a la que asiste	Posiciones Altas	Posiciones Medias	Clases Populares
<b>Por prestigio</b>	Univ. Pública	25 %	38%	37%
	Univ. Privada	78%	22%	-
<b>Privada por sus oportunidades</b>	Univ. Privada	64 %	36%	-

*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

C., (P64), es estudiante de grado en una Universidad Privada muy prestigiosa de Madrid. Sus padres son altos funcionarios (A1). La impronta de sus progenitores sobre su trayectoria académica la vimos en el apartado de elección de estudios. Su discurso sobre la reputación de la Universidad Privada a la que asiste difiere del sentido que los estudiantes de las universidades públicas dan al prestigio institucional. De alguna manera, la reputación de la que habla no está relacionada en primer lugar con la calidad de la formación que se imparte en ella sino con las mayores oportunidades de inserción que parece garantizar.

*“¿Qué factores te llevaron a elegir esta Universidad?”*

*Tampoco quería elegir esta Universidad. También fue una cierta imposición paternal, pero realmente las salidas (laborales), la posibilidad de empleabilidad que tiene esta Universidad probablemente está por encima de otras.*

*¿Por su reputación?*

*Tiene mucha. Sí que tiene. No sé si está basada en que realmente tenga más calidad en la enseñanza, pero yo lo he podido comprobar, es más fácil conseguir trabajo saliendo de esta Universidad que de otras.”* (P64. C., 25, Estudiante de grado en Derecho. Univ. Privada, Madrid. Cap. Cult. Univ. alto; Clase Social Posición alta (Ib)



Junto a estas motivaciones instrumentales latentes en la categorización que hacen del prestigio, otra constante en el discurso de los estudiantes de universidades privadas entrevistados es el cinismo con el que parecen presumir de la racionalidad utilitarista empleada en la elección de su Universidad. Recurrentes alusiones a hipotéticas garantías de empleo que les sirven para justificar el esfuerzo económico que supone matricularse en alguno de sus costosos programas.

*Siempre me han dicho que de aquí debería salir con trabajo. Que te vienen a buscar las empresas. Aquí no vas tú a las empresas, sino que las empresas vienen a ti. Y esta es una gran motivación porque no te preocupas tanto (...) porque tienes un futuro laboral asegurado nada más salir. (P120. E., Estudiante de Ingeniería. Univ. Privada. Barcelona. Clase Posiciones Altas (Ia); Cap. Cult. Univ. Alto)*

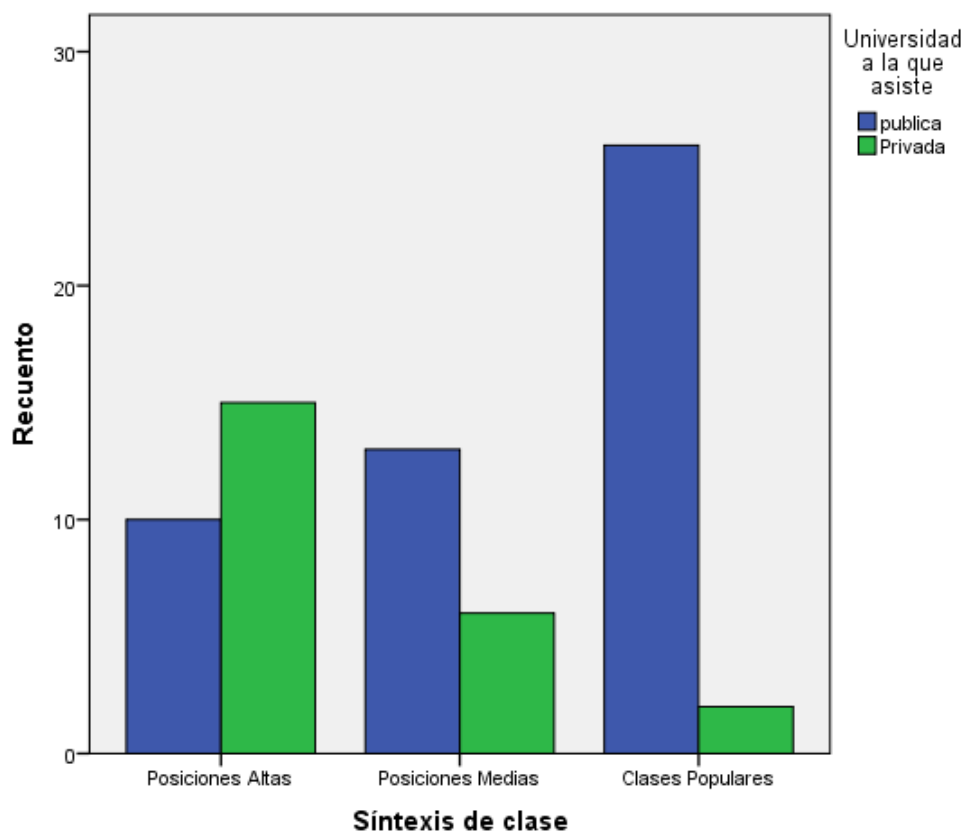
Tal y como recogemos en muchos de los testimonios, estudiar en estos establecimientos es considerado por los estudiantes como un *Capital Social Mediador para el empleo*. *Capital Social mediador* que forma parte, al menos, del imaginario publicitario con el que se promocionan estas universidades, y con el que alimentan la idea de que son lugares donde las relaciones sociales exclusivas son posibles y, con ellas, las oportunidades a los mejores empleos.

### **5.3.2. Distribución de los estudiantes entrevistados según tipo de Universidad y posición socioeconómica**

Como podemos ver en el gráfico 22, de entre los estudiantes entrevistados que asisten a universidades públicas predominan aquellos que proceden de contextos socioeconómicos populares. Por su parte, los estudiantes de las clases medias distribuyen sus preferencias entre universidades privadas y públicas, localizándose

con una mayor frecuencia entre las segundas, al contrario que los estudiantes de las clases altas, quienes se distribuyen preferentemente entre las universidades privadas.

**Gráfico 22. Tipo de Universidad “pública” o “privada” elegida por los estudiantes entrevistados, según posición socioeconómica**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Los resultados del análisis sobre las razones que exponen los estudiantes para elegir la Universidad Pública, considerada su extracción social, los vemos en la tabla 11.

Obviamente, los recursos económicos disponibles por los diferentes estudiantes entrevistados han influido significativamente sobre la importancia que

unos y otros dan a la cercanía residencial y al prestigio de la Universidad a la hora de elegir la Universidad en la que han cursado sus carreras. Para los estudiantes de las clases populares entrevistados en este tipo de universidades, el factor motivacional con mayor peso es la cercanía residencial (64%), seguido del prestigio de la Universidad (36%).

Para los estudiantes de posiciones de clase media, aunque también es importante la cercanía residencial (46%), valoran en primer lugar la reputación de la Universidad (54%). Finalmente, los estudiantes de las clases altas que asisten a universidades públicas valoran el prestigio y la reputación institucional (63%) antes que la cercanía residencial (27%).

**Tabla 11. Criterios para la elección de Universidad Pública según posición socioeconómica de los estudiantes entrevistados**

<b>Elección de Universidad &amp; Clase Social y Universidad a la que asiste</b>				
Razones de elección de Universidad	Univ. a la que asiste	Posiciones Altas	Posiciones Medias	Clases Populares
Publica por prestigio	Univ. Pública	63%	54%	36%
Elección por Cercanía	Univ. Pública	27%	46%	64%

*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

### **5.4. Las prácticas profesionales formativas**

Hasta ahora hemos venido analizando la información recogida durante el trabajo de campo sobre aquellos aspectos que podrían circunscribirse a la segunda de las subdivisiones que se distinguen en la estratificación institucional horizontal

definida por Triventi (2013), aquella que se relaciona con las ramas de conocimiento, diferenciando los tipos de estudio, o títulos, según el prestigio académico o los retornos económicos asociados a ellos (Bourdieu, 1996; Van de Werfhorst & Kraaykamp, 2001). También hemos analizado información relacionada con la primera de las diferenciaciones, aquella que hace referencia a los tipos de instituciones o sectores educativos que pueden clasificarse jerárquicamente en función del grado de selección, la calidad de la instrucción y el prestigio académico (Triventi, 2013).

A continuación, centramos nuestro análisis en las diferentes influencias que las universidades, vistas como *Capital social* mediador para el empleo, puedan tener sobre los resultados esperados en los procesos de inserción. Para ello, fijamos nuestra atención en las *prácticas profesionales formativas*<sup>64</sup> dado el creciente atractivo que tienen estas prácticas tanto para las familias, como para las empresas y para las propias instituciones educativas, como vías que permiten establecer y materializar contactos laborales entre universitarios y empleadores potenciales, siendo a su vez un servicio ofertado por las universidades, especialmente las de financiación privada, como incentivo para atraer nuevas matriculaciones.

Para los fines de esta tesis, los estudiantes fueron sondeados sobre sus experiencias formativas en organizaciones vinculadas a su campo y tipo de estudios, cualquiera que fuese la modalidad, *prácticas curriculares formativas* o *contratos en*

---

<sup>64</sup> Las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios se regulan en el Real Decreto 592/2014, de 11 de julio.

*prácticas*<sup>65</sup> dado que las experiencias de muchos de los estudiantes de Máster y Doctorado pertenecen a este segundo tipo. En general, las condiciones para ser consideradas en nuestro análisis se reducen a dos, en primer lugar, que las experiencias, becadas o no, fueran facilitadas por la Universidad, y, en segundo lugar, que preservaran su finalidad formativa y no se tratará de un contrato de trabajo convencional.

Las prácticas curriculares están dirigidas sobre todo a estudiantes que están finalizando un grado. El empresario dispone de un número total de horas en las que el alumno realizará sus prácticas, que suelen oscilar entre 300-400 horas.

Por su parte, las prácticas extracurriculares se rigen también por convenio entre la Universidad y la entidad formadora. Son remuneradas y el salario del trabajador suele oscilar entre los 300 y los 600 euros mensuales. En ninguna de las dos modalidades los becarios están regulados por el Estatuto de los Trabajadores.

Por último, existe una vía que liga al estudiante universitario con la práctica profesional a través de una relación contractual facilitadora, una vez el estudiante posee el título universitario. El *contrato en prácticas* permite al trabajador obtener sólo práctica profesional según el nivel de estudios que ha estado realizando. Sin

---

<sup>65</sup> Artículo 11.1 del Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores Artículo 11.1 del Estatuto de los Trabajadores; RD. 488/98, de 27 de marzo, por el que se desarrolla el artículo 11 del Estatuto de los Trabajadores en materia de contratos formativos; R. D. 63/2006, de 27 de enero, de 27 de enero, por el que aprueba el Estatuto del personal investigador en formación; Ley 3/2012, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral; Ley 11/2013, de 26 de julio, de medidas de apoyo al emprendedor y de estímulo al crecimiento y de la creación de empleo; Real Decreto-ley 16/2013, de 20 de diciembre, de medidas para favorecer la contratación estable y mejorar la empleabilidad de los trabajadores.

embargo, son considerados como un recurso por las empresas porque las permite hacer una preselección de sus futuros empleados. En este sentido, los contratos en prácticas podrían comprender funciones de transición a la vida activa de los titulados universitarios, sin embargo, dicha transición no se ve completada con procesos de inserción laboral plena (Martín, 2003). Muchas de los testimonios recogidos entre los estudiantes entrevistados no describen estos contratos en prácticas como experiencias destinadas a formar y ganar prácticas profesionales, tal y como precisa su regulación, sino más bien, como sugiere Laheras (2017) parecen ser formas oportunistas de aprovechar el excedente de la oferta del factor humano cualificado. Formas que actúan a su vez como mecanismo de introducción y adaptación a un nuevo modelo de relaciones laborales caracterizadas por la precariedad y la temporalidad.

Para Marín, podría darse el caso de “que una empresa pudiese contar con una plantilla formada en su totalidad por estudiantes en prácticas o con contratos de formación para el aprendizaje” (2015: 259). Este extremo lo hemos podido confirmar en, al menos, un caso dentro de nuestro trabajo de campo.

R., (P111), estudió ADE en una Universidad Pública. Durante el último año ha ido empalmando becas y prácticas formativas en pequeñas empresas, primero como informática para ir ganando mayor responsabilidad en la empresa donde lleva enlazando contratos en prácticas desde hace año y medio. Ella no es la única. De hecho, el grupo de trabajadores que constituyen la plantilla de esta empresa es personal eventual con contratos en prácticas. A pesar de la precariedad de la situación, R., (P111) lo experimenta como una oportunidad.

*“Sí. En tercero empecé como becaria de informática. Estuve cinco meses ahí y, nada, luego, a través de unas becas que ofrecía (un banco) para empezar en pequeñas empresas, pues también me concedieron una, y empecé en una pequeña inmobiliaria, y ahí me he quedado. Llevo ahora un año y medio con un contrato de becaria en prácticas. El Banco es el que me paga. Es una empresa pequeña. Empezamos siendo ocho personas, de las cuales todos veníamos de la beca del (banco), y la verdad es que hemos aprendido muchísimas cosas porque tenemos mucha responsabilidad. Somos nosotros los trabajadores principales, y, la verdad, es que me ha abierto, también a nivel profesional, un mundo que no conocía, que era el mundo inmobiliario y que me gusta bastante.”*

(P111. R. Estudiante de Grado en ADE. Univ. Pública. Clases Populares; Cap. Cult. Univ. Bajo)

De cara a futuros procesos de selección, entre los estudiantes entrevistados se tiende a pensar que las empresas de gran tamaño y con una alta proyección internacional aportan al *Currículum* del estudiante señales de estimación positiva, por lo que realizar prácticas formativas en este tipo de empresas tienen para los universitarios una buena valoración, sin embargo, esto no siempre es así. En el caso de los estudiantes entrevistados en universidades públicas, a menudo, relevancia organizacional y satisfacción del estudiante con la experiencia en prácticas no van siempre de la mano. De ello se lamenta E., (P73), estudiante de último año de ADE, de una Universidad Pública. A través de su experiencia en prácticas tuvo la oportunidad de conocer de primera mano los claro oscuros de trabajar en la cadena de producción de una gran empresa. Sin embargo, no cree que la experiencia pueda

facilitarle la búsqueda de un empleo, más allá de poder demostrar que posee la experiencia de trabajo en cadena.

*“Llegué a hacer prácticas, sí. Estuve trabajando ocho meses en (Banca). Fueron unos meses muy buenos, pero luego, otros cuatro meses que estuve en una oficina y, la verdad, es que fue horrible, porque en el trabajo de oficina hay que cumplir unos objetivos de venta, y si no los cumples van a por ti.*

*Las prácticas fueron remuneradas y me las facilitó la Universidad. Yo creo que me hubieran facilitado ventaja en un proceso de selección posterior si hubiera aspirado a un puesto que tuviera relación con el trabajo que hice en las prácticas, pero en este caso, yo creo que la experiencia, en este caso, la experiencia no se valora y tienes que, prácticamente, empezar de cero. Puedes tener ventaja porque sabes lo que es, sabes lo que es trabajar, sabes lo que es relacionarte con los compañeros, pero ya está, no creo que la puedes aprovechar mucho más.”* (P73. E., Estudiante de grado en ADE. Univ. Pública. Clase Posiciones medias (IIa). Cap. Cult. Alto).

En general, podemos decir que los estudiantes entrevistados en universidades públicas valoran satisfactoriamente las prácticas formativas considerándolas como experiencias personales y profesionales muy positivas, sin embargo, también piensan que sus repercusiones en futuros procesos de inserción tendrán escasa relevancia. Las excepciones se localizan en los estudios de ADE e Ingenierías.

Con algunas excepciones, los estudiantes de universidades privadas, a diferencia de los estudiantes entrevistados de universidades públicas, enfatizan la



relevancia que tienen las organizaciones donde han realizado sus prácticas. Éstas representan los modelos empresariales hacia los que se hallan orientados, y para estos jóvenes, las prácticas realizadas en estas empresas están cargadas de oportunidades de inserción laboral.

*¿Has hecho prácticas formativas?*

*Prácticas, sí. Me las ha facilitado la Universidad.*

*¿Crees que la experiencia te aporta ventaja competitiva u oportunidades de engancharse al empleo?*

*Fue una organización potente. Importante. Yo creo que sí (va a darme una ventaja en el futuro). Sí, lo comento con otros amigos y me dicen que es algo que otros sitios no tienen. Es un impulso, una buena ayuda para ir introduciéndote en el mercado laboral.” (P58. A. 24, Estudiante de Grado en Derecho. Univ. Privada. Madrid. Clase posiciones Medias (IIa); Cap. Cult. Univ. Alto*

Las prácticas son también utilizadas como reclamo por las universidades privadas. Estas universidades pueden constituir alianzas y formalizar conciertos internacionales con otras universidades y organizaciones empresariales formando parte de una órbita organizacional de dimensiones globales. Las mismas empresas se benefician de los modelos educativos que se implementan en los programas formativos de estas universidades, que, como les gusta resaltar en sus espacios publicitarios, se orientan hacia la formación en valores ligados al mundo de la empresa, a través de un proceso de “mentorización personalizado”.

La carrera educativa de una gran parte de estos jóvenes entrevistados en universidades de pago ha transcurrido en instituciones privadas. Valoran la

relevancia que tienen las empresas donde realizan sus prácticas en la misma medida, y en consonancia, con la relevancia con que valoran pertenecer a este tipo de universidades. Forman parte del mismo medio. Lo que recuerda al “sentido práctico” con que Bourdieu remite a esa relación en la que el agente conoce el mundo sin distancia objetivadora, como evidente, lo que confiere la apariencia de armonía preestablecida y produce una coincidencia casi perfecta entre el *habitus* y el *hábitat*. La cultura que asimilan en el hogar estos estudiantes, en su mayoría hijos de profesionales y empresarios, está en sintonía con el *carácter normativo* que caracteriza la educación que reciben en estas universidades, y a través del que integran los preceptos de la racionalidad mercantil, centrados en el mundo de la gerencia y la dirección empresarial, lo que hace que estos estudiantes posean un perfil profesional muy comprometido con los ideales gerenciales de la empresa. Las prácticas son vistas, entonces, más que como ejercicios meramente adaptativos al medio profesional, como oportunidades donde hacer alarde de sus capacidades y ambiciones a modo de tarjeta de presentación.

#### **5.4.4. Satisfacción de los estudiantes entrevistados con las prácticas formativas**

Dos aspectos analizamos a continuación. En primer lugar, el *nivel de relevancia* con la que valoran las prácticas formativas los estudiantes entrevistados. En segundo lugar, el *grado de satisfacción* alcanzado.

La *relevancia* apunta al prestigio con que se evalúa la organización donde se ha realizado la experiencia pensando en futuros procesos de selección. La

*satisfacción* la medimos en función del grado de *integración relacional* con el entorno y de *integración profesional* con las tareas desempeñadas.

Nos interesa detectar posibles diferencias en cuanto a las oportunidades que las prácticas formativas puedan aportar a la inserción laboral de los estudiantes entrevistados. Las categorías independientes consideradas son el tipo de Universidad (pública/privada) y la titulación.

**Tabla 12. Satisfacción de los estudiantes con las prácticas**

Tabla cruzada Satisfacción de las prácticas *Universidad a la que asiste*Tipo de estudios			
Tipo de estudios	Satisfacción de las prácticas		
		Pública	Privada
Otros* <sup>66</sup>	Alta	77,8%	66,7%
	Baja	22,2%	33,3%
	Total	100%	100%
A.D.E., Economía y Derecho.	Alta	77,8%	100%
	Baja	22,2%	-
	Total	100%	100%
Ing. & Arq.	Alta	100%	100%
	Total	100%	100%
Total	Alta	81,3%	88,9%
	Baja	18,8%	11,1%
	Total	100%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Los estudiantes de universidades públicas entrevistados valoran muy satisfactoriamente la experiencia de las prácticas curriculares (81,30%), incluso en mayor medida que los estudiantes de las universidades privadas en el caso de las ramas de Ciencias y Humanidades (77,8% y 66,7% respectivamente) (Ver tabla 12),

<sup>66</sup> Matemáticas, Física, Geología, Biología, Filología, Ciencias Políticas y Sociología, Psicología, Pedagogía, Historia y Geografía.

pero, a diferencia de éstos, la relevancia de la experiencia apenas despierta en ellos expectativas optimistas de cara a los procesos de inserción. Sólo el 28% considera que sus prácticas tienen una relevancia alta de cara a la búsqueda de empleo, frente al 55,6% de los estudiantes de las universidades privadas) (Ver tabla 13).

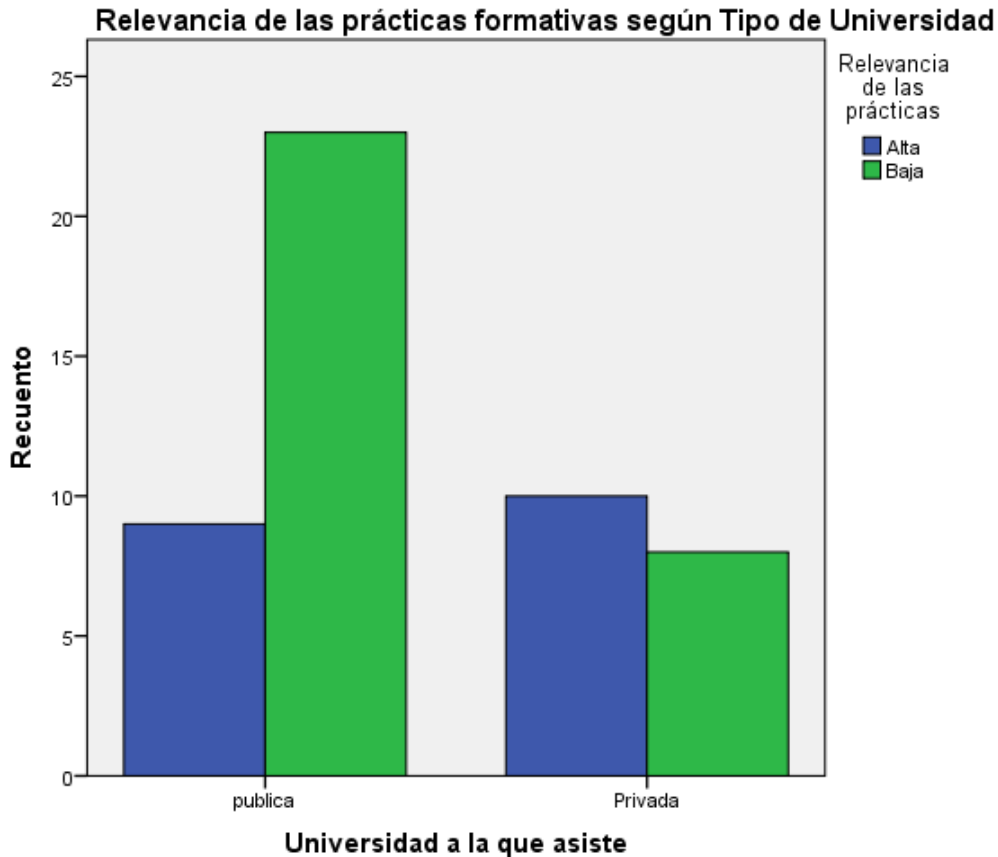
**Tabla 13. Relevancia de las prácticas para los estudiantes, según Universidad a la que asiste y Tipo de estudios**

<b>Tabla cruzada Relevancia de las prácticas*Universidad a la que asiste*Tipo de estudios</b>			
Tipo de estudios		Universidad a la que asiste	
		Pública	Privada
Otros	Alta	16,7%	33,3%
	Baja	83,3%	66,7%
		100%	100%
A.D.E., Economía y Derecho.	Alta	44,4%	75%
	Baja	55,6%	25,0%
		100%	100%
Ing. & Arq.	Alta	40 %	50%
	Baja	60%	50%
		100%	100%
Total	Alta	28,1%	55,6%
	Baja	71,9%	44,4%
		100%	100%

*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

La diferencia sustancial entre una socialización normativa canalizada a través de la interiorización de los valores y objetivos empresariales, y la ausencia de esta, es que el producto de este tipo de formación se encuentra en la base de las preferencias más valoradas por las grandes empresas a la hora de seleccionar a los futuros empleados para ocupar los puestos de responsabilidad gerencial.

**Gráfico 23. Relevancia de las prácticas para los estudiantes, según Universidad a la que asiste**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Las universidades privadas parece que tienen la capacidad de proveer, selectivamente, de este tipo de formación a las organizaciones empresariales. Así, mientras que, para los estudiantes de las universidades públicas, las prácticas formativas no generan grandes expectativas de inserción en el mercado laboral, para los estudiantes de universidades privadas, todo lo contrario. Mientras que los segundos ven en las prácticas formativas un escenario que ya prevén de antemano, antesala de la oportunidad laboral ansiada, pero también esperada, y a la que parecen lanzarse con una gran confianza en sí mismos y en su futuro, los primeros se

encuentran ante espacios exploratorios de una realidad profesional que no es capaz más que de proyectar vacíos e incertidumbres sobre su futuro laboral, especialmente en aquellas ramas del conocimiento que no encuentran una industria suficientemente desarrollada en el modelo productivo.

### **5.5. La visión del mercado laboral de los estudiantes universitarios**

Hasta ahora hemos analizado la influencia del *Capital Educativo* familiar sobre las motivaciones de los estudiantes entrevistados, hacia los estudios superiores y, especialmente, a la hora de escoger titulación. También hemos analizado la influencia del *Capital Económico* sobre las estrategias de elección de la Institución Universitaria donde cursan sus estudios los estudiantes, especialmente el papel que éstas representan para las familias como inversión en *Capital social intermediario*, facilitador de experiencias formativas y contactos ventajosos con empleadores potenciales.

Ahora presentamos el análisis de la información recogida sobre la perspectiva que los estudiantes tienen hacia el mercado laboral mediada por la experiencia universitaria. Más concretamente, analizamos el *optimismo/pesimismo* con que enfrentan su incorporación a la vida profesional los estudiantes de las diferentes universidades, las expectativas que tienen de encontrar un empleo ajustado a su nivel y rama de formación, y sus aspiraciones profesionales a corto y medio plazo.

A partir de las respuestas recogidas en las entrevistas hemos agrupado las aspiraciones laborales en tres categorías: *Dirección*, *Técnico especialista* y *Precariedad*.

En la categoría de “Dirección” agrupamos la frecuencia de las manifestaciones de los estudiantes entrevistados que aspiran a ocupar puestos de gerencia y alta dirección, y tienen confianza en su futuro laboral (Ver tabla 14). En la categoría “Técnico especialista”, agrupamos aquellas algo más conformistas, en el sentido de que las aspiraciones se caracterizan por la búsqueda de la estabilidad laboral y, si bien, no contemplan la dirección más allá de roles bajos de coordinación de grupo, sí reivindican como valor *Capital* la autonomía profesional, es decir, el control sobre el propio el trabajo.

**Tabla 14. Posición ocupacional a la que aspiran los estudiantes entrevistados a partir del tipo de estudio que realizan**

Tabla cruzada Tipo de estudios*Posición ocupacional a la que se aspira			
Tipo de estudios	Posición ocupacional a la que se aspira		
	Alta Dirección	“precariedad”	Técnico Especialista
Otros	5,7%	28,6%	65,7%
A.D.E., Economía y Derecho.	27,3%	27,3%	45,5%
Ing. & Arq.	20%	20%	60%
Total	15,3%	26,4%	58,3%

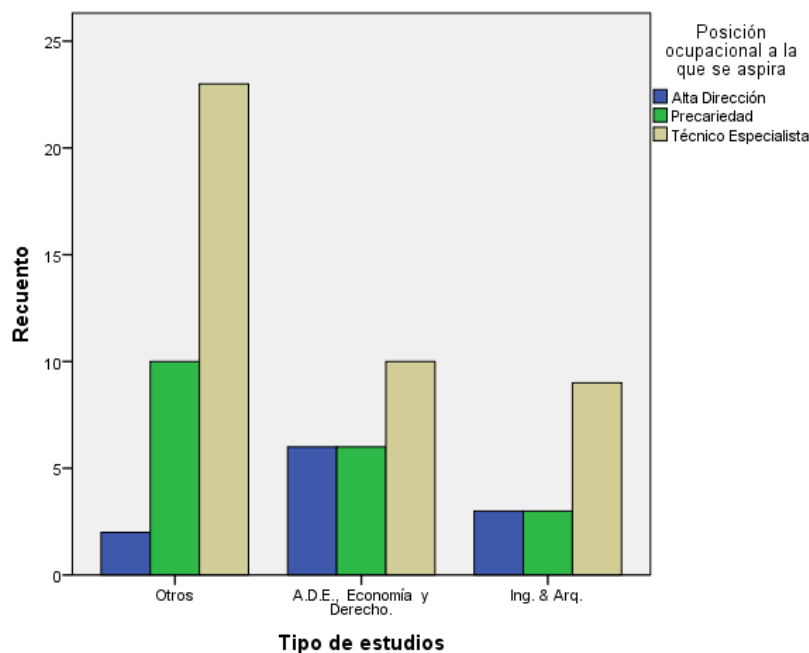
*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Por último, en la categoría de “Precariedad” recogemos aquellas actitudes más pesimistas y que muestran una débil confianza hacia mercado laboral. Estos estudiantes no tienen expectativas de encontrar un empleo ajustado a su nivel y rama

conocimiento, y, en el caso de encontrarlo, creen que se caracterizará por la sobrecualificación y la temporalidad durante un tiempo indefinido.

La mayoría de los estudiantes entrevistados aspiran a ocupar puestos como “técnicos especialistas”. Estas ambiciones tienen como eje la preferencia por la autogestión de su propio trabajo. En la Tabla 14, vemos como las aspiraciones hacia posiciones “técnicas especializadas” son las más frecuentes entre los estudiantes de las carreras en el área de las Ciencias (65,7%) e Ingenierías (60%), mientras que las aspiraciones directivas son más frecuentes entre los estudios de Economía, Administración de empresas y Derecho (27,3%).

**Gráfico 24. Aspiración ocupacional según tipo de estudios**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Por último, tres de cada diez estudiantes (26,4%), ven con pesimismo el mercado laboral. Especialmente los estudiantes entrevistados que pertenecen a las



ramas de ciencias, biología, Humanidades y Periodismo (28,6%), pero también se encuentran en el resto de las ramas de estudio contempladas, ADE, Economía y Derecho (27,3%) y las Ingenierías (20%) (Ver tabla 14).

Atendiendo al sexo<sup>67</sup> de los estudiantes entrevistados, se describe un perfil aspiracional más o menos esperado. La actitud hacia la alta dirección gerencial es más frecuente entre los hombres (10,2%), mientras que entre las mujeres hay una mayor frecuencia de aspiraciones hacia puestos técnicos especializados (36,7%). También entre ellas la *precariedad* se encuentra más presente en la configuración de sus perspectivas de inserción (14,3%, frente al 12,2% ellos) (Ver tabla 15).

**Tabla 15. Posición ocupacional a la que aspiran los estudiantes entrevistados según sexo**

Tabla cruzada Posición ocupacional a la que se aspira*Sexo			
		Sexo	
		Hombre	Mujer
Posición ocupacional a la que se aspira	Dirección	10,2%	2,1%
	<i>Precariedad</i>	12,2%	14,3%
	Técnico Especialista	24,5%	36,7%

*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

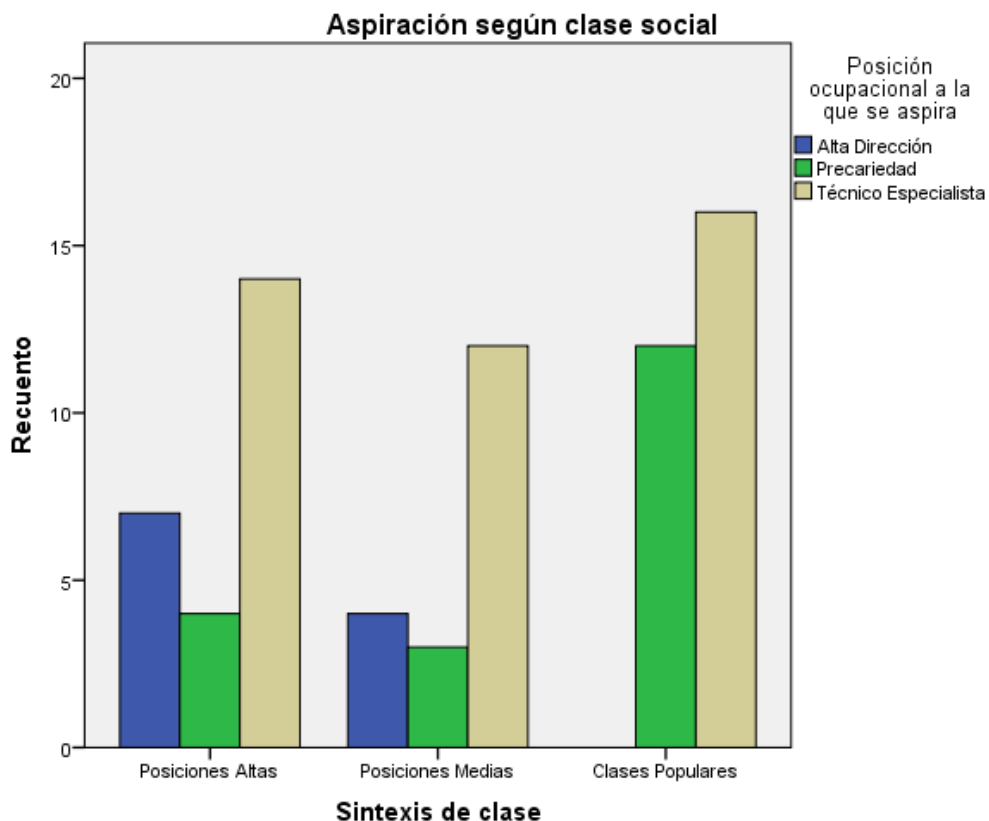
Al considerar el contexto socioeconómico (Gráfico 25), las aspiraciones hacia posiciones técnicas son frecuentes en todos los grupos, si bien, algo mayor entre los estudiantes de las clases populares. Sin embargo, la percepción de *precariedad* entre los estudiantes de este grupo se encuentra más presente que en el resto. No hay que olvidar que los estudiantes entrevistados pertenecientes a estos contextos

---

<sup>67</sup> Hemos introducido un factor de elevación (2) para ajustar la proporcionalidad entre los dos sexos dentro del grupo de estudiantes.

socioeconómicos también los encontramos en mayor número entre aquellos que eligen las titulaciones que cursan los estudiantes más pesimistas hacia el mercado laboral —Biología, Física, Pedagogía, Psicología, Filología, Historia o Periodismo—, pero, como hemos podido ver, también la ausencia de *Capital Social* influye en la configuración de las perspectivas de estos estudiantes, no sólo entre los que se advierte una especie de renuncia resignada a aspirar a un empleo ajustado a su nivel formativo, también entre aquellos que mantienen sus aspiraciones hacia posiciones técnicas especializadas.

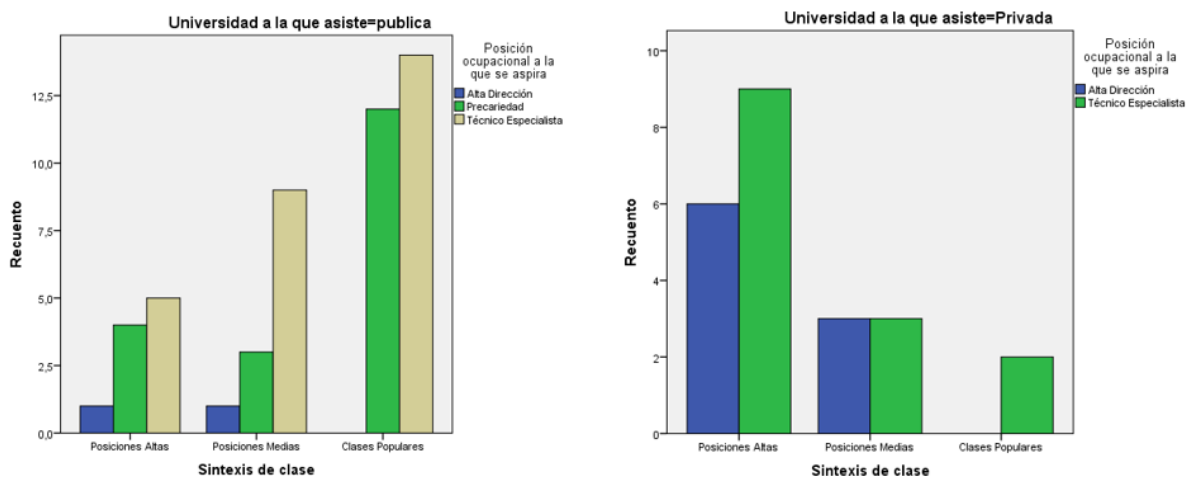
**Gráfico 25. Posición ocupacional a la que aspiran los estudiantes entrevistados según posición socioeconómica del estudiante**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Por el contrario, la existencia de un *Capital Social* mediador, o reforzado por la experiencia universitaria, y el carácter normativo que impregna los programas formativos de las universidades elitistas, contribuye a explicar el por qué las aspiraciones hacia posiciones de “Dirección” se encuentra entre los estudiantes procedentes de contextos socioeconómicos mejor posicionados económica y culturalmente —Posiciones altas y medias—, contextos de los que se extraen mayoritariamente los estudiantes de las universidades privadas (Véase gráfico 25).

**Gráfico 26. Posición ocupacional a la que aspiran los estudiantes entrevistados según posición socioeconómica y tipo de Universidad a la que asisten**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Como vemos en el gráfico 26, los estudiantes de las universidades públicas, independientemente de su *Clase Social*, perciben, en mayor o menor medida —mucho mayor entre los estudiantes de las clases populares—, que su trayectoria de inserción al mercado laboral se va a ver, de una u otra manera, mediada por la *precariedad*, mientras que entre los estudiantes de las universidades privadas esta percepción no se tiene. Por el contrario, encontramos con mayor frecuencia entre

estos últimos, aspiraciones hacia posiciones como “Técnicos Especialistas”, y de gerencia, “Alta Dirección”.

### **5.6. Relación sintética de resultados recogidos en el capítulo**

El acceso a la universidad o “invertir” en educación ha sido considerado por una gran parte de la población española el medio para llegar a ocupar empleos de calidad que les proporcionen una mejor disposición de recursos para sus vidas. Luchar por adquirir un título universitario ha sido la manera con la que muchas familias españolas han intentado proporcionar a sus hijos e hijas la oportunidad de mejorar las condiciones, materiales y no materiales, de existencia, coincidiendo con la consolidación del sistema político democrático y con los indudables avances que han supuesto las políticas educativas implantadas para favorecer el acceso a la educación a cada vez más amplias capas de la población durante las décadas de los 80 y 90 en España.

En anteriores capítulos hemos analizado la expansión educativa terciaria en España, su impacto en el mercado laboral y sobre la igualdad de oportunidades educativas y sociales, en este capítulo nuestro objetivo general ha sido conocer el valor que se le sigue otorgando a “ir a la universidad” como espacio generador de conocimiento a la vez que medio de igualación social a través de empleos de calidad o, simplemente, como “herramienta” para obtener unas condiciones de trabajo en consonancia con la inversión y el esfuerzo personal y familiar realizado: ¿Es la Educación Superior en España el “salvoconducto” para huir del desempleo o de la

*precariedad* laboral para las clases sociales más desfavorecidas?. De ahí que hayamos investigado cuáles son las motivaciones hacia los estudios universitarios, qué predispone a los estudiantes para elegir sus estudios, qué factores influyen, qué papel juegan el *Capital Económico* y cultural de las familias en el éxito académico y laboral de los estudiantes, ¿es el tipo de estudio elegido o el tipo de universidad un factor determinante para el éxito laboral y profesional? ¿Qué opinan de estas cuestiones los estudiantes universitarios españoles?

A continuación, exponemos sintéticamente los resultados del análisis de la información recogida en las entrevistas realizadas a los estudiantes. Para su presentación seguiremos el mismo orden en que aparecen las cuestiones en el capítulo.

### **5.6.1. La entrada en la universidad**

A lo largo del capítulo hemos ido desgranando los resultados recogidos del análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes participantes en nuestro estudio. Dado el volumen obtenido haremos una breve enumeración de aquellos que consideramos más relevantes para el objeto de esta tesis.

En primer lugar, hemos podido corroborar la existencia de una fuerte relación entre la existencia de *Capital Educativo* en el seno familiar y la actitud motivacional normalizada, interiorizada, de los estudiantes entrevistados hacia los estudios superiores, independientemente del contexto socioeconómico de procedencia. Su

ausencia, por el contrario, tiene diferentes respuestas según los recursos disponibles por estos estudiantes y sus familias.

La ausencia de este *Capital Cultural Educativo* es contrarrestada por las familias de clase alta y media a través de *Capital económico*, cuando sus hijos tienen un bajo expediente académico en las etapas preuniversitarias, lo que los lleva a invertir en *Capital Cultural objetivado e institucional* (universidades privadas) donde les resulta posible *reenganchar* a sus hijos con los estudios superiores.

Considerando esto último, podemos concluir que los criterios meritocráticos como principios selectivos para la realización de estudios superiores sólo se hacen funcionalmente efectivos en el grupo de estudiantes entrevistados pertenecientes a las clases populares (y sin *Capital Cultural Educativo* en el seno familiar), quienes dependen exclusivamente de sus resultados académicos en las etapas preuniversitarias para ingresar en la Universidad.

También observamos que la ausencia de *Capital Educativo* en el seno familiar y la falta de familiaridad con los estudios universitarios está relacionada con las actitudes motivacionales justificadas hacia los estudios superiores entre los estudiantes entrevistados. Si bien, es común para estos estudiantes el que las buenas calificaciones actúan como premisa necesaria para decidir ir la universidad, encontramos diferencias según el sexo entre las razones más instrumentales con que justifican su elección. Mientras que entre ellas predomina la búsqueda de independencia económica, la oportunidad de movilidad y mejora ocupacional sobresale entre ellos.

### 5.6.2. La elección de estudios

Los estudiantes universitarios a la hora de elegir sus estudios se mueven por intereses *Instrumentales* en mayor medida e independientemente de la *Clase Social*. Ahora bien, se observan algunas diferencias según la posición socioeconómica y el *Capital Educativo* de los estudiantes entrevistados. Los estudiantes procedentes de las clases sociales mejor posicionadas y con un alto *Capital Educativo* son más instrumentales a la hora de elegir estudios con mejores y mayores salidas profesionales (Gráfico 20) —ADE, Derecho e Ingenierías—. Las familias de estos estudiantes ejercen una fuerte influencia sobre las elecciones que toman. Esta influencia tiene que ver con el mayor conocimiento que poseen sobre la carrera universitaria, así como de una mayor información de la oferta y demanda de los títulos en el mercado laboral y sus oscilaciones.

La mayoría de los estudiantes entrevistados que tienen motivaciones expresivas en la elección de sus estudios, y que orientan su elección hacia carreras consideradas “difíciles”, —Matemáticas o Física —, o hacia aquellas, dentro de las ramas blandas, con peores expectativas en el mercado laboral, proceden de las clases Populares. En su mayoría, estos estudiantes representan la primera cohorte familiar que ingresa en la Universidad, lo que los lleva a considerar la obtención del título superior un éxito personal en sí mismo, justificado en base al esfuerzo y a la vocación. Estos estudiantes, en el momento de elegir sus estudios, no contaron con información sobre la demanda de sus carreras en el mercado laboral y, en general, a pesar de la satisfacción personal que tiene para ellos graduarse en la carrera elegida, muestran

mayor pesimismo e incertidumbre sobre su futuro laboral, al punto de poner en duda el que algún día puedan llegar a ejercer la profesión para la que se han formado.

Por el contrario, aquellos estudiantes entrevistados que, al igual que los anteriores, han expresado motivaciones vocacionales en la elección de sus estudios, pero, a diferencia de ellos, poseen *Capital Educativo* (y profesional) familiar alto, su elección se encuentra vinculada a estudios con mayor demanda en el mercado laboral. En estos casos el efecto *de la influencia familiar* (disposición de mayores recursos en conocimiento y familiaridad con los estudios y las salidas profesionales) en la elección de sus estudios se muestra de forma evidente. En general, y aunque expresen en mayor o menor medida inquietudes y reservas coyunturales dependiendo de la titulación, o del *Capital Social* disponible, el juicio de estos estudiantes sobre el mercado laboral tiende a ser más realista.

### **5.6.3. La elección de universidad**

Los estudiantes entrevistados pertenecientes a las clases populares con buenas calificaciones prefieren las universidades públicas. Las razones que los ha llevado a elegir su Universidad son el reconocimiento institucional, en cuanto a la calidad de su formación, y la cercanía residencial.

Los estudiantes entrevistados procedentes de contextos socioeconómicos bien situados, pero bajas calificaciones, han visto en sus universidades de acogida la mejor alternativa para dar continuidad a sus estudios, dadas las oportunidades de reenganche que éstas ofrecen. Por su parte, los estudiantes entrevistados procedentes



de contextos socioeconómicos bien situados, y buenos expedientes académicos, prefieren las universidades privadas por motivos instrumentales, relacionados estos con las mejores salidas laborales asociadas a su prestigio o/y, directamente, con la posibilidad de emplearse en el entorno empresarial vinculado a la universidad.

### **5.6.4. Experiencia vivida**

#### **5.6.4.1. Las prácticas profesionales en formación**

Sobre las valoraciones que los estudiantes entrevistados hacen sobre las prácticas formativas profesionales encontramos diferencias según el tipo de Universidad proveedora de estas experiencias. Los estudiantes de las universidades públicas valoran muy positivamente, a nivel personal y profesional, las prácticas formativas realizadas, incluso en mayor medida que los estudiantes de las universidades privadas en el caso de las ramas de Ciencias y Humanidades, sin embargo, no consideran que estas experiencias posean relevancia promocional de cara a futuros procesos de inserción laboral. Las excepciones, por ramas profesionales, se localizan en aquellas que están vinculadas a los estudios de ADE e Ingeniería.

Para los estudiantes entrevistados de universidades privadas, por el contrario, las prácticas formativas despiertan altas expectativas de inserción ajustada a sus intereses en el mercado laboral. Estos estudiantes tienden a ver en las prácticas

formativos escenarios anticipados, antesala de la oportunidad esperada y a la que parecen lanzarse con una gran confianza en sí mismos y en su futuro.

### **5.6.4.2. Expectativas del mercado laboral**

La mayoría de los estudiantes de la muestra aspiran a ocupar puestos como técnicos especialistas. Estas actitudes tienen como eje motivacional la preferencia por la autogestión y la autonomía en el trabajo y, en general, confían en alcanzar sus objetivos. También el *Capital Social* juega para la mayoría de ellos un papel importante en la búsqueda del primer empleo, pero saberse en posesión, o no, de algún tipo de este *Capital* produce distintos efectos sobre las perspectivas de éxito que tienen los estudiantes de diferentes orígenes sociales.

Las aspiraciones hacia posiciones de Técnicos especialistas son las más frecuentes entre los estudiantes entrevistados (58,3%). Especialmente entre aquellos que cursan Carreras de Ciencias (65,7%) e Ingenierías (60%). (Véase tabla 14). Las aspiraciones directivas son las menos frecuentes (15,3%) y se encuentran, principalmente, entre aquellos que cursan estudios de Economía, Administración de empresas y Derecho (27,3%).

Como apuntamos anteriormente, entre el 26,4% de los estudiantes entrevistados que miran con desconfianza las posibilidades emplearse en el campo profesional para el que se han formado, o que lo harán en condiciones de precariedad, predominan aquellos que han cursado sus estudios en alguna rama de ciencias, como los estudios de biología, y de Humanidades (28,6%), seguidos de

cerca por los egresados de las ramas de ADE, Economía y Derecho (27,3%), siendo los menos pesimistas los estudiantes de las diversas Ingenierías contempladas (20%) (Ver tabla 14).

Según el sexo de los estudiantes, encontramos que las aspiraciones hacia las posiciones de “dirección” son más frecuentes entre los hombres (10,2%) que entre las mujeres (2,1%). Estas, sin embargo, manifiestan con mayor frecuencia aspiraciones hacia puestos intermedios como “técnicos especialistas” (el 36,7% frente al 24,5% de hombres). También las mujeres tienden algo más que los hombres a ver con pesimismo un proceso de inserción que prevén caracterizado por la *precariedad* (Un 14,3% de ellas, frente a 12,2% de ellos) (Véase tabla 15).

La posición socioeconómica de los estudiantes entrevistados, teniendo en cuenta la existencia o ausencia de *Capital Social* mediador, o reforzado por la experiencia vivida en la universidad, contribuye de alguna manera a explicar el sentido de las diferentes aspiraciones hacia el mercado laboral. A partir de la información recogida observamos que las manifestaciones preferenciales hacia posiciones de “dirección”, por ejemplo, son más frecuente entre los estudiantes procedentes de contextos socioeconómicos mejor posicionados, económica y culturalmente —Posiciones altas y medias—.

Mientras que la frecuencia hacia posiciones “técnico-especialistas” es compartida por estudiantes de todos los grupos socioeconómicos, hay una tendencia algo mayor entre los estudiantes entrevistados de las clases populares. También estos

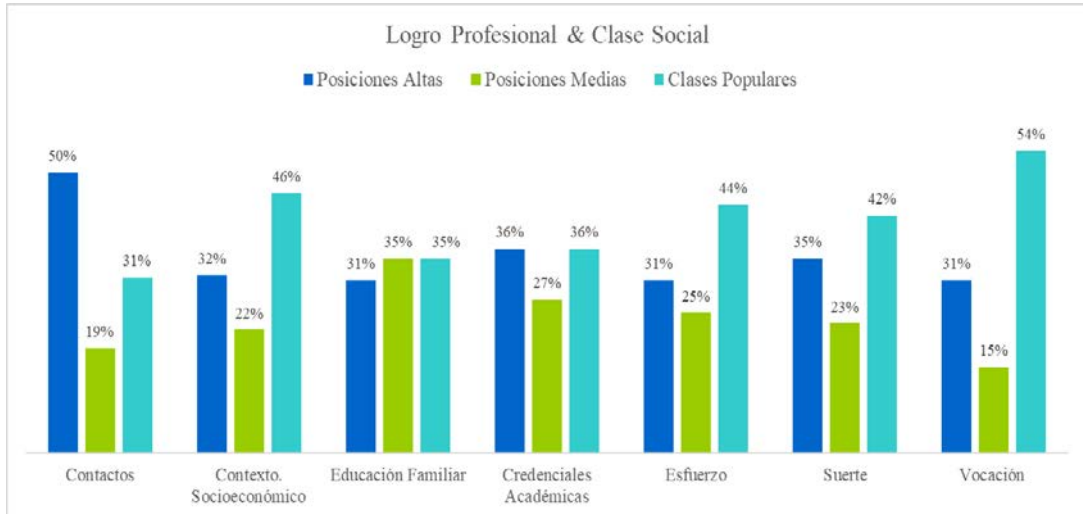
últimos destacan entre los estudiantes que manifiestan una percepción anticipada de la experiencia laboral precaria.

### **5.6.4.3. Capital Social y Logro profesional**

Incluimos en este epígrafe dedicado a exponer de forma sintética los principales resultados reseñados en el Capítulo los resultados de una breve encuesta que realizamos a los estudiantes entrevistados apenas unos meses antes de dar el salto al mercado laboral, sobre los principales factores que consideran necesarios para alcanzar el logro laboral en la búsqueda del primer empleo. En el gráfico 27 se representan las frecuencias con las que los factores propuestos han sido estimados (el esfuerzo, el contexto socioeconómico, los contactos, la educación en la familia, la suerte, las credenciales educativas y/o la vocación profesional).

Una síntesis de lo que podemos observar en el gráfico 27, es que los estudiantes entrevistados pertenecientes a posiciones de clase alta valoran con mayor frecuencia la importancia de los contactos personales en la búsqueda del primer empleo (50% frente al 19% de los estudiantes de posiciones socioeconómicas medias y un 31% de las clases populares). Mientras que los estudiantes de las clases populares sobresalen en la valoración que hacen de la vocación como factor principal para alcanzar el éxito laboral (54%, frente al 15% y el 31% de los estudiantes de posiciones medias y altas respectivamente). Este grupo también sobresale en la valoración que hacen de la suerte, el esfuerzo y los recursos sociales y económicos con los que cuentan los individuos (42%, 44% y 46%, respectivamente).

**Gráfico 27. Distribución porcentual de los diversos factores que influyen en el logro profesional según posición socioeconómica de los estudiantes entrevistados**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo



## Capítulo Sexto





### CAPÍTULO 6

#### **DESIGUALDADES SOCIOEDUCATIVAS Y LOGRO OCUPACIONAL. ANÁLISIS DEL PROCESO DE INSERCIÓN LABORAL DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA EGRESADA OBJETO DE ESTUDIO.**

En el anterior capítulo hemos presentado la información recogida durante las entrevistas que realizamos al grupo de estudiantes que participaron en nuestra investigación cuando apenas les quedaban uno o dos meses para finalizar alguno de los tres niveles de estudios superiores (Grado, Master, o Doctorado), que se encontraban cursando. En el presente epígrafe presentamos los principales resultados recogidos a través de la encuesta realizada a los mismos estudiantes universitarios una vez transcurridos entre diez y doce meses desde la finalización de los estudios que se hallaban cursando al comienzo de esta investigación. El propósito de esta encuesta, tal y como expusimos en el apartado destinado a describir la metodología de investigación, era conocer los resultados de inserción al mercado laboral de los estudiantes según la posición socioeconómica, el tipo de estudios elegido y el tipo de universidad donde han cursado sus estudios.

El número de cuestionarios enviados inicialmente fueron 72, de los cuales, se han recibido cumplimentados 69, lo que representa el 95% de respuestas.

Para organizar la información hemos dividido los resultados en cuatro epígrafes. En el primero se recogen las características más relevantes que podemos observar en los resultados de inserción para el conjunto de estudiantes universitarios participantes en la investigación. En el segundo epígrafe se muestran los resultados de inserción distinguiendo el tipo de Universidad del que proceden los egresados universitarios, mientras que en un tercer apartado presentamos los resultados según su posición socioeconómica. Finalmente, en un cuarto y último epígrafe se presenta una recopilación con los principales resultados observados en el análisis.

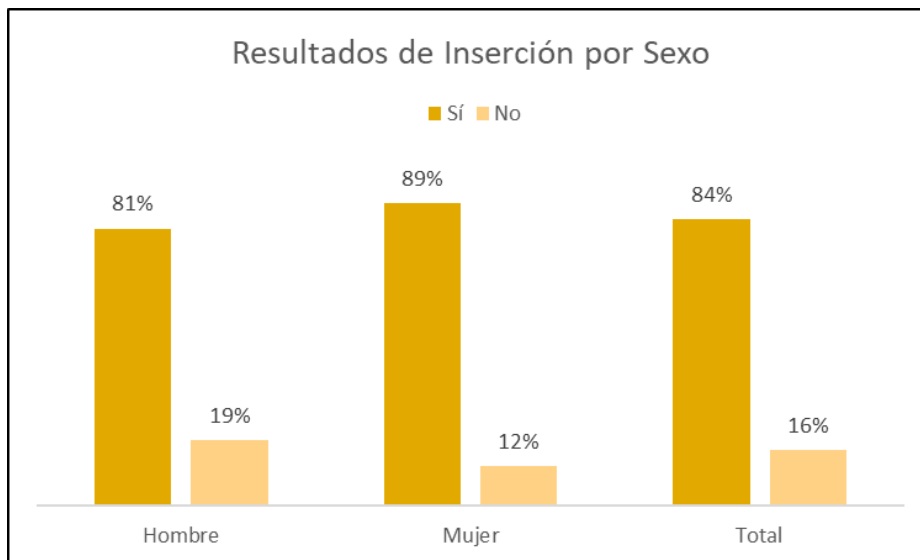
### **6.1. Resultados de inserción al mercado laboral**

#### **6.1.1. Inserción de los egresados universitarios entre diez y doce meses después de finalizar los estudios.**

Como indicamos en el epígrafe dos de la Introducción, en el estudio de la inserción al mercado laboral se han identificado trayectorias no homogéneas entre los titulados universitarios. Los tipos de segmentación son diversos. La existencia o no de *segmentación según situación laboral* se establece en función de si los egresados encuentran o no empleo, pero este tipo de segmentación no nos informa acerca de la relación existente entre el empleo ocupado y su grado de ajuste al nivel y tipo de formación —*segmentación según categoría ocupacional*—, tampoco nos dice nada sobre el grado de estabilidad y nivel de ingresos —*segmentación según condiciones generales de empleo*—. En esta tesis se considera el análisis de los tres tipos de segmentación.

En primer lugar, los resultados de inserción de los estudiantes universitarios, entre diez y doce meses después de finalizar los estudios es muy positiva (Véase gráfico 28). Considerando ambos sexos, la proporción de estudiantes que consiguen encontrar un empleo alcanza el 84%. Las mujeres presentan una mayor proporción de empleabilidad (89%) que los hombres (81%).

**Gráfico 28. Resultados de Inserción según sexo**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

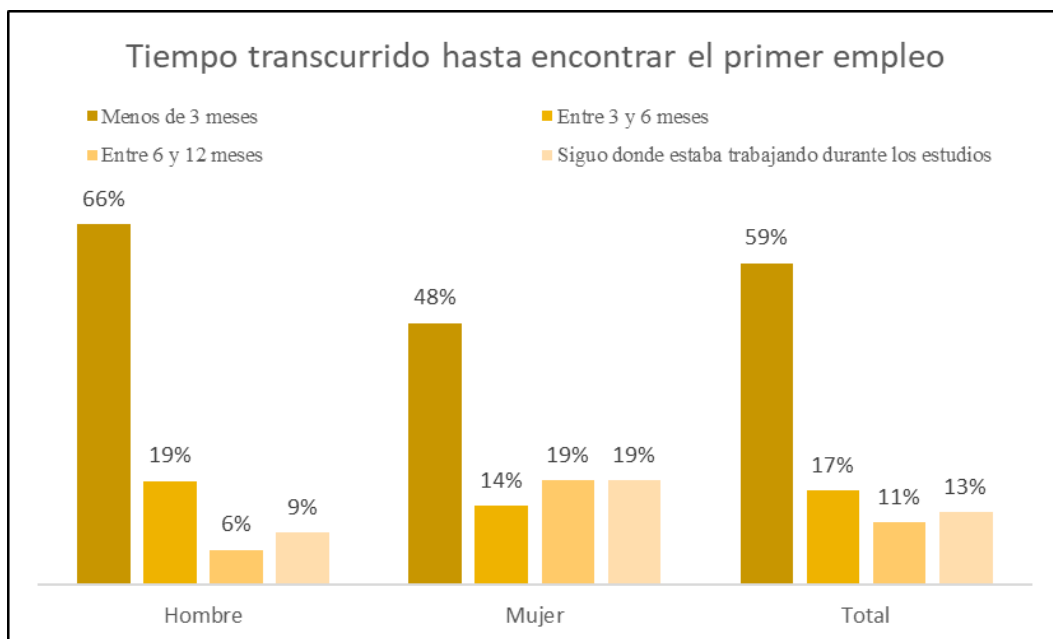
### **6.1.2. Tiempo transcurrido desde la finalización de los estudios hasta encontrar un empleo**

Como podemos ver en el gráfico 29, prácticamente, seis de cada diez estudiantes encuestados encuentran su primer empleo antes de los 3 meses, una vez finalizados sus estudios. Proporción que podemos aumentar si sumamos al 13% de ellos que siguen trabajando en la empresa en la que trabajaban durante sus últimos

años de estudios. Por otro lado, el 28% de los participantes tardó más de 3 meses en encontrar un empleo, el 17% entre 3 y 6 meses y un 11% entre 6 y 12 meses.

Por sexo, los estudiantes se insertan en mayor proporción más rápido —en menos de 3 meses— (66%), que ellas (48%) (Véase gráfico 29). Además, ellas llegan a triplicar la proporción de estudiantes que tardan entre seis y doce meses en encontrar su primer empleo (19%), frente al número de ellos que tarda el mismo tiempo (6%).

**Gráfico 29. Tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo**



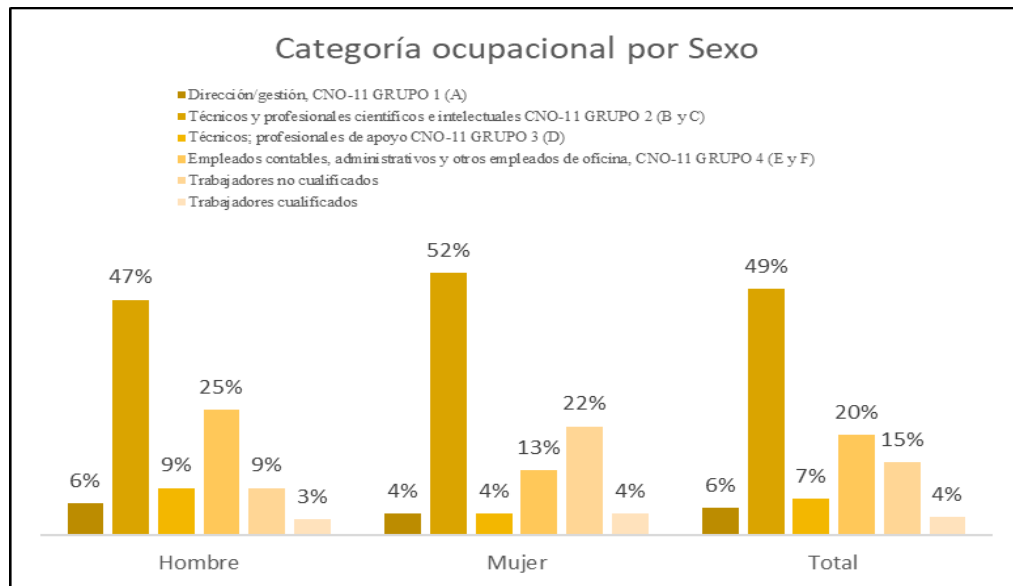
*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

### 6.1.3. Ocupación según categoría profesional

La categoría ocupacional en que se insertan los estudiantes es, mayoritariamente, la correspondiente a “Técnicos, Profesionales, científicos e

intelectuales” (49%). Si sumamos a esta categoría la de “Dirección y gestión” (6%), podemos decir que más de la mitad de estos estudiantes se ha ocupado dentro de las categorías esperadas para su nivel de formación (Véase gráfico 30).

**Gráfico 30. Categoría ocupacional en el primer empleo según sexo**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Según el sexo de los estudiantes observamos diferencias sustanciales. En primer lugar, una proporción mayor de mujeres se ocupan en la categoría “Técnicos, Profesionales, científicos e intelectuales” (52%), cinco puntos más que los hombres (47%), quienes compensan esta diferencia ocupando una mayor representación en la categoría de “Dirección y gestión” (6%), dos puntos más que ellas (4%) (Véase gráfico 30).

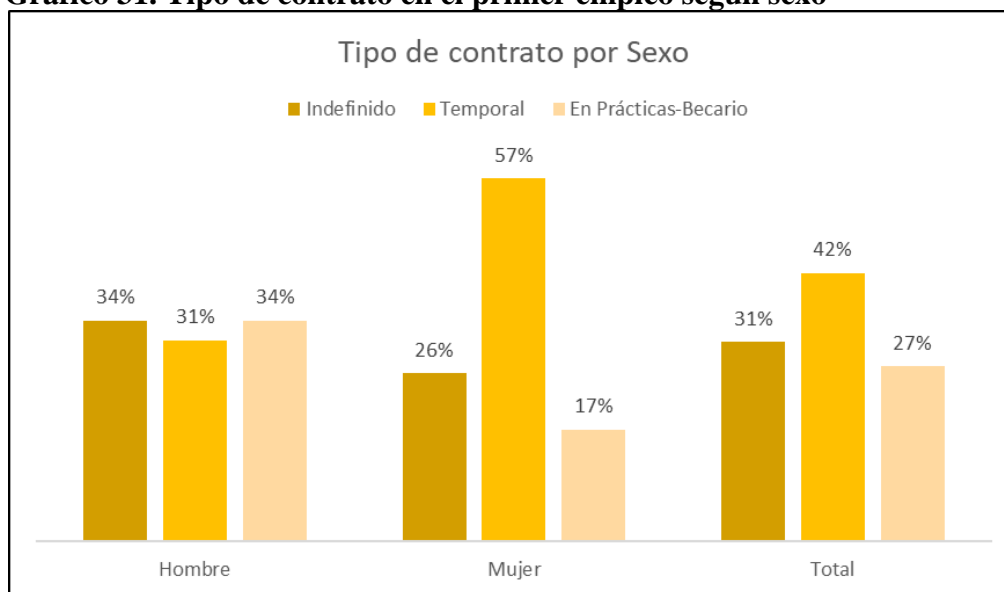
Pero la diferencia más significativa la vemos en las categorías de “Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina” y “Trabajadores no cualificados”. En la primera, ellos se emplean más (25%), que ellas (13%). En la

segunda, los términos se invierten, mientras que entre ellas hay un mayor número de ocupadas como “Trabajadores no cualificados” (22%), entre ellos apenas alcanzan a representar el 9% de Trabajadores no cualificados (Véase gráfico 30).

### 6.1.4. Ocupación según tipo de contrato laboral

El tipo de contratación temporal (42%), es el más frecuente entre los estudiantes universitarios, seguido de los contratos de tipo indefinido (31%) y, por último, de los contratos en prácticas o “becarios” (27%) (Véase gráfico 31).

**Gráfico 31. Tipo de contrato en el primer empleo según sexo**



*Fuente:* elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

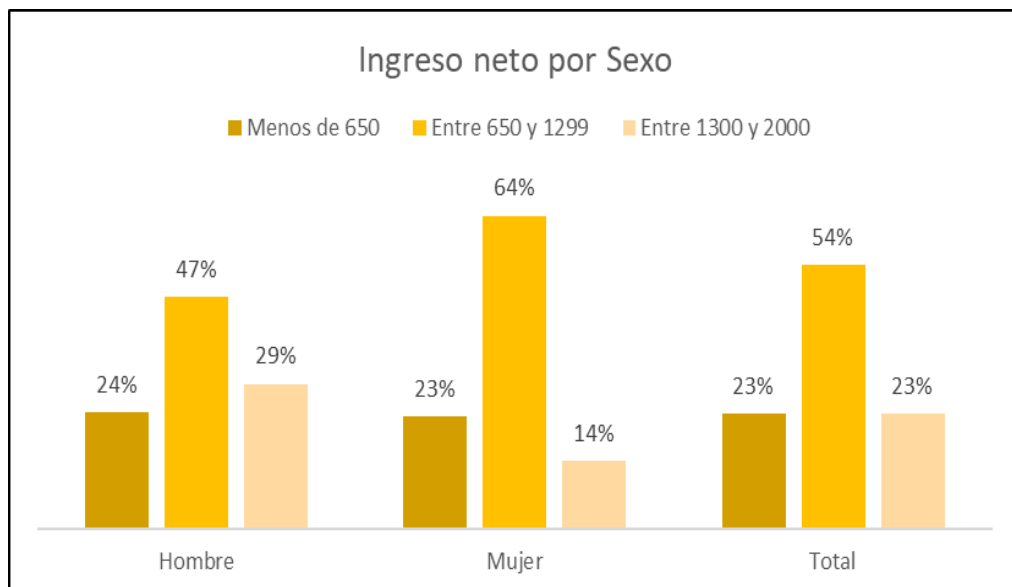
Al desagregar los datos por sexos, observamos que la temporalidad en la contratación predomina con fuerza entre las mujeres (57%), llegando prácticamente a doblar la temporalidad de los hombres (31%) (Ver gráfico 31).

Entre ellos predominan los Contratos Indefinidos (34%) y los Contratos en Prácticas (34%). En este último tipo de contratación también vemos diferencias importantes entre sexos. En esta modalidad son ellos los que prácticamente doblan la proporción de mujeres que tienen esta relación contractual (34% ellos, frente al 17% ellas) (Véase gráfico 31).

### 6.1.5. Ocupación según salario neto

El salario más frecuente que dicen percibir los estudiantes que participan en nuestro trabajo de investigación se sitúa en el rango entre los 650 y los 1.299 euros. Los otros dos rangos que aparecen—menos de 650 € y entre 1.300 y 2.000 €—, comparten una misma proporción de apariciones (23% ambos) (Véase gráfico 32). Ninguno de los estudiantes ocupados dice recibir ingresos mayores.

**Gráfico 32. Salario en el primer empleo según sexo**



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Por sexo, el salario de las mujeres predomina en el rango entre 650 y 1.299 euros (64%), frente al 47% de ellos cuyos ingresos se sitúan en la misma categoría. Por el contrario, la proporción de ellos cuyo salario se encuentra dentro del rango más alto señalado por los estudiantes, entre 1300 y 2000 euros (29%), dobla el número de ellas que dicen percibir la misma cantidad de salario (14%) (Véase gráfico 32). Sin embargo, dentro del rango salarial más bajo (menos de 650 euros), no hay diferencia significativa entre sexos (24% y 23% respectivamente).

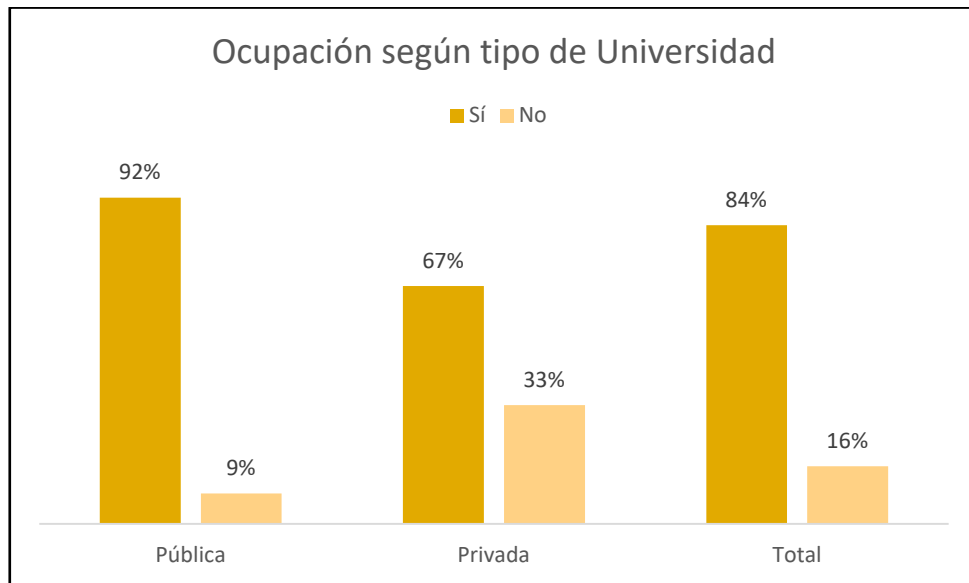
## **6.2. Resultados de inserción según tipo de Universidad**

### **6.2.1. Ocupación según tipo de Universidad**

Según el tipo de Universidad donde se han cursado los estudios durante el último curso, encontramos un mayor nivel de ocupación entre los estudiantes de la muestra que se gradúan en las universidades públicas (92%), con una diferencia importante respecto de aquellos que se graduaron en las universidades privadas (67%) (Véase gráfico 33)

#### **Gráfico 33. Ocupación en el primer empleo según tipo de Universidad**



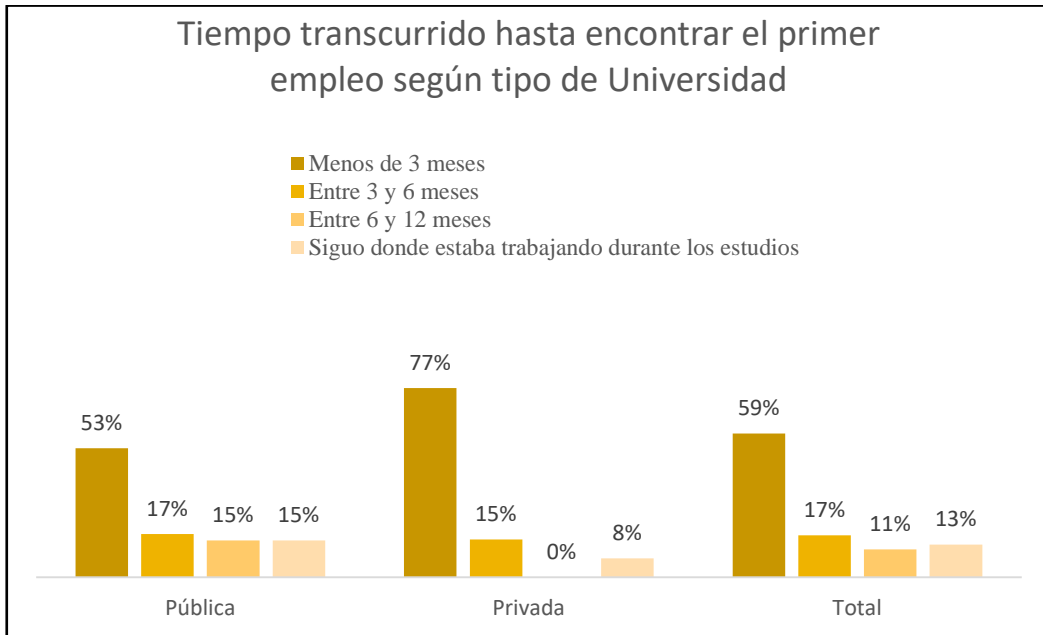


Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

### 6.2.2. Tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo según tipo de Universidad

Si los estudiantes de la muestra que han estudiado en las universidades públicas se han ocupado en mayor proporción dentro de los primeros doce meses después de graduarse, los estudiantes de las privadas lo hacen más rápido. El 77% de éstos últimos encuentran trabajo durante los tres primeros meses, un 15% lo hace entre tres y seis meses después, mientras que el resto (8%), ya se encontraba trabajando antes de finalizar los estudios en la misma organización donde continúa empleado. Los índices correspondientes entre los egresados de universidades públicas son 53%, 17% y 15%, respectivamente (Véase gráfico 34).

#### Gráfico 34. Tiempo transcurrido hasta el primer empleo según tipo de Universidad



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

En general, los estudiantes de las universidades públicas tardaron más que los estudiantes de las universidades privadas en encontrar su primer empleo. Durante los tres primeros meses lo hizo un 53% de estos estudiantes, un 17% entre tres y seis meses, y otro 15%, más tarde, entre los seis y los 12 meses. Finalmente, el 15% de ellos, prácticamente el doble que sus homólogos de las universidades privadas (8%), ya se encontraban trabajando antes de finalizar los estudios en la misma empresa donde permanecen.

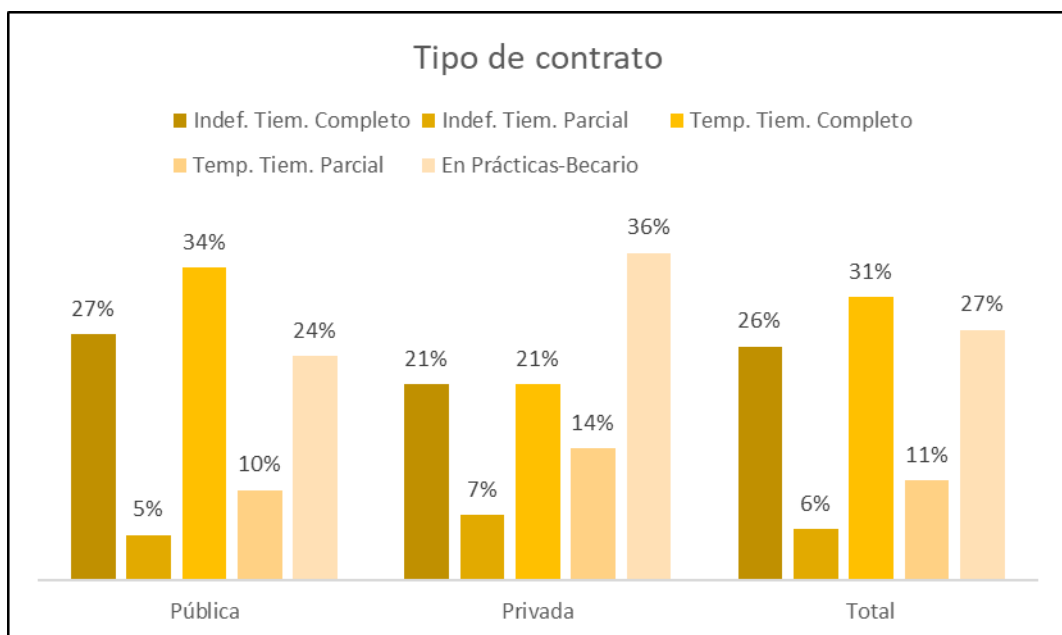
### 6.2.3. Tipo de contrato de los egresados de las diferentes universidades que se encuentra ocupados

Si sumamos las modalidades de contrato “En prácticas” (27%), “Temporal a tiempo completo” (31%) y “Temporal a tiempo parcial” (11%), el 69% de los egresados universitarios que han participado en la encuesta tienen contratos

temporales, por lo que podemos decir que el aspecto que caracteriza el empleo de estos egresados universitarios es la temporalidad (Véase gráfico 35).

El tipo de contrato más corriente entre los egresados universitarios es el de la modalidad “Temporal a tiempo completo”. Especialmente entre los estudiantes de las universidades públicas que participan en esta investigación (34%). Se presenta en mayor proporción entre estos estudiantes que entre los de universidades privadas (21%). También es mayor la proporción de estudiantes que proceden de universidades públicas que tienen un *contrato indefinido a tiempo completo* (27%), frente al 21% de los ocupados procedentes de las universidades privadas (Véase gráfico 35). Por el contrario, es mayor el número de estudiantes que tiene *contrato en prácticas* procedentes de universidades privadas (36%), frente al 24% que procede de universidades públicas.

**Gráfico 35. Tipo de contrato en el primer empleo según tipo de Universidad**



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

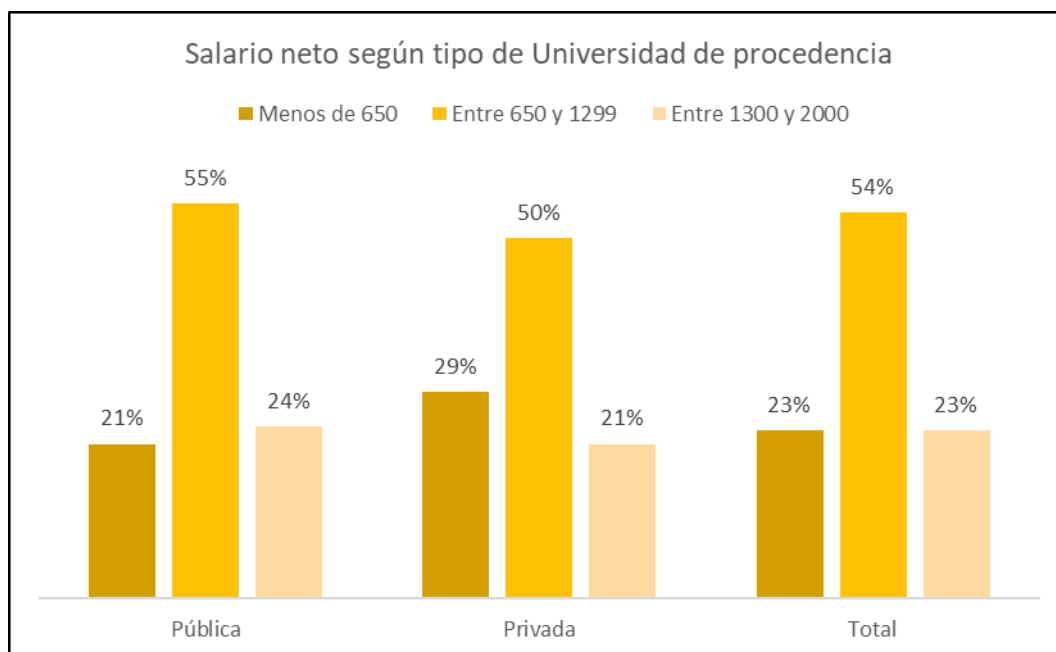
### **6.2.4. El salario de los egresados procedentes de los diferentes tipos de Universidad**

Ya vimos en el epígrafe 6.1.5 (Ver gráfico 32), que el salario más habitual de los egresados universitarios que participan en la investigación se encuentra entre los 650 y los 1299 euros. Dentro de este rango la diferencia entre los estudiantes de uno y otro tipo de universidades es pequeño. La proporción de estudiantes procedentes de las universidades públicas cuyos ingresos se sitúan dentro de este rango es del 55%, mientras que la proporción de estudiantes de universidades privadas es del 50% (Véase gráfico 36). Tampoco hay una gran diferencia respecto al rango de ingresos entre 1300 y 2000 euros. En este caso de nuevo los estudiantes de las universidades públicas presentan una proporción ligeramente mayor que los de las universidades privadas (24% frente al 21%, respectivamente).

La diferencia más importante se encuentra en el rango de ingresos más bajo, menos de 650 euros, donde encontramos representados en mayor medida a los estudiantes de las universidades privadas (29%), respecto de los estudiantes de las universidades públicas (21%).

Esta diferencia se explica por el mayor número de egresados universitarios procedentes de universidades privadas que tienen *contratos en prácticas*.

### **Gráfico 36. Salario en el primer empleo según tipo de Universidad**

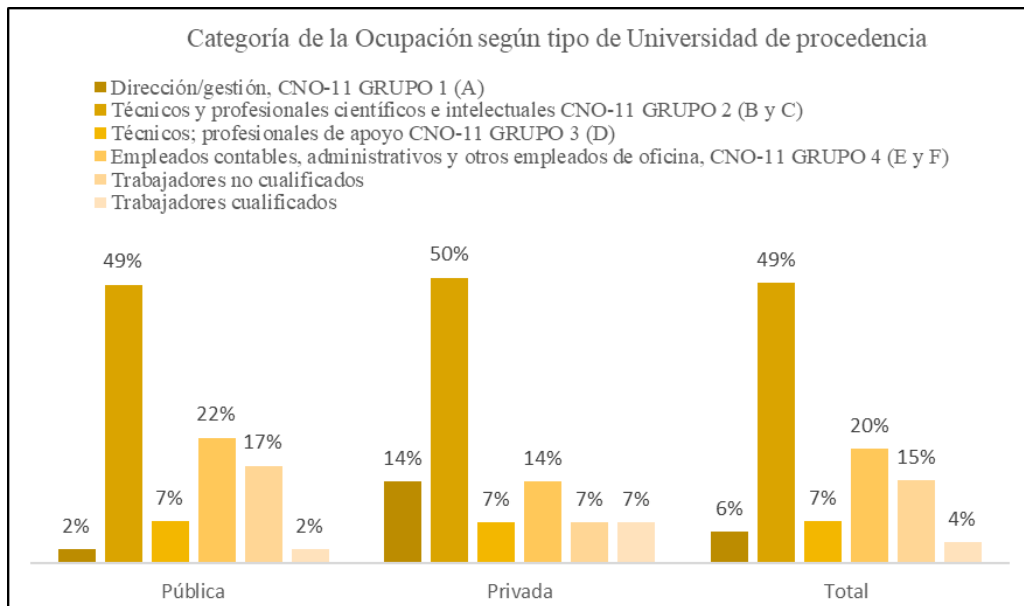


Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

### 6.2.5. La categoría ocupacional de los egresados procedentes de las diferentes universidades.

Como vemos en el gráfico 37, el mayor número de estudiantes universitarios de la muestra se ocupan en la categoría “Técnicos y profesionales científicos e intelectuales”, independientemente del tipo de Universidad del que proceden (49% públicas, 50% privadas). También hay similitud entre las proporciones correspondientes a la categoría “Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina” (7% en ambos casos). Sin embargo, a pesar de estas similitudes iniciales, en el resto de las categorías sí encontramos diferencias importantes que queremos reseñar.

#### **Gráfico 37. Categoría ocupacional en el primer empleo según tipo de Universidad**



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

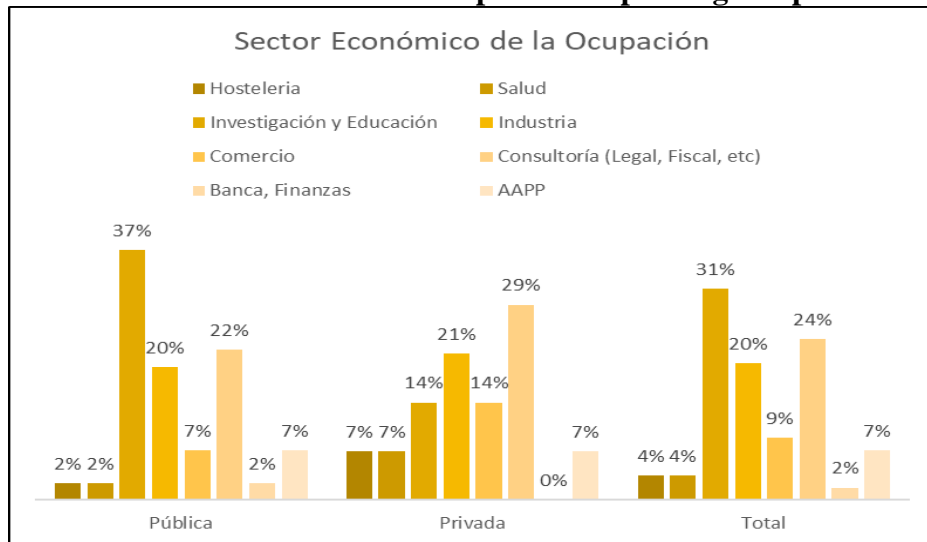
Los estudiantes de las universidades públicas se ocupan más como “Trabajadores no cualificados” (17%), que los de las privadas (7%). Por el contrario, entre los estudiantes de las universidades privadas encontramos que el 14% se ocupa en posiciones de dirección, mientras que apenas el 2% ocupa la misma categoría entre los egresados procedentes de las universidades públicas (Véase gráfico 37).

### 6.2.6. Sector de ocupación de los egresados de las diferentes universidades

En el gráfico 38, observamos que el sector económico en el que en mayor medida se ocupan los egresados participantes procedentes de las universidades públicas es el de “Investigación y Educación” (37%), doblando, incluso, la proporción de los estudiantes de las universidades privadas que se emplean en este sector (14%). La razón de esta fuerte diferencia puede explicarse por la presencia en la muestra de estudiantes de último año de Doctorado, los cuales proceden en su

totalidad de las universidades públicas. Para estos estudiantes, en general, las salidas “naturales” se encuentran fuertemente ligada al ejercicio profesional de la Docencia y la Investigación.

**Gráfico 38. Sector económico en el primer empleo según tipo de Universidad**



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Por el contrario, en los sectores de la “Consultoría” (Legal, Fiscal, etc.) y del “Comercio”, hay una mayor presencia de egresados participantes procedentes de universidades privadas (29% y 14%, respectivamente) que entre los procedentes de las universidades públicas (22% y 7%) (Véase gráfico 38).

El sector de ocupación en que los egresados se ocupan mantiene alguna relación de correspondencia con la titulación realizada. En base al tipo de estudios realizados por los estudiantes entrevistados, sabemos que hay titulaciones con escasa presencia en las universidades privadas, donde predomina la oferta de títulos relacionados especialmente con determinadas áreas de conocimiento —Gestión económica, Derecho y Publicidad & Comunicación—. Esta correspondencia entre

sector y tipo de estudios realizados, al menos en parte, podría explicar las diferencias de prevalencia de unos y otros estudiantes en los diferentes sectores.

### **6.2.7. Aspectos relacionados con el ajuste/desajuste de la empleabilidad de los egresados universitarios procedentes de las diferentes universidades**

A continuación presentamos los resultados recogidos a través de los cuestionarios sobre la empleabilidad subjetiva<sup>68</sup> de los estudiantes entrevistados.

#### **a) Relación de la ocupación con la formación adquirida**

Independientemente del grado de especialización de la formación impartida en las universidades, los puestos de trabajo requieren de formación específica que se adquiere en la misma práctica laboral. En nuestra investigación pedimos a los estudiantes que hagan una valoración sobre el tipo de relación que hay entre los requisitos que exigen las tareas que desempeñan en su puesto de trabajo, con el nivel de formación y con el tipo de especialización adquirida en la Universidad.

Entre los estudiantes participantes ocupados procedentes de las universidades públicas, la mayoría dice encontrarse empleado en puestos relacionados lateralmente con el campo de conocimiento en el que se inscribe su titulación (63%), es decir, en los que no se exige específicamente la titulación correspondiente a su rama de estudios, estableciéndose una diferencia importante con los estudiantes de las universidades privadas (43%) (Véase gráfico 39). Por el contrario, una mayoría de

---

<sup>68</sup> La empleabilidad subjetiva se refiere a la valoración que hacen los sujetos respecto al grado de relación que hay entre su formación y las tareas que desempeñan en su puesto de trabajo o, más general, los requisitos exigidos para el puesto.

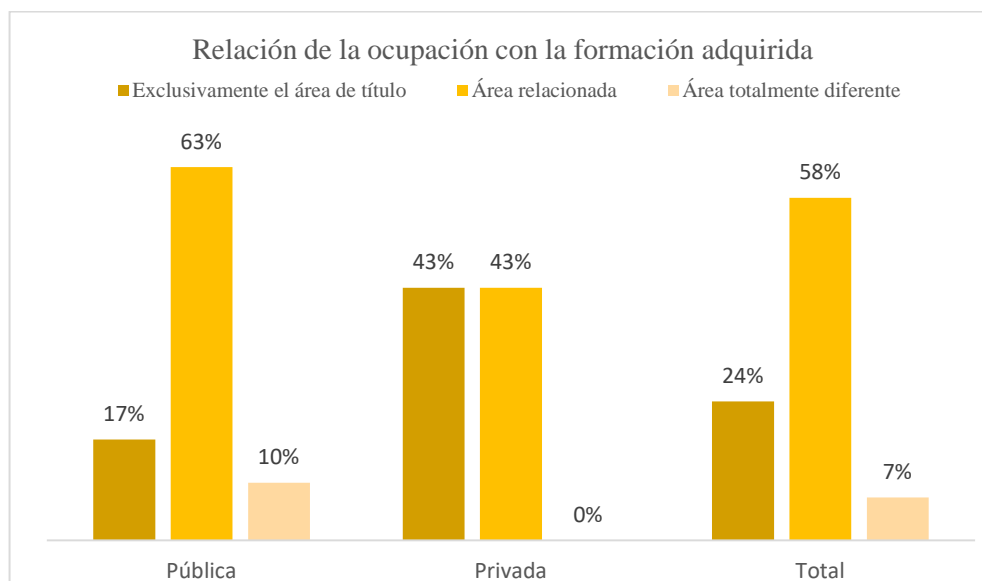


los universitarios participantes ocupados procedentes de las universidades privadas afirma encontrarse trabajando en puestos para los que se exige específicamente la titulación en que se han formado (43%). El doble que los estudiantes de las universidades públicas en la misma situación (Véase gráfico 39).

Es significativo observar que, mientras un 10% de los estudiantes de las universidades públicas se encuentran trabajando en puestos que no guardan relación alguna con su titulación, no se registra ningún caso entre los estudiantes de las universidades privadas.

Estas diferencias pueden poseer una relación coincidente con las diferencias observadas en el apartado 6.2.5., donde se estudian las categorías ocupacionales en que se emplean los estudiantes de las diferentes universidades. En este apartado vimos que, entre los estudiantes de las universidades públicas, un 17 % se hallaban empleados como trabajadores no cualificados, frente al 7% de los que proceden de universidades privadas (Véase gráfico 37).

### **Gráfico 39. Relación de la ocupación con la formación adquirida**



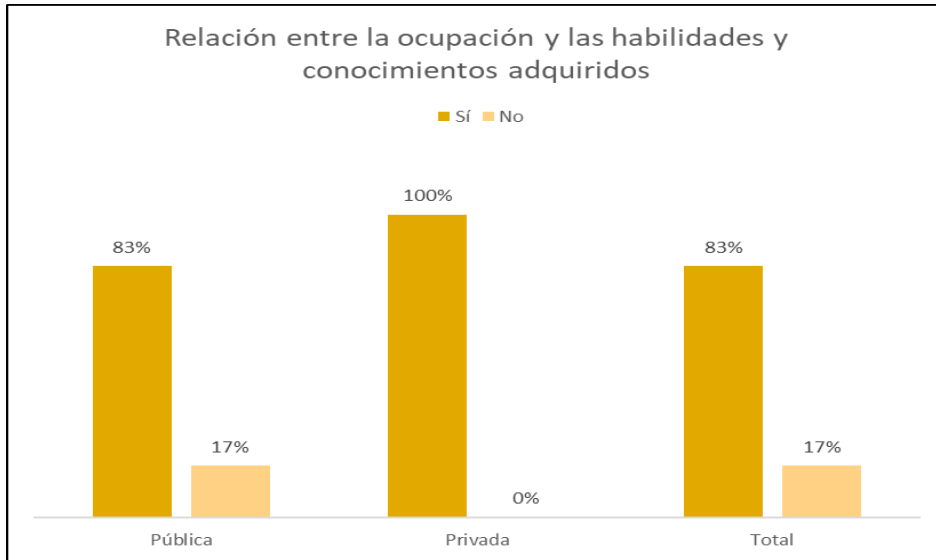
Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

### b) Relación entre la ocupación y las habilidades y conocimientos adquiridos

La mayor parte de los estudiantes participantes en esta investigación reconoce que hay un aprovechamiento positivo de las habilidades y conocimientos adquiridos durante sus estudios universitarios en el desempeño de sus correspondientes trabajos (83%), mientras que un 17% dice no poder aprovechar estos conocimientos.

Al diferenciar por Universidad encontramos que solo los universitarios procedentes de las universidades públicas dicen no estar aprovechando los conocimientos y habilidades adquiridas (17%) (Véase gráfico 40).

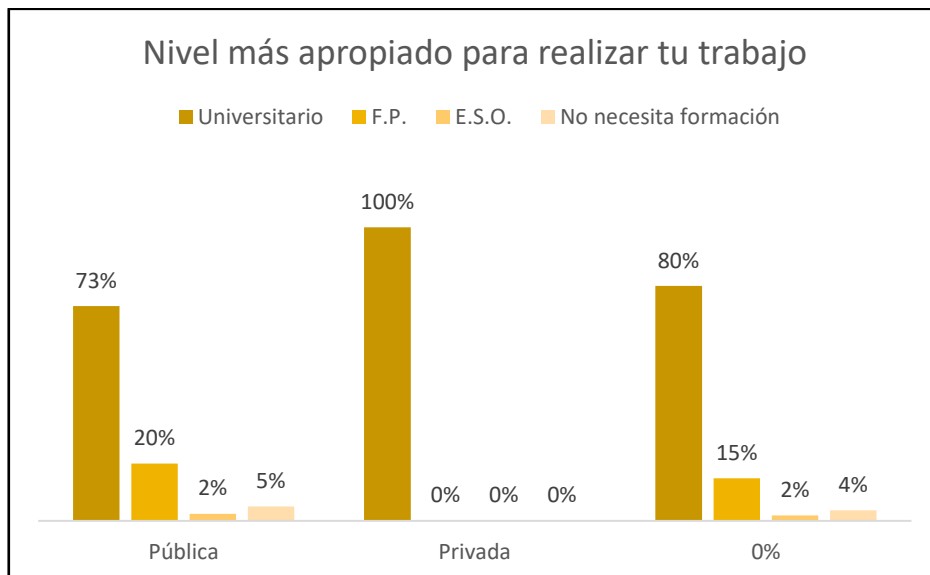
**Gráfico 40. Relación entre la ocupación y las habilidades y conocimientos adquiridos**



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

**c) Nivel adecuado al puesto de trabajo**

**Gráfico 41. Nivel educativo más apropiado para el empleo**



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Como podemos comprobar en el gráfico 41, la sobrecualificación subjetiva en el puesto de trabajo es experimentada por los egresados procedentes de universidades públicas (27%), no encontrándose casos entre los egresados de las universidades privadas que participaron en esta investigación.

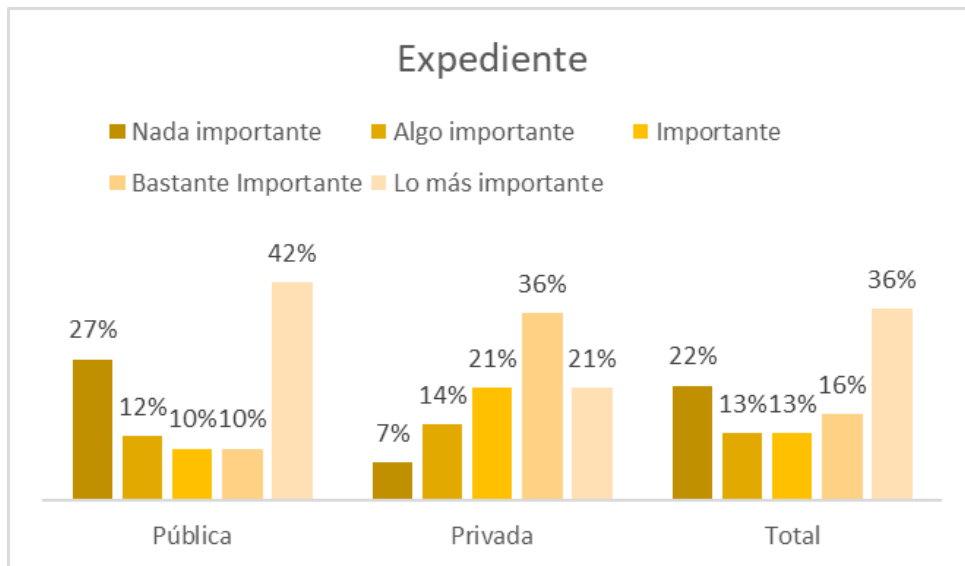
### **6.2.8. Factores influyentes para encontrar el primer empleo**

Para finalizar este epígrafe dedicado a presentar los resultados de la encuesta según el tipo de Universidad, mostramos los resultados relacionados con los factores que estos estudiantes identifican como aquellos más relevantes a la hora de encontrar su primer empleo.

#### **1. El expediente académico**

El expediente académico es lo más importante para el conjunto de egresados universitarios (36%) (Véase gráfico 42). Esto es así, especialmente, para los estudiantes de las universidades públicas (42%), que llegan a doblar a aquellos estudiantes de las universidades privadas que valoran igualmente la importancia del expediente académico (21%). También encontramos un mayor porcentaje de universitarios procedentes de las universidades públicas que valoran el expediente académico como “Nada importante” para encontrar su primer empleo (27%), cuatro veces más que sus homólogos procedentes de universidades privadas (7%) (Véase gráfico 42).

**Gráfico 42. El expediente académico como factor de logro en el empleo**



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

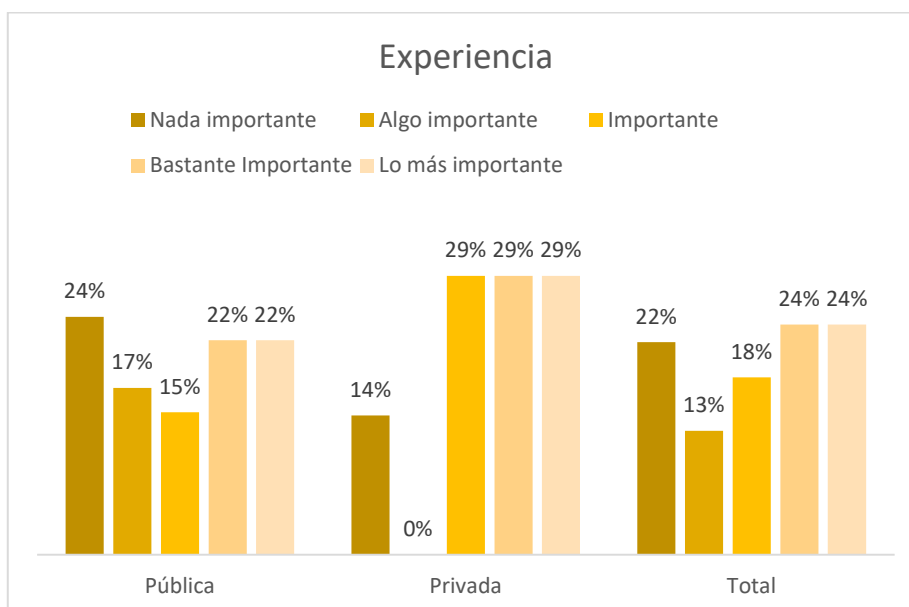
## 2. La experiencia previa

La experiencia previa es importante para el conjunto de universitarios de la muestra que se encuentran ocupados. Si sumamos las tres categorías positivas—“Importante”, “Bastante Importante” y “Lo más importante”—, para el 66% de los egresados ocupados, tener experiencia laboral previa ha sido muy importante para encontrar su primer empleo. Si comparamos el peso de este aspecto entre los estudiantes de las diferentes universidades, encontramos una proporción mayor de egresados procedentes de universidades privadas que valoran la experiencia previa como un factor relevante para su empleabilidad (87%) —29% “Importante”, 29% “Bastante Importante” y 29% “Lo más importante”— (Véase gráfico 43).

Por el contrario, vemos una proporción muy superior de estudiantes procedentes de las universidades públicas que valora como “algo importante” (17%),

o “nada importante” (24%), la experiencia previa para encontrar su primer empleo, mientras que apenas un 14% de los estudiantes procedentes de las universidades privadas han encontrado irrelevante el factor experiencia para encontrar su primer empleo (Véase gráfico 43).

**Gráfico 43. La experiencia previa como factor del logro en el empleo**



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

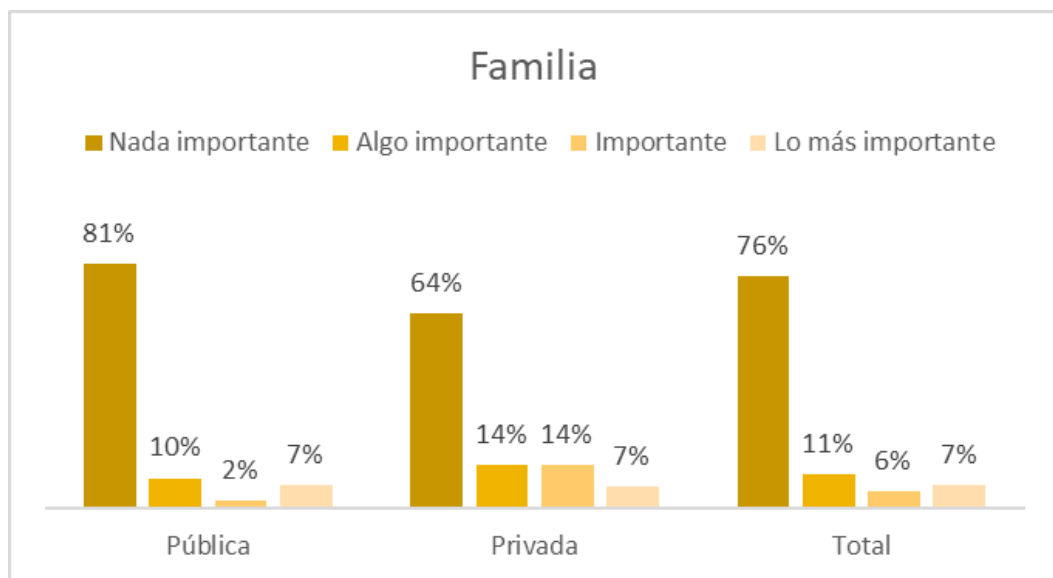
### 3. La importancia de la familia

La familia no es un factor reconocido como importante para encontrar empleo por una mayoría de universitarios (76%) (Véase gráfico 44). Para el 91% de los egresados participantes que proceden de universidades públicas, la familia no es “nada importante” (81%) o lo es escasamente “algo importante”, el 10%.

Para los estudiantes procedentes de las universidades privadas tampoco la familia parece jugar un papel reseñable en la búsqueda de empleo (78%) —“nada

importante” (64%) y “algo importante” (14%)—, mientras que un 21% de ellos sí lo han considerado importante —“importante” (14%) y “Lo más importante” (7%)—, siendo, aun así, una proporción que dobla a la de estudiantes de las universidades públicas que valoran del mismo modo este factor (9%) —“importante” (2%) y “Lo más importante” (7%)—, (Véase gráfico 44).

**Gráfico 44. Influencia de la familia en el logro para el empleo**



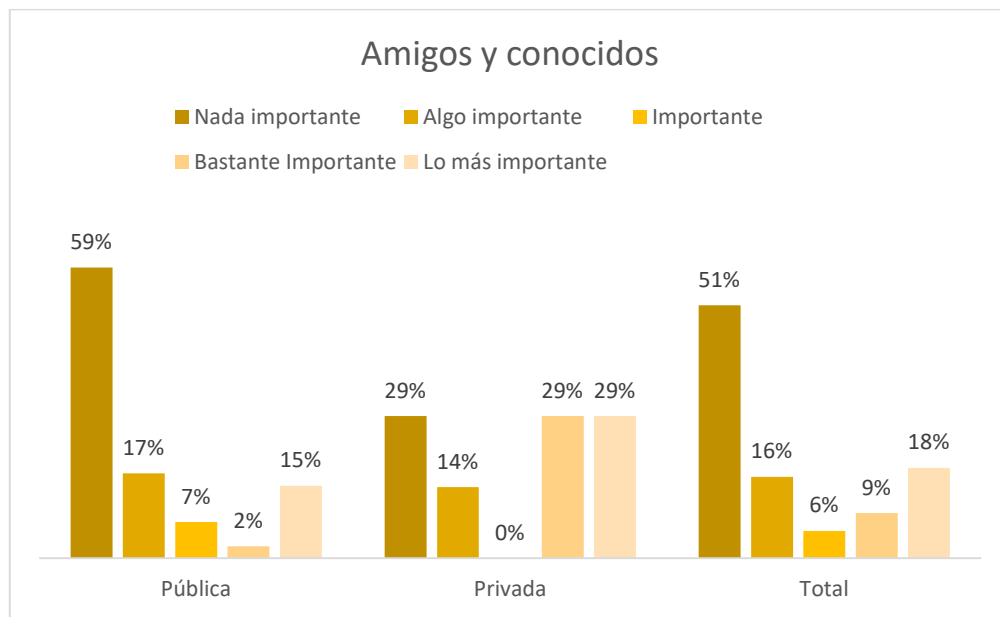
Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

#### 4. Los contactos personales

Contradiendo el peso que los resultados obtenidos en las investigaciones consultadas asignan a los contactos personales como vía para encontrar un empleo en la sociedad española (Triventi, 2013), nuestra muestra de estudiantes da una escasa importancia a este factor. En conjunto, sólo el 33% —6% “Importante”, 9% “Bastante Importante” y 18% “Lo más importante”—, valora como relevante para encontrar su primer empleo la mediación de contactos personales, frente al 67%, que

lo consideran irrelevante (“algo importante”, el 16% o “nada importante”, el 51%) (Véase gráfico 45).

**Gráfico 45. Influencia de los contactos para el logro en el empleo**



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Sí encontramos diferencias, sin embargo, cuando distinguimos las respuestas de los egresados según el tipo de Universidad del que proceden. Así, para la mayoría de los egresados participantes procedentes de universidades públicas, este factor ha resultado ser mayoritariamente “nada importante” (59%), o sólo “algo importante” (17%), mientras que sólo el 24% de ellos lo valora como importante. No debemos olvidar que entre este grupo de egresados se encuentran los doctores cuyo nicho de inserción se concentra mayormente en el sector público, y cuyas vías de acceso laboral se halla muy institucionalizado.

Por el contrario, los egresados que proceden de las universidades privadas valoran muy positivamente los contactos personales a la hora de buscar su primer



empleo (68%) —El 29% lo considera como el factor “más importante” y el 29% como “bastante importante”— (Véase gráfico 45).

### **5. La influencia de la reputación de la Universidad para encontrar el primer empleo**

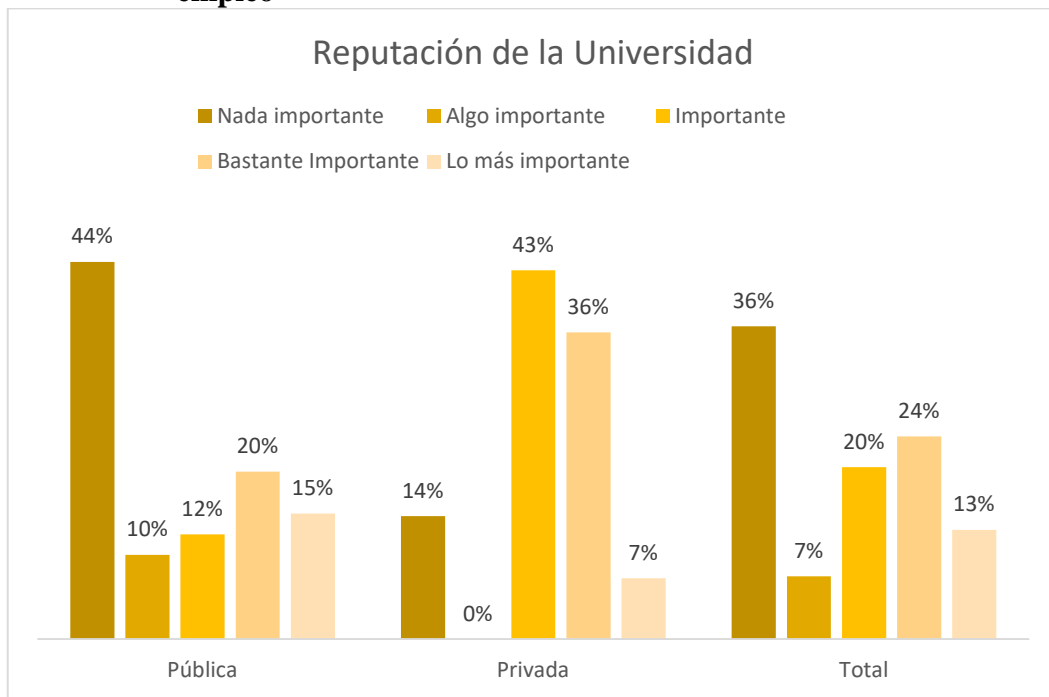
El *Capital Reputacional* de la Institución universitaria es estimada como importante para encontrar el primer empleo por la mayoría de los egresados (57%). El 20% “importante”, el 24% “bastante Importante” y el 13% como “lo más importante”. Por el contrario, el 43% lo considera sólo “algo importante” (7%) o “nada importante” (36%) (Véase gráfico 46).

El análisis de este factor de empleabilidad muestra diferencias significativas entre los egresados procedentes de los distintos tipos de Universidad. Si para los egresados que proceden de las universidades públicas, la reputación de su Universidad no influye en nada (44%), o apenas es relevante (10%) a la hora de encontrar su primer empleo, para el 86% de los egresados procedentes de las privadas, por el contrario, resulta ser un factor muy influyente (para el 7% “lo más importante”, “bastante importante” para el 36 % e “importante” para el 43%) (Véase gráfico 46).

Conviene insistir en que las diferencias halladas podrían explicarse en función de los sectores hacia los que se hallan orientados los estudiantes universitarios. Sin querer restar importancia a la influencia que pueda ejercer la Universidad o la familia en la orientación laboral de los egresados hacia un sector u otro, privado/público, esta se hallará condicionada, al menos en parte, por el nivel

educativo en que se encuentran en el momento de inserción (en el caso de los doctores), así como también por la titulación.

**Gráfico 46. Influencia de la reputación de la Universidad para el logro en el empleo**



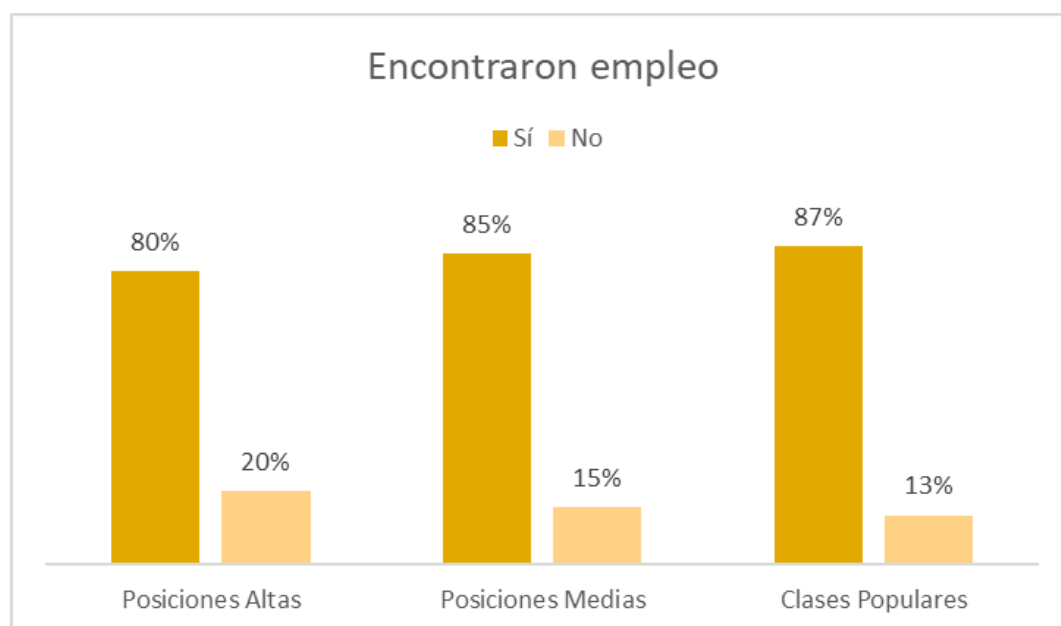
Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

### **6.3. Resultados según la posición socioeconómica de los universitarios de la muestra.**

#### **6.3.1. Nivel de ocupación según la posición socioeconómica del egresado**

Como vemos en el gráfico 47, podemos apreciar diferencias relativamente pequeñas en los resultados de ocupación entre los egresados según su posición socioeconómica. Estos resultados muestran una baja segmentación según situación laboral entre los egresados de las diferentes clases sociales (Ver gráfico 47).

**Gráfico 47. La posición socioeconómica y el logro en el empleo**

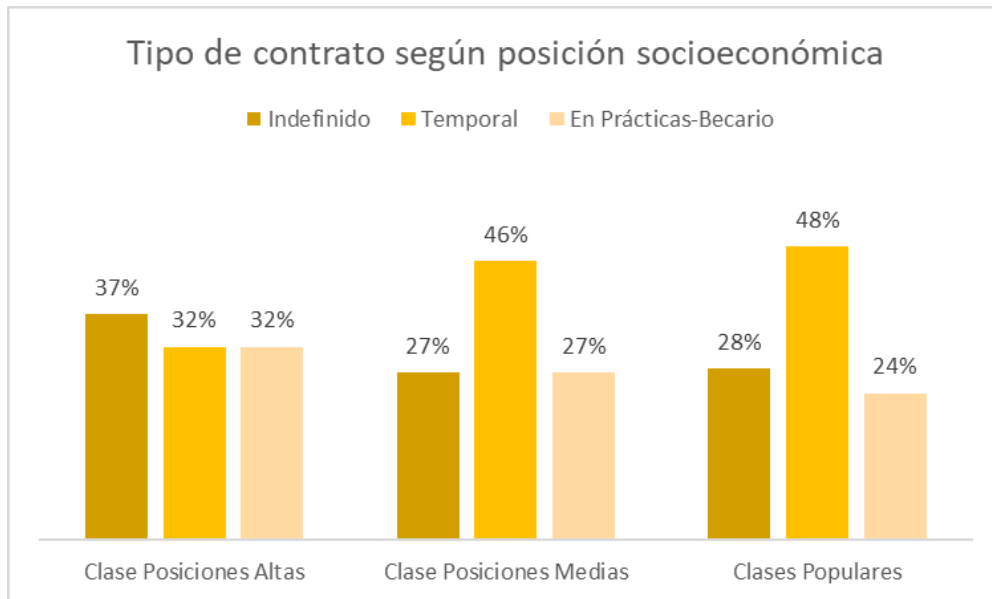


Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

### 6.3.2. El tipo de contrato según posición socioeconómica

Los egresados procedentes de posiciones socioeconómicas altas presentan una mayor frecuencia en la modalidad de “contrato en prácticas” (32%), frente al 27% de los egresados que proceden de posiciones medias y el 24% de las clases populares. También presentan una mayor proporción de contratos indefinidos (37%), que los otros dos grupos (27% los egresados que proceden de posiciones medias y 28% clases populares) (Ver gráfico 48).

**Gráfico 48. Tipo de contrato según posición económica**



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Hemos dicho que la temporalidad es la principal característica de los contratos de los egresados universitarios, pero, como vemos en el gráfico 48, esta temporalidad se ceba especialmente con los universitarios de posiciones socioeconómicas medias (46%) y populares (48%), catorce y diez puntos respectivamente por encima de los egresados de posición de clase alta (32%).

### **6.3.3. La categoría ocupacional de los egresados universitarios según la posición socioeconómica de procedencia**

El estudio sobre la segmentación laboral según categoría ocupacional es un rasgo clave en nuestra investigación. Nos ayudará a completar el cuadro de resultados en torno a las oportunidades de movilidad de los estudiantes de las diferentes clases sociales, una vez comparten la posesión de un título de educación

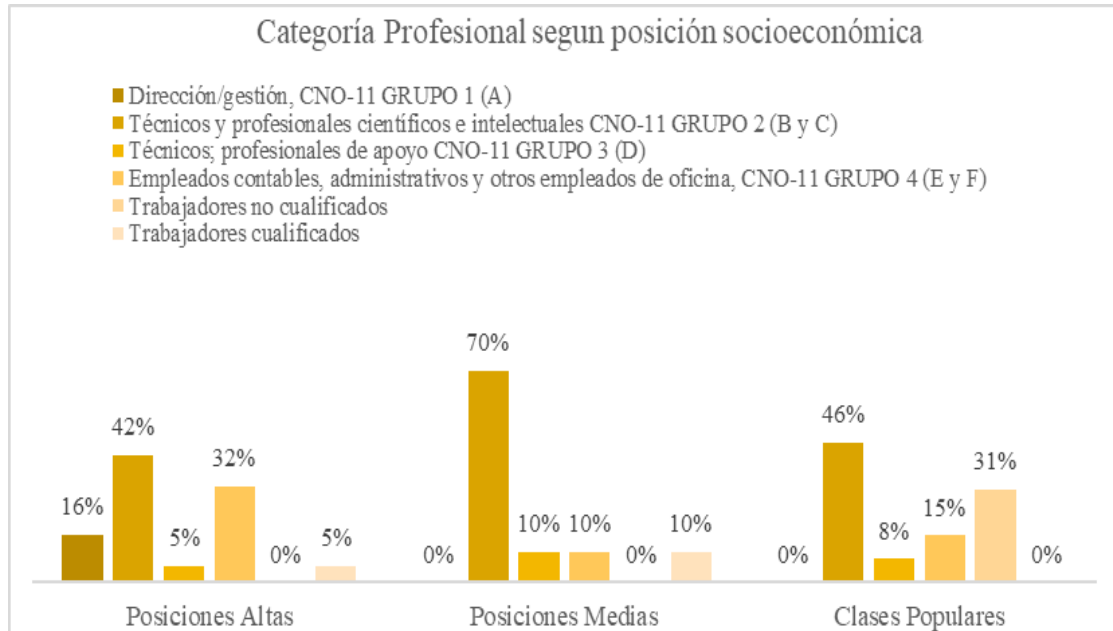
superior, y en base a las características de las posiciones que ocupan inicialmente en el mercado laboral.

Como vemos en el gráfico 49, en todos los grupos hay una mayor proporción de miembros que se ocupan como “Técnicos y profesionales científicos e intelectuales” (42%, 70% y 46%, posiciones altas, medias y clases populares respectivamente). Esta categoría ocupacional se halla en correspondencia con el nivel formativo de los estudios superiores.

En general, podemos decir que los resultados de inserción de los universitarios que participan en nuestra investigación presentan unas características bastantes conservadoras. Los estudiantes procedentes de las posiciones medias se ocupan mayoritariamente en ocupaciones que poseen una correspondencia esperada con el nivel de estudios universitarios “Técnicos y profesionales científicos e intelectuales” (70%), a distancia del 46% de los egresados de clases populares y el 42% de posiciones altas (Ver gráfico 49).

El 16% de los egresados pertenecientes a familias de posición socioeconómica alta se ocupan en puestos de Dirección y Gestión, y son los únicos entre los egresados universitarios encuestados, ya que ningún otro del resto de grupos se ocupa en esta categoría. Por el contrario, el 31% de los egresados universitarios ocupados como trabajadores no cualificados proceden, exclusivamente, de clases populares (Ver gráfico 49).

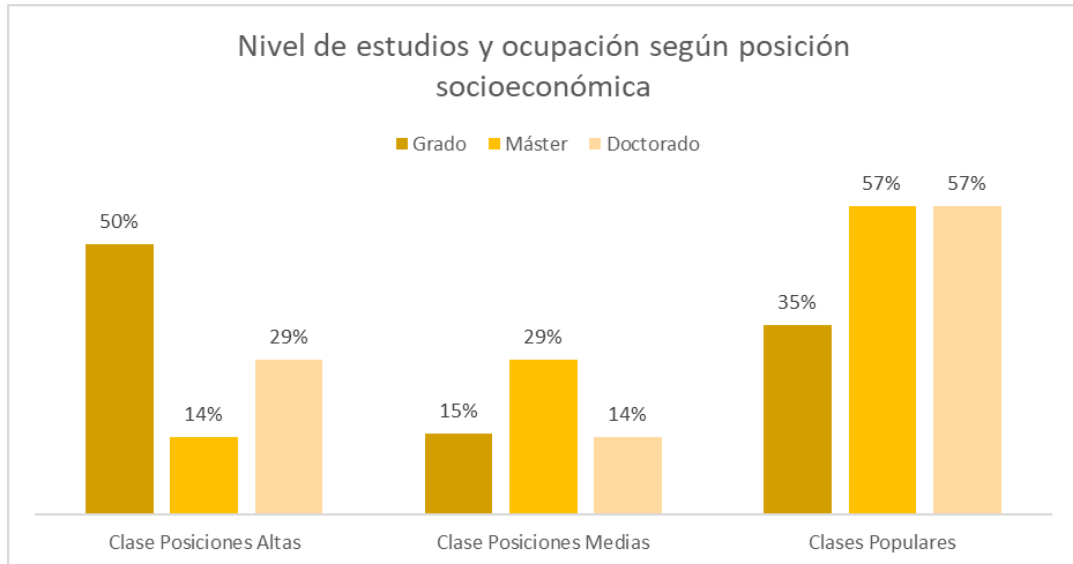
**Gráfico 49. Categoría de la ocupación según posición socioeconómica del estudiante**



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Como contrapeso, el 46% de egresados procedentes de las clases populares consigue aumentar su estatus ocupacional, empleándose como “Técnicos y profesionales científicos e intelectuales” (Véase gráfico 49). El peso que sobre este dato tienen los resultados de inserción de los egresados doctores es significativo —el 57% de los doctorados pertenecen al grupo de las clases populares— (Ver gráfico 50), y da cuenta del papel positivo que el sector público puede ejercer como garantía para una *igualdad de oportunidades* efectiva en la sociedad, no sólo en cuanto al ingreso a la educación superior, sino también en materia de inserción.

**Gráfico 50. Nivel de estudios y categoría ocupacional según posición socioeconómica del estudiante**



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo.

#### **6.3.4. La satisfacción con el empleo**

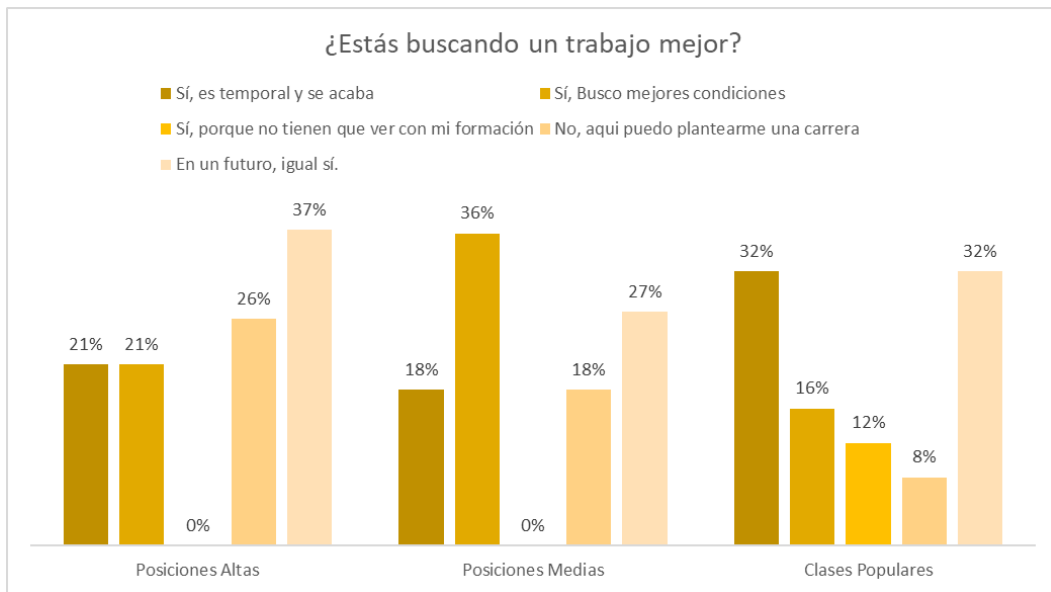
La satisfacción con el empleo puede ser indicador del grado de consonancia existente entre las expectativas personales y profesionales de los egresados universitarios y las condiciones laborales.

Los universitarios pertenecientes a los grupos de posiciones altas y medias les afecta en menor medida la temporalidad de sus empleos (21%) de cara a pensar en cambiar de trabajo en un futuro inmediato (Véase gráfico 51). Esta situación de temporalidad le influye a un porcentaje mayor de egresados procedentes de clases populares (32%).

Los procedentes del grupo de posiciones de clase altas son los que se muestran más conservadores — el 37% no piensa cambiar de trabajo porque

encontrar otro le parece que es muy difícil—, a la vez que los procedentes de posiciones medias son más ambiciosos—el 36% se plantea cambiar de trabajo buscando mejores condiciones—.

**Gráfico 51. Satisfacción con el empleo según posición socioeconómica del estudiante**



Fuente: elaboración propia a partir de la información del trabajo de campo

Los egresados universitarios pertenecientes a sendos grupos (posiciones de clase altas y medias) muestran una proporción de optimismo muy similar respecto a las expectativas que les ofrece su empleo actual. El 26% y el 18%, respectivamente, no piensa cambia porque creen que en su empleo pueden desarrollar la carrera profesional que les interesa. Ambas proporciones muy superiores a las encontradas entre los universitarios ocupados pertenecientes a las clases populares.



A este último grupo —Clase populares— pertenecen los únicos egresados universitarios que buscan otro trabajo porque dicen experimentar sobrecualificación en su puesto de trabajo actual (12%) (Véase gráfico 51)

### **6.4. Recopilación de resultados**

#### **6.4.1. Resultados de inserción**

1. Los resultados no indican la existencia de una segmentación según situación laboral de los estudiantes de la muestra ya que el 84% de ellos encontró trabajo en los 12 primeros meses después de finalizar sus estudios. Teniendo en cuenta además que el 16% restante no confirma si está buscando trabajo o ha decidido retrasar su inserción al mercado laboral ampliando el tiempo de estudios.

2. El 59% de los egresados universitarios ocupados encuentra su primer empleo durante los tres meses siguientes después de finalizar los estudios, mientras que el 28% ha de invertir más de 3 meses—17% entre tres y seis meses; 11% entre seis y doce meses—. El 13% continúa trabajando en la empresa donde trabajaba antes de graduarse.

3. El 55% de los egresados se ocupa en una categoría esperada para su nivel de formación —49% Técnicos profesionales Científicos e Intelectuales; 6% Dirección y Gestión—. Mientras que el resto lo hace en las categorías de “Trabajadores no cualificados” (15%), “Empleados, contables y Administrativos” (20%), “Técnicos de apoyo” (7%) y “Trabajadores cualificados de la Industria” (4%).

4. El carácter temporal predomina entre los contratos de los egresados universitarios que participan en la encuesta (42%), frente al 31% de Contratos de tipo indefinido. Si consideramos los contratos en prácticas (27%) como una modalidad de contrato temporal, podemos decir que la característica prevalente en los contratos de los egresados universitarios es la temporalidad.

5. Por sectores económicos donde se insertan los egresados universitarios participantes en el estudio, predomina el sector de “Investigación y Educación” (31%), seguido del sector de “Consultoría legal” (24%) y de la “Industria” (20%).

6. El rango salarial predominante se sitúa entre los 650 y los 1.299 euros (54%) —el 23% menos de 650 euros; y 23% entre 1.300 y 2.000 euros—.

### **6.4.2. Según género**

1. No hay diferencias importantes en relación con el volumen de resultados de inserción según el sexo de los egresados universitarios que respondieron a la encuesta, el 89% de las mujeres y el 81% de los hombres.

2. Hay diferencias significativas por sexo en cuanto al tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo.

a. Las mujeres trabajan en mayor número durante la carrera, dando continuidad al empleo una vez finalizados los estudios (19% ellas frente al 9% ellos).

b. Finalizados los estudios, los hombres encuentran primero que las mujeres un trabajo. A la vez que el 66% de ellos lo encuentra durante los tres primeros meses después de finalizar sus estudios, menos de la mitad de ellas, el 48%, lo hace en el mismo periodo.

c. Las mujeres necesitan más tiempo que los hombres para encontrar un empleo. El 19% de ellas ha necesitado invertir entre 6 y 12 meses para encontrarlo, mientras que sólo el 6% de ellos ha necesitado invertir el mismo tiempo.

3. Ellos firman contratos más estables que ellas. Mientras que el 34% de los egresados universitario tienen *contrato indefinido*, el número de ellas con el mismo contrato, es doce puntos menor (26%).

a. Más de la mitad de las universitarias egresadas tienen contratos temporales (57%), mientras que el 31% de ellos tienen el mismo tipo de contrato.

b. Los egresados universitarios consiguen más contratos en prácticas (34%) que ellas (17%)

c. Si consideramos el contrato en prácticas como un contrato temporal (sin continuidad de facto en la empresa), las mujeres egresadas de la Universidad siguen teniendo mayor temporalidad en su relación laboral (74%) que los hombres (65%), aunque en menor medida.

4. Ellas tienen salarios más bajos que ellos. Un mayor número de egresadas de la Universidad ingresan por salario entre 650 y 1.299 euros (64%), frente al 47%

de ellos. Sin embargo, el número de ellos cuyo rango se sitúa entre los 1.300 y 2.000 euros es muy superior, el doble prácticamente —29% frente al 14% de ellas—.

### 6.4.3. Según tipo de Universidad

1. El número de universitarios de universidades públicas participantes en esta investigación que se encuentran ocupados doce meses después de finalizar sus estudios es muy superior a los que se encuentra ocupados procedentes de universidades privadas—97% y 67% respectivamente—.

2. Los estudiantes de universidades privadas encuentran empleo más rápido. Durante los 3 primeros meses lo hacen el 77%, frente al 53% de los egresados de universidades públicas.

3. Un mayor número de egresados de universidades públicas continúan trabajando en la empresa donde ya trabajaban durante los estudios —el 15%, frente al 8% de las privadas—

4. Los egresados de universidades públicas consiguen más contratos indefinidos, pero también más temporales, que los de las universidades privadas— 27% indefinidos y 34% temporales (universidades públicas); 21% indefinidos y 21% temporales (universidades privadas)—. Por el contrario, los que proceden de universidades privadas consiguen más contratos en prácticas— el 36%, frente al 24% que consiguen los de las universidades públicas—.

5. Si consideramos el contrato en prácticas como una modalidad de contrato de tipo temporal, la temporalidad entre los estudiantes de universidades privadas sería mayor (71%), que entre los estudiantes de universidades públicas (68%).

6. Los ingresos por salario son más altos entre los egresados de universidades públicas que entre los de las privadas. El 74% de los egresados de universidades públicas cobra más de 650 euros, mientras que la proporción de egresados de universidades privadas es algo menor (71%). El rango salarial mayoritario se sitúa entre los 650 y los 1.299 euros. El 55% de los egresados de universidades públicas perciben salarios comprendidos en este rango, frente al 50% de los de las privadas. A su vez, el mayor número de salarios por debajo de salario mínimo interprofesional se encuentra entre los estudiantes de universidades privadas —29%, frente al 21% de los de las públicas—

7. Los egresados de las universidades privadas encuentran empleo en mejores ocupaciones que los egresados de universidades públicas.

a. El 64% de los egresados de universidades privadas encuentran empleo en categorías ocupacionales esperadas dado su nivel formativo —50% como “Técnicos profesionales, Científicos e Intelectuales”; y el 14% en puestos de “Dirección y Gestión”—. Mientras que los universitarios procedentes de universidades públicas encuentran empleo en estas mismas ocupaciones en una proporción muy inferior (51%) —49% como “Técnicos profesionales, Científicos e Intelectuales”; y el 2% en puestos de “Dirección y Gestión”—.

b. Los egresados de universidades públicas experimentan más la sobrecualificación que los procedentes de universidades privadas —el 17% de ellos se emplean como “Trabajadores no cualificados”, frente a sólo el 2% entre los egresados procedentes de las universidades privadas—.

8. Por sectores económicos, los egresados de universidades públicas se encuentran mayormente empleados en sectores que, en España, se hallan más relacionados con el sector público que con el sector privado, como “la Investigación y a la educación” (37%)—frente a un 14% entre los egresados de universidades privadas—. En cambio, los egresados de universidades privadas se emplean mayormente en sectores vinculados con el sector privado, como los “Servicios de Consultoría” 29%, en la “Industria” 21% y el “Comercio” un 14%—frente al 21%, 20% y 7% respectivamente entre los egresados de las universidades públicas.

#### **6.4.4. Empleabilidad subjetiva de los egresados universitarios según tipo de Universidad de procedencia**

1. La mayoría de los egresados universitarios, independientemente del tipo de Universidad de la que proceden, dice que, o bien el área donde se encuentran empleados tiene alguna relación con la rama de conocimiento cursado (58%), o bien la relación es exclusiva (24%). Sólo un 7% dice estar empleado en un área que no tiene que ver con el área de conocimiento correspondiente con su formación.

a. La empleabilidad ajustada entre el nivel y tipo de formación con el puesto de trabajo ocupado, es mayor entre los egresados de las universidades privadas (43%), que entre los procedentes de universidades públicas (17%).

b. El ajuste moderado—Área relacionada con la titulación— es mayoritario entre los egresados de las universidades públicas (63%), muy superior a la proporción existente entre los de las privadas (43%).

c. Únicamente los egresados encuestados procedentes de universidades públicas dicen experimentar una empleabilidad desajustada (sobrecualificación) en su puesto de trabajo (10%).

2. La mayoría de los egresados universitarios, independientemente del tipo de Universidad de la que proceden, afirma que hacen un aprovechamiento de las habilidades y conocimiento adquiridos durante sus estudios universitarios en el puesto de trabajo donde se encuentran ocupados. Sólo el 17% dice encontrarse empleado en un puesto de trabajo en el que dichas habilidades y conocimientos no son aprovechables.

a. El 100% de los egresados encuestados de las universidades privadas dicen tener en su puesto de trabajo un nivel de aprovechamiento completo de las habilidades y conocimientos adquiridos en su formación. Sólo el 83% de los egresados procedentes de universidades públicas dicen tener este nivel de aprovechamiento.

b. El 17% de los egresados de universidades públicas afirman que no hay relación entre las habilidades y conocimientos adquiridos durante su formación y su aprovechamiento en el puesto de trabajo donde se encuentran empleados.

3. La sobrecualificación subjetiva en el puesto de trabajo es experimentada por los egresados procedentes de universidades públicas (27%), mientras que ninguno de los egresados de universidades privadas que se encuentran ocupados afirma experimentar sobrecualificación en su primer empleo.

### **6.4.5. Factores que han influido para encontrar un empleo según el tipo de Universidad.**

1. Los estudiantes procedentes de universidades públicas reconocen como factores relevantes para encontrar su primer empleo la experiencia previa (59%) y el expediente académico (62%). Los factores que consideran “nada importantes” son la influencia de la familia (89%), y los contactos personales (59%). Además, expresan un escaso reconocimiento de la influencia que el *Capital Reputacional* de su Universidad ha ejercido en su inserción al empleo (54%) —el 10% piensa que tiene poca influencia y el 44% ninguna—.

2. Los estudiantes que proceden de universidades privadas reconocen como factores relevantes en su proceso de inserción al mundo laboral, el expediente académico (77%), la experiencia previa (87%), los contactos personales (59%) y el *Capital Reputacional* de su Universidad (86%). El factor que consideran mayoritariamente como “nada importante”, es la influencia de la familia (64%).



### 6.4.6. Resultados según posición socioeconómica.

#### a) Nivel de ocupación

1. Como ya señalamos, apenas existe segmentación según la situación laboral de los egresados de la muestra. En este sentido, tampoco la posición socioeconómica es un factor diferencial significativo respecto al nivel de ocupación de los egresados universitarios que participan en esta investigación.

#### b) Tipo de contrato

2. Los egresados pertenecientes a posiciones altas consiguen contratos más estables (37%), que los egresados del resto de posiciones—27% posiciones medias y 28% de Clases populares—

3. Los egresados universitarios pertenecientes a las clases populares y a las posiciones de clase media experimentan la temporalidad en sus primeros empleos (48% y 46%, respectivamente), en mayor medida que los de posiciones altas (32%). Si consideramos el *contrato en prácticas* como una modalidad de contrato temporal, las diferencias en la temporalidad del empleo disminuyen —72%, 73% y 64%, respectivamente—.

#### c) Categoría ocupacional

1. Únicamente los egresados pertenecientes a las posiciones altas se ocupan en la categoría de “Dirección y Gestión” (16%). También se ocupan en mayor medida que el resto de los universitarios como “Empleados contables” (32%).

2. Los universitarios pertenecientes a las posiciones medias son los que mayormente se ocupan dentro de la categoría “Técnicos, profesionales científicos e intelectuales” (70%).

3. Los universitarios pertenecientes a las clases populares son los únicos de los tres grupos que se ocupan como “Trabajadores no cualificados” (31%)

4. Si consideramos las categorías “Dirección y Gestión” y “Técnicos, profesionales científicos e intelectuales” como aquellas que mejor se corresponden con el nivel y la formación de los egresados universitarios, estimando que la ocupación en el resto de categorías implica algún grado de desajuste, los que experimentan un proceso de inserción mejor ajustado a su formación son los universitarios pertenecientes a las posiciones medias (70%), seguidos de los de posiciones altas (58%), y por último, los de las Clases populares (46%). Al tiempo que éstos últimos también experimentan el mayor grado de sobrecualificación, al encontrarse empleados en categorías que no requieren cualificación (31%).

### **d) Satisfacción en el empleo.**

1. Los universitarios que sienten en mayor medida la temporalidad como una amenaza para mantener el empleo son los pertenecientes a clases populares. Estos estudiantes son también los que experimentan una mayor insatisfacción laboral relacionada con la sobrecualificación.

2. Los universitarios de posiciones medias son los que experimentan mayor insatisfacción con el empleo, pero esta insatisfacción no se relaciona con la

sobrecualificación sino con la falta de correspondencia entre la situación laboral en el primer empleo y las expectativas iniciales.

3. Los universitarios pertenecientes a las clases altas son los que se hayan más satisfechos y seguros en su trabajo. Estos egresados piensan que, dónde se hayan empleados, podrán establecerse y desarrollar una carrera profesional.

4. Por último, es significativo que los tres grupos comparten un grado moderado de satisfacción. Un tercio aproximadamente de cada grupo dice tener en cuenta la posibilidad de cambiar de empleo en un futuro.



## Capítulo Séptimo



## CAPÍTULO 7

### COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO Y CONCLUSIONES

Como ya señalamos en los primeros epígrafes, las dos preguntas de investigación decisivas que han impulsado desde su inicio esta tesis han sido las siguientes:

1. ¿Cómo influye la posición socioeconómica de las tituladas y titulados universitarios en los resultados de inserción en el mercado laboral?
2. ¿Cuáles son los factores coadyuvantes en la distribución de resultados en el proceso de inserción laboral de los egresados y egresadas universitarios en España?

Con la segunda hemos querido identificar los factores sociales que explican los diferentes resultados que obtienen los titulados universitarios en el mercado laboral, mientras que con la primera, con la que señalamos el objeto principal de investigación de esta tesis, hemos querido saber hasta qué punto la posición socioeconómica de los individuos en la estructura social de oportunidades puede llegar a condicionar dichos resultados.

Como indicamos en el primer capítulo, para responder a estas preguntas planteamos una estrategia de investigación mixta, combinando técnicas cualitativas, a través de entrevistas semiestructuradas, y cuantitativas, a través de un cuestionario de seguimiento. Así mismo, señalamos que nuestro trabajo investigación se cimentaba sobre una muestra de 72 estudiantes procedentes de distintos contextos socioeconómicos y localizados en universidades públicas y privadas situadas en dos ciudades “globales”, Madrid y Barcelona.

## **7.1. Comprobación de hipótesis**

Con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación se formularon dos hipótesis de trabajo. En la primera se propuso que, al analizar el mercado laboral de los titulados universitarios, encontraríamos segmentaciones internas, e incluso, situaciones contradictorias como “sobrecualificación” o condiciones laborales marcadas por la precariedad. La inserción de los titulados universitarios en el mercado de trabajo, por tanto, no respondería a la norma tradicional, según la cual, hallarse en posesión de un título universitario garantizaba la ocupación de puestos de trabajo dentro de los primeros segmentos del mercado laboral.

### **7.1.1. H<sub>1</sub> Segmentación laboral**

Los resultados de la información recogida a través de la encuesta de inserción distribuida a los egresados universitarios participantes en nuestra investigación, y que presentamos en el capítulo seis (6.3.1), muestran un índice de ocupación alto entre



los estudiantes (84%), sin embargo, sólo el 55% se ocupa dentro de una categoría acorde con su nivel y tipo de formación (49% en la categoría de profesionales, científicos e intelectuales y el 6% en posiciones de dirección), mientras que el resto se ocupa en posiciones inferiores. El 15% se ocupa dentro de la categoría “Trabajadores no cualificados”; el 20% como “Empleados, contables y Administrativos”; el 7% como “Técnicos de apoyo”; y el 4% como “Trabajadores cualificados de la Industria”. Estos resultados indican la existencia de una diversidad de emplazamientos laborales ocupados por los estudiantes, entre los que se incluyen puestos cuyos requisitos de cualificación comporta el que un número considerable de egresados hayan experimentado condiciones de sobrecualificación. Los datos apuntados confirman, por tanto, la existencia de segmentación según categoría ocupacional.

También hemos encontrado segmentación según condiciones generales de empleo en el mercado laboral de los titulados universitarios. Por tipo de contrato, la modalidad temporal predomina con el 42% (el 31% a tiempo completo y el 11% a tiempo parcial) (Ver página 331), mientras que el 26% tiene un contrato indefinido (no contamos los contratos Indf. a tiempo Parcial, 6%). Si contemplamos el contrato en prácticas (27%) como una modalidad de contrato de tipo temporal, podemos decir que la temporalidad es la característica que mejor define el empleo de los titulados.

La temporalidad en la contratación viene siendo tratada en la literatura científica como uno de los indicadores de la precariedad laboral. Otro de sus indicadores son los ingresos percibidos. El rango de salario predominante entre los

estudiantes se encuentra entre los 650 € y los 1299 €. Si tenemos en cuenta que el salario situado en el umbral de pobreza quedó establecido en 8.209€/años/persona en 2016, a partir de la información recogida en nuestra encuesta, una parte, al menos, de los estudiantes que afirman percibir cantidades inferiores a 650 € (23%), se encuentran situados bajo este umbral. Por lo tanto, la suma de temporalidad y bajos ingresos indica que una parte de estos estudiantes experimentan condiciones laborales precarias.

### **7.1.2. H<sub>2</sub>. Afijación socioeconómica sobre los resultados de inserción laboral**

Con la segunda hipótesis se propone la existencia de una relación fuerte entre la posición socioeconómica de los graduados y los resultados que obtienen en el mercado laboral.

De cara al estudio de la influencia de la posición socioeconómica sobre los resultados laborales de los titulados, analizamos el peso de los diferentes *Capital* es que posee el individuo, empezando por las rentas de que dispone y, por tanto, la capacidad para convertir *Capital Económico* en otros *Capital* es, como *Capital Cultural* objetivado e institucionalizado (Titulación, Prestigio de Credenciales, etc.), así como en *Capital Social* y en *Capital Simbólico* (la reputación del establecimiento universitario, o las relaciones de la Universidad con organizaciones empresariales externas, son comprendidas como *Capital Social Mediador* para el empleo por muchos estudiantes y sus familias).

También hemos tenido en cuenta la existencia de tradición universitaria en el contexto primario del estudiante o si, por el contrario, el estudiante constituye la primera generación familiar que ingresa en la Universidad. Estar en posesión o no de este *Capital Educativo* establece diferencias competitivas significativas entre los estudiantes.

Además del *Capital Social Mediador*, ya comentado, también hemos estudiado la importancia que los contactos personales han tenido para los estudiantes a la hora de encontrar un primer empleo.

Como presentamos en el epígrafe 6.4.6., a pesar del alto nivel de ocupación registrado entre los egresados que han respondido a nuestra encuesta, la posición socioeconómica de estos estudiantes ha sido un factor diferencial significativo. Los estudiantes procedentes de familias en posiciones de clase alta consiguen contratos más estables (37%) (Ver gráfico 48), son los únicos que logran ocuparse dentro de la categoría de “Dirección y Gestión” (16%) (Ver gráfico 49), y también los que dicen encontrarse más seguros y satisfechos en sus empleos (el 26% piensa que su actual empleo es una buena base para desarrollar una carrera profesional) (Ver gráfico 51).

Los estudiantes que se ocupan en mayor medida dentro de una categoría ajustada al nivel de formación universitaria son los estudiantes con posiciones de clase media. Un 70% se ocupan en la categoría “Profesionales, científicos e intelectuales”, seguidos de los estudiantes de posición socioeconómica alta (16% “Dirección y gestión”; 42% “Profesionales, científicos e intelectuales”).

Finalmente, es en el grupo de estudiantes de las clases populares el único en el que encontramos egresados empleados como “Trabajadores no cualificados” (31%), y, por tanto, los únicos que experimentan la sobrecualificación ocupacional objetiva en su primer empleo (Gráfico 49).

Estos resultados vienen a corroborar la segunda hipótesis enunciada, en la que se propuso la existencia de una relación fuerte entre la posición socioeconómica de los egresados universitarios y las características del primer empleo.

En consecuencia, a partir de los resultados presentados se confirman las dos hipótesis expuestas. En primer lugar, la titulación universitaria en España no garantiza conseguir un buen empleo en el mercado laboral. En segundo lugar, la posición socioeconómica de los estudiantes, transfigurada en recursos de *Capital Cultural* y de *Capital social*, influye sobre los resultados que obtienen los titulados españoles en el mercado laboral.

## **7.2. Conclusiones**

### **7.2.1. ¿La posición socioeconómica de los egresados universitarios como factor de éxito ocupacional?**

A través de la investigación desarrollada en esta tesis doctoral, hemos comprobado que el mayor acceso a la educación universitaria de la población española no garantiza el logro de un trabajo cualificado en consonancia con la titulación conseguida poniendo en cuestión el carácter que se atribuye a la Universidad como mecanismo de movilidad social ascendente, como se podría

desprender de las aportaciones teóricas de la Sociología y como se ha asumido en el sistema de valores sociales de la ciudadanía.

Sin duda, la relación entre la Educación Superior y el mercado laboral es de una gran complejidad debido a que, para su ordenación, confluyen una diversidad de fuerzas estructurales, tanto económicas como sociales y culturales. Los bienes credenciales basados en los títulos de educación superior que dan acceso a las mejores posiciones dentro de la estructura de las ocupaciones resultan altamente costosos, tanto desde la perspectiva cultural como desde la perspectiva económica. Como ya hemos señalado, esta tesis ha podido confirmar que los recursos culturales, sociales y económicos disponibles por los estudiantes y sus familias, determinan en gran medida los itinerarios educativos y las trayectorias profesionales que siguen, a la vez que condicionan sus resultados en el mercado laboral. Se han encontrado evidencias, por ejemplo, de que el *Capital Económico* disponible es un recurso del que pueden valerse los estudiantes y sus familias para satisfacer necesidades de *Capital Cultural* institucionalizado como puede ser el caso de ingreso en universidades privadas con el fin de competir en las mejores condiciones posibles.

Hemos observado la existencia de una baja segmentación según la situación laboral de los egresados universitarios en sus primeras transiciones al empleo, sin embargo, sí encontramos segmentación laboral según categoría ocupacional. Independientemente del sexo, más del 80% de los graduados encuentran empleo durante los diez meses siguientes al finalizar sus estudios. El 59% lo encuentran antes de los tres primeros meses, pero sólo un 55% se emplea dentro de categorías

ocupacionales ajustadas a su nivel y tipo de formación. Estos resultados son similares a los obtenidos en otros estudios cuantitativos<sup>69</sup>.

Inicialmente, los resultados en el mercado de trabajo profesional han de atravesar una primera criba necesaria e idéntica para todos los egresados universitarios: hallarse en posesión del título exigido para el ejercicio de la carrera profesional. Nosotros hemos observado que no todas las titulaciones ofrecen las mismas oportunidades de éxito en el mercado laboral. Entre las titulaciones con más éxito se encuentran las diferentes Ingenierías, también los títulos de A.D.E. y Derecho, dentro de las Ciencias Sociales y Jurídicas, y Medicina en Ciencias de la Salud.

También hemos hallado diferencias en los resultados laborales asociadas al tipo de Universidad y a la posición socioeconómica de los egresados. Observamos que los diferentes resultados laborales de los graduados mantienen una relación significativa con las instituciones a las que asisten y su experiencia en las mismas. En este sentido, encontramos que los egresados con credenciales obtenidas en universidades privadas tienen más probabilidades de acceder a ocupaciones profesionales ajustadas a su nivel de formación y aspiraciones, encuentran su primer empleo en menor tiempo y consiguen los puestos mejor remunerados.

Sin embargo, la información obtenida en el trabajo de campo indica que el éxito en el primer empleo no es sólo un indicador de hallarse en posesión de un título

---

<sup>69</sup> El 54%, dentro de los tres primeros meses y el 55,3% en categorías ocupacionales ajustadas (EILU-2014) <http://www.ine.es/prensa/np957.pdf>

universitario con mayor o menor retorno ocupacional, o de haber estudiado en universidades privadas. Estos son elementos consustanciales a la posesión de un determinado volumen y estructura de *Capital* que privilegia a los estudiantes situados en posiciones de clase media y alta. Estos graduados poseen el *Capital Cultural*, académico y no académico, apreciado dentro del hábitat universitario, al mismo tiempo que tienen mayores probabilidades de manifestar formas *de ser y de estar* asociadas con las habilidades sociales y las competencias no académicas reconocidas dentro de los nuevos criterios de empleabilidad valorados por las empresas. Además, este grupo de estudiantes tiene más posibilidades de contar con redes sociales y profesionales disponibles que les permiten aumentar su empleabilidad.

En términos generales, encontramos la existencia de una relación fuerte entre el *Capital Educativo* y la posición socioeconómica familiar. Los estudiantes que proceden de familias con mayores recursos socioeconómicos también suelen contar con un *Capital Educativo* alto. Desde una dimensión cultural, estos estudiantes poseen un conocimiento más amplio y completo del ámbito académico y las titulaciones con mejores salidas. Esta información es un recurso que influye positivamente sobre las motivaciones y disposiciones de estos individuos hacia la Universidad. Del mismo modo, influye de manera determinante sobre la adaptación del estudiante al contexto universitario, facilitándole el éxito en este medio.

Para muchos de los estudiantes de las universidades privadas, la Universidad es vista como una inversión en *Capital Social Mediador*, bien porque valiéndose de su reputación pueden obtener ventajas para la competición en el mercado laboral por

los mejores empleos, o bien porque piensan que la misma Universidad directamente les garantiza la oportunidad de empleo al finalizar los estudios.

Desde la dimensión material, la Universidad privada es vista por las familias de clase media y alta como un recurso de reenganche al sistema cuando sus hijos han tenido un rendimiento académico insuficiente. Esta relación entre la posición socioeconómica y el acceso a los estudios superiores cuestiona el principio de legitimación meritocrática establecida en base al talento y al esfuerzo personal para las transiciones educativas al nivel superior.

A diferencia de los estudiantes de familias en posición de clase alta, entre los estudiantes de clase media la dimensión cultural tiene una mayor influencia sobre los resultados laborales. La mayoría de estos estudiantes asiste a universidades públicas y suelen orientar sus carreras hacia el sector público. Sus primeros empleos se encuentran en mayor medida que el resto de los grupos dentro de categorías ocupacionales adecuadas a su nivel de estudios, como técnicos profesionales y científicos e intelectuales (categorías que ocupan sus progenitores). Sin embargo, y en contra de lo esperado, podemos decir que es el grupo menos conformista con la situación laboral que vive y, por ello, expresa, en mayor medida el deseo de cambiar de empleo a corto plazo con el fin de mejorar las condiciones del puesto. Estos estudiantes perciben un mayor riesgo de declinación de clase y temen no llegar a reproducir los estándares materiales alcanzados por sus padres.



Al contrario que los dos grupos anteriores, esta tesis muestra que ni la dimensión cultural ni la material tienen una influencia positiva en los resultados laborales de los estudiantes de las clases populares. Sólo el buen rendimiento académico en los niveles preuniversitarios les permite obtener las ayudas económicas que necesitan para poder ingresar en la Universidad y mantenerse en ella. De hecho, podemos decir que es, exclusivamente, sobre este grupo sobre el que los criterios meritocráticos para la realización de estudios superiores se hacen funcionalmente efectivos.

Por otra parte, y contrariamente a lo que reflejan otros estudios, estos estudiantes son más vocacionales a la hora de elegir titulación, anteponiendo muchos de ellos el interés por el conocimiento en sí a las salidas laborales que los estudios puedan proporcionarles. Muchas de estas titulaciones tienen poca demanda en el mercado de trabajo, lo que, sin duda, puede ayudar a explicar los malos resultados laborales que tienen muchos de estos estudiantes. En términos generales, hemos visto que sus empleos son más temporales, siendo el único grupo donde encontramos estudiantes que experimentan sobrecualificación objetiva.

### **7.2.2. Reevaluando el concepto de empleabilidad**

Las políticas oficiales sobre empleo universitario comparten la idea de que, entre la expansión educativa terciaria en las sociedades tecnológicamente avanzadas y la expansión técnica de la economía, se produce una relación de equilibrio, asumiendo el principio, según el cual, la expansión técnica de la economía mantiene

una demanda persistente de mano de obra cualificada, como sostiene la *Teoría del cambio técnico tendencial*. Las instituciones públicas ven el desempleo y la sobrecualificación de los universitarios como una consecuencia de los desajustes formativos derivados del impacto de las nuevas tecnologías sobre la economía. Esta percepción de la empleabilidad de los graduados y sus problemáticas conduce a los gobiernos a justificar políticas de empleo centradas en la oferta, al tiempo que, el sistema educativo superior, focaliza su acción para la mejora de la empleabilidad tratando de proporcionar titulaciones que faciliten el ajuste entre la oferta y la demanda, o lo que es lo mismo, adaptando sus programas de estudios a la demanda del mercado laboral.

La definición elaborada por Hillage y Pollard "La empleabilidad es la capacidad de moverse de manera autosuficiente dentro del mercado laboral para alcanzar el potencial a través del empleo sostenible" (1998: 12), enmarca este concepto tradicional de *empleabilidad*, según el cual, se argumenta que el destino laboral de los graduados se halla determinado por sus potenciales capacidades y competencias, académicas e individuales. Desde esta perspectiva, se otorga al título universitario un valor neutral, a la vez que no se contempla la responsabilidad de la Industria y la inversión en I+D con la escasez de empleo cualificado de nivel superior. Con todo ello, se parte de la idea de que las oportunidades en el mercado laboral, así como los recursos, se encuentran disponibles igualmente para todos los egresados universitarios, sin embargo, los datos indican la existencia de desigualdad entre los graduados respecto a los resultados que obtienen en el mercado laboral,

debido a que la distribución de oportunidades se halla estructurada de acuerdo con el *Capital Educativo* y la posición socioeconómica que ostentan los individuos. En este sentido, la política educativa destinada a potenciar la empleabilidad ha permanecido ciega en gran parte a las realidades de la competencia en el mercado laboral, al mismo tiempo que se han ignorado los mecanismos a través de los cuáles se logra una movilidad social fluida en una sociedad abierta.

Debe considerarse también, el hecho de que la disminución del valor de señalización de los títulos educativos terciarios en el mercado laboral ha producido un aumento del valor ocupacional de las habilidades no cognitivas. Estas habilidades no se transmiten a través de la educación, sino en el contexto de la familia, reforzando así la reproducción intergeneracional de las desigualdades existentes (Goldthorpe, 2007).

En la actualidad, el baremo con el que se evalúa y clasifica a los estudiantes en los procesos selectivos no se constituye de elementos meramente académicos. Competencias no académicas como la comunicación verbal y no verbal, el liderazgo, etc., son cada vez más importantes para la diferenciación de los egresados. La formación en estas habilidades depende en gran medida de la experiencia social previa de los individuos, de sus redes sociales, del acceso a *Capital Económico*, de las predisposiciones culturales y de otros recursos sociales de los que puedan disponer, por lo que el efecto general que se produce en el mercado laboral viene mediado por la agregación de alguna dimensión social sobre los resultados de colocación.

Dentro de esta línea de trabajo, en esta tesis se ha estudiado la importancia de las disposiciones culturales al mundo laboral profesional de los egresados. Hemos visto que la empleabilidad de los graduados varía en función de las posibilidades que tienen de acceder a una experiencia laboral previa valiosa, la cual, se halla sujeta a una lógica social a primera vista invisible.

El acceso a prácticas profesionales en organizaciones con mayor potencial de colocación puede lograrse a través de las propias universidades, mientras que la oportunidad de acceder a prácticas profesionales informales depende de las redes de contacto, por lo que los estudiantes pertenecientes a familias profesionales pueden recurrir a sus lazos débiles (Granovetter, 1974). En el trabajo de campo se observó que el 75% de los estudiantes de posición de clase alta y media valoraron muy positivamente las redes de contactos para colocarse, frente al 25% de estudiantes de las clases populares<sup>70</sup>. Además, el 79% de estos estudiantes procedentes de universidades privadas, consideraron que la *reputación* de su Universidad había tenido una influencia importante a la hora de encontrar su primer empleo, frente al 47% de los estudiantes de las universidades públicas.

La información disponible también muestra que los estudiantes universitarios, en general, se encuentran satisfechos con las prácticas formativas realizadas durante los estudios, sin embargo, son los estudiantes de las universidades privadas los que afirman que dichas experiencias mejoran sus expectativas laborales, considerándolas, a su vez, como plataformas de inserción futura. Estos estudiantes, de posiciones de

---

<sup>70</sup> Ver en la página 295 de este documento.

clase alta y media mayoritariamente, ven la Universidad privada donde se han formado como una especie de *Capital Social Mediador* para el empleo. No en vano, ya que, una vez finalizados los estudios, acceden a los contratos en prácticas (59%), en mayor proporción que los estudiantes de las universidades públicas (24%) (Véase gráfico 35).

A la vista de los resultados concluimos que la empleabilidad objetiva puede surgir a partir de ventajas sociales iniciales que se refuerzan a través de una serie de disposiciones culturales y conversiones de *Capital Económico* en nuevos recursos culturales y sociales. Estas ventajas benefician a los graduados de posiciones de clase alta y media, al mismo tiempo que se traducen en desventajas para los graduados procedentes de las clases populares. Estos estudiantes tienen menos oportunidades de participar en prácticas laborales significativas, formales e informales. También, dependen en mayor medida de las redes institucionales para encontrar empleo en el mercado de trabajo profesional, y, además, carecen de las disposiciones culturales no académicas que anticipan las habilidades sociales y las evaluaciones interpersonales mejor valoradas en los procesos selectivos para ocupar posiciones ocupacionales específicas.

Las competencias no académicas que forman parte de los criterios de empleabilidad de los universitarios se construyen sobre la base de características sociales y culturales. Es plausible pensar, entonces, que estos criterios, contruidos en base a una noción abstracta y objetiva de competencia técnica, son medidas

indirectas para la selección de un tipo social que tiende a reproducir las relaciones sociales existentes.

### **7.3. Líneas de investigación en el futuro.**

El *informe de Equidad*<sup>71</sup> encargado por la Comisión Europea para la Cumbre de Gotemburgo de diciembre de 2017 reconoce la existencia de causas múltiples en la base de la desigualdad de oportunidades educativas. En él se muestra, por ejemplo, que las personas cuyos padres no han alcanzado la educación terciaria tienen un porcentaje de alfabetización de solo el 89% del que tiene un adulto cuyo padre tiene estudios superiores. Una disminución del once por ciento refleja aquí alrededor de dos tercios de una desviación estándar en la medida de habilidades de alfabetización y, como tal, es considerable. En el mismo informe también se reconoce el papel menor que juega la genética en la explicación de los logros educativos (Nielsen y Roos, 2015; Jerrim et al., 2014), al tiempo que advierte de la implicación significativa de los factores ambientales y las diferencias de acceso a los recursos, haciendo hincapié en el papel determinante desempeñado por el *Capital Social* (Bourdieu, 1986). Las familias de diferentes clases sociales difieren en sus capacidades para aprovechar las oportunidades educativas (Feinstein et al., 2004).

En esta tesis se pone de relieve la relación existente entre el volumen y la estructura del *Capital* de un grupo de estudiantes universitarios con el logro académico alcanzado y sus primeras experiencias en el mercado de empleo

---

<sup>71</sup> <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106087/kj0716182enn.pdf>

cualificado de nivel superior. Gran parte de los resultados obtenidos coinciden con las conclusiones recogidas en el informe citado, especialmente aquellos que se refieren a las consecuencias de una desigual distribución de los *Capital* es cultural y social entre los individuos, al tiempo que apuntan hacia la necesidad de avanzar en la eliminación de las diferencias sociales y culturales que se encuentran en la base de la desigualdad de oportunidades, ahora bien, para avanzar en la profundización del conocimiento sobre estas diferencias es necesario hacer alguna consideración previa.

Como mencionamos anteriormente, la limitación de los recursos económicos y de tiempo, disponibles para la realización de esta tesis, ha condicionado la posibilidad de aumentar el volumen de población objeto de estudio en esta investigación, a pesar de ello, se han obtenido resultados de interés que motivan un desarrollo ulterior de este trabajo de investigación en, al menos, dos direcciones. En primer lugar, se hace necesario completar el estudio realizando un seguimiento durante los próximos cuatro años de las trayectorias laborales que siguen los estudiantes que han participado en la investigación. En segundo lugar, deberían llevarse a cabo nuevas investigaciones que permitan conocer el grado en el que los resultados presentados en esta tesis pueden extenderse al conjunto de la población universitaria española incluyendo al resto de Comunidades Autónomas. El estudio que se propone permitirá mejorar el compromiso del sistema universitario en España con el cumplimiento de los objetivos sociales y políticos europeos que colocan a las instituciones educativas al servicio de la igualdad social y la movilidad,

respondiendo así a las aspiraciones históricas de avanzar hacia sociedades más abiertas.

De acuerdo con otros estudios sobre las características de los canales para la inserción laboral de los titulados universitarios (Triventi, 2013), esta tesis pone de manifiesto el peso que tienen las vías informales de inserción al primer empleo cualificado de nivel superior en España (las redes de contacto) en contraste con otros países europeos donde predominan vías en mayor medida institucionalizadas. Esta situación contribuye a aumentar también la desigualdad de oportunidades entre los egresados universitarios, dificultando la búsqueda de un empleo cualificado de nivel superior a aquellos egresados que carezcan de *Capital Social*. En este sentido, se sugiere la necesidad de profundizar en el análisis de la influencia del *Capital Social* en la configuración de las vías de inserción al empleo cualificado de nivel superior en España y en Europa.

Por último, existe una tendencia a focalizar la responsabilidad sobre el desarrollo de las capacidades de los universitarios en el sistema universitario, sin embargo, hay escasa información sobre la evolución de los factores sectoriales de la economía responsables de la adecuación de la demanda profesional y la oferta de cualificaciones de nivel superior. En este sentido, y con relación a la funcionalidad de la Universidad española en la preparación de sus estudiantes para la realización óptima de los objetivos económicos, se sugiere la necesidad de intensificar el estudio sobre el impacto de la educación terciaria sobre el tejido empresarial en España.



#### **7.4. Recomendaciones a las Administraciones Públicas. La Dimensión Social del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en las políticas de equidad en España.**

Como hemos expuesto en páginas anteriores, el concepto “Dimensión social educativa” aparece por primera vez ligado a las políticas educativas de la UE durante la conferencia de Londres de 2007, momento a partir del cual ha ido ganando relevancia representativa dentro del discurso europeo en materia de educación, a la vez que se enfatiza la relación de ésta con el mundo del trabajo.

El desarrollo del sistema de educación superior como respuesta a la demanda de las sociedades tecnológicamente avanzadas, donde el conocimiento adquiere cada vez mayor protagonismo, se ha convertido en un objetivo político económico y social para los estados nacionales. En Europa, tanto la agenda de modernización como la Estrategia 2020, recogen como meta el aumento de la población con educación superior.

En la Cumbre de Gotemburgo, celebrada el 17 de noviembre de 2017, se proclamó por los Estados miembros de la Unión el Pilar Europeo de Derechos Sociales<sup>72</sup>, documento con el que se quiere materializar el deseo colectivo de trabajar juntos por una Europa más social.

De entre las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea anunciadas dos meses después, el 17 de enero de 2018, dado su relevancia para las conclusiones

---

<sup>72</sup> [https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet\\_es.pdf](https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_es.pdf)

de esta tesis, merece la pena reseñar su punto cuatro, donde se hace referencia a la impartición de una educación inclusiva y se hace explícita la necesidad de incidir de manera particular en “facilitar la transición entre los distintos niveles educativos y posibilitar una orientación educativa y profesional adecuada.” (COM (2018) 23 final; P. 18)

En esta tesis, hemos observado el efecto desinhibidor que las condiciones propias de un contexto restrictivo en incentivos económicos al estudio tienen sobre la decisión de los estudiantes con baja disponibilidad de recursos económicos a la hora de seguir estudios de posgrado. De acuerdo con los objetivos europeos proclamados, donde se espera que la educación superior desempeñe un papel importante en el fomento de la cohesión social, la posición socioeconómica de los estudiantes y sus familias debe ser contemplada de manera más comprensiva también en el diseño de las políticas públicas en materia de empleo cualificado de nivel superior.

Confirmamos los resultados obtenidos por otros estudios realizados en España y ya mencionados en esta tesis, en los que se detectan mermas democráticas en un *Sistema universitario* que también refleja y proyecta las desigualdades preexistentes de antemano en la estructura de las relaciones sociales. La devaluación de los títulos universitarios ha impulsado un aumento tanto cualitativo como cuantitativo del credencialismo para acceder al empleo cualificado de nivel superior. Esta situación obliga a los estudiantes a prolongar sus estudios más allá del nivel de grado, lo que perjudica a aquellos que no pueden permitirse costearse niveles de

posgrado siendo empujados a segmentos secundarios del mercado laboral o directamente al desempleo.

Para el caso de España, consideramos necesario aumentar la inversión pública en becas y ayudas a los estudiantes de Grado universitario destinadas a eliminar las barreras económicas que constriñen las motivaciones de los estudiantes desfavorecidos hacia los estudios de posgrado. No hay que olvidar que la concepción del estudio universitario en el marco del *Espacio Europeo de Educación Superior* conlleva ser considerado como una ocupación a la que el estudiante reserva una dedicación exclusiva, por lo que es recomendable avanzar en la línea de las becas-salario, las cuales permiten a los estudiantes de posiciones socioeconómicas desfavorecidas compensar los ingresos laborales que dejan de percibir durante sus formación, tal y como se ha apuntado en otros estudios e informes (Miras-Portugal, et al, 2013).

Por otro lado, la formación en prácticas profesionales para los universitarios es considerada una de las vías principales de acceso al mercado de trabajo cualificado de nivel superior, sin embargo, investigaciones recientes financiadas por la propia Unión Europea han cuestionado la calidad de estos programas para la inserción laboral de los graduados universitarios. En estos estudios se ha observado que en torno al 60% de los casos responden a formas sustitutivas de empleo y niveles de formación débil, mientras que sólo el 40% responden al espíritu y la intención que refleja la regulación europea sobre estas prácticas como mecanismos de formación

avanzada e inserción al empleo cualificado de los egresados universitarios (Sánchez, et al., 2018).

La demanda creciente de este tipo de experiencias formativas profesionales durante la última década entre los titulados universitarios ha dado lugar a la aparición de un nuevo credencialismo (Leonard, et al., 2016, en Sánchez, et al., 2018), en el que las prácticas se convierten en un requisito necesario para asegurarse un empleo cualificado de nivel superior.

Esta tesis desvela que sólo los estudiantes de las universidades privadas admiten que estas experiencias han mejorado sus expectativas laborales considerándolas, a su vez, como plataformas de inserción futura. Una vez finalizados los estudios, los egresados de estas universidades acceden a contratos en prácticas en doble proporción (59%) que los estudiantes de las universidades públicas (24%) (Ver gráfico 35).

Acceder a prácticas de calidad y retribuidas (el 40%) es difícil. Además del área de conocimiento, a menudo depende del control de calidad que sobre la oferta ejerce la propia Universidad. La falta de retribución en la mayoría de los casos perjudica a los estudiantes de las clases populares que al no poder realizar prácticas sin retribuir tienen más dificultad para encontrar un empleo ajustado a su nivel y tipo de formación.

A partir de estas valoraciones se sugiere la necesidad de implementar programas de evaluación en las academias y universidades que permitan garantizar el

nivel de calidad adecuada para este tipo de formación profesional. Al mismo tiempo se sugiere que, en orden a evitar la desigualdad en el acceso al mercado de trabajo para los grupos sociales con menos recursos que no pueden permitirse acceder a prácticas sin retribución, se contemple la inclusión de algún tipo de remuneración para las prácticas extracurriculares y de compensación para las curriculares.



---

**BIBLIOGRAFÍA**

- Acevedo, M. et al 2012. “*Capital humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral*”. *Cuadernos De Investigación*, (56)
- Afonso, A. et al 2011. “Análisis de empleabilidad, necesidades formativas y perspectivas de futuro en la comunidad de Madrid en las actividades relacionadas con la prevención de riesgos laborales”. *Panorama Laboral 2011*  
<http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013506.pdf>
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.(2011). *Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2008). *Tercer estudio de inserción laboral de los graduados de las universidades catalanas*. Primera valoración de los resultados.
- Alonso, J., & Calle, P. (2007). “Una generación esquilhada: Los efectos de las reformas laborales en la vida y trabajo de los jóvenes madrileños” *Sociedad y Utopía: Revista De Ciencias Sociales*, (29): 293-312.
- Alonso, L. E. (1999). *Trabajo y ciudadanía*. Madrid, Trotta
- Archer, L. (2003). “Social class and higher education” en Archer, L., Merryn Hutchings, M., Ross, A., *Higher Education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusion*. London, New York, Routledge Falmer. 5-20.
- Archer, L., & Leathwood, C. (2003). “Identities, inequalities and higher education”. en Archer, L., Merryn Hutchings, M., Ross, A., *Higher Education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusion*. London, New York, Routledge Falmer, 171-191.
- Ariño, A. (2011) “¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España” (*Eurostudent IV*). Ministerio de Educación.
- Ariño, A., Llopis E., & Soler I. (2012): “Desigualdad, diversidad y Universidad: condiciones de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España” (EcoVipeu 2012). *Campus Vivendi. Observatorio de la Vida y Participación de los Estudiantes y Ministerio de Educación*.  
Documento electrónico disponible en:  
[https://www.academia.edu/3638423/Desigualdad\\_diversidad\\_y\\_Universidad](https://www.academia.edu/3638423/Desigualdad_diversidad_y_Universidad)
- Ariño, A. (2016). *La secesión de los ricos*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Armenteros, J., & García, J. (2017). *La Universidad española en cifras 2015-2016*. (UEC 2015/2016)

- Ashley, L. (2010). "Making a difference? The use (and abuse) of diversity management at the UK's elite law firms". *Work, Employment and Society*, 24(4), 711-727.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London and New York. Routledge.
- Ballarino, G., & Bratti, M. (2009). "Field of study and university graduates' early employment outcomes in Italy during 1995–2004". *Labour*, 23(3), 421-457.
- Banco de España (2015). "La política monetaria". *Informe Anual 2014*, 43-66.
- Barone, C., & Ortiz, L. (2011). "Overeducation among European university graduates: A comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation". *Higher Education*, 61(3), 325-337.
- Bathmaker, A., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Waller, R., & Bradley, H. (2016). *Higher education, social class and social mobility: The degree generation*. UK Palgrave Macmillan
- Baudelot, C. & Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid. Siglo XXI
- Becker, G., (1983). *El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid. Alianza
- Bell, D. (1972). "Meritocracy and equality". *The Public Interest*, (29), 29.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. New York
- Benito, R., & Miguel, S. (2011). "Desempleo y precariedad laboral en Europa". *Acciones e Investigaciones Sociales*, (14), 5-33.
- Bernardi, F. (2007). "Expansión del sistema educativo y reducción de la desigualdad de oportunidades en España". *Panorama Social*, (6), 74-91.
- Bernardi, F. (2012): "Social Origins and Inequality in Educational Returns in the Labour Market in Spain" EUI Working Paper, SPS 2012/05.
- Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control* (vol. 2). London: Routledge & Kegan Paul
- Blau, P., & Duncan, O. (1967). *The American occupational structure*. New York: John Wiley.
- Blaug, M. (1967). "El método de análisis de gastos para el planeamiento de la educación en los países en desarrollo". Economics Department Informe EC-157. Paper prepared for the World Bank, mimeographed. Washington, DC. 1970. *The Economics of Education An Annotated Bibliography*.
- Blaug, M. (1996). "¿Dónde estamos actualmente en la economía de la educación?". *Economía de la Educación* (pp. 17-38), Ed. Ariel, Barcelona
- Blaug, M. (1993). "La economía en la educación superior". *Revista de la Educación Superior* Nº 88, Vol. 22, disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/88>



- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo* Madrid. Ediciones Akal.
- Boudon, R. (1981). *Lógica de lo social. Introducción al análisis sociológico*. Madrid. Rialp.
- Boudon, R., & de Santander, M. (1983). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona. Laia
- Bourdieu, P. (1996). "On the family as a realized category". *Theory, Culture & Society*, 13(3), 19-26.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid, Akal.
- Bourdieu, P. (2007). *Antropología de Argelia*. Madrid. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Bourdieu, P. (2016). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.
- Bourdieu, P., Inda, A., & Beneitez, M. (2001). *Poder, derecho y clases sociales* (Vol. 2). Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Bourdieu P. y Passeron, J. (1970). *La reproduction*, París. Ed de Minuit,
- Bourdieu, P., & Kauf, T. (1999). *Meditaciones pascalianas* Barcelona. Anagrama
- Bowles, S., & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México, Siglo XXI.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1983). "La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación *Capital* -trabajo". *Educación y Sociedad*, 2, 7-23.
- Breen, R. (2010). "Educational expansion and social mobility in the 20th century". *Social Forces*, 89(2), 365-388.
- Breen, R., & Goldthorpe, J., (1997). "Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory". *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Breen, R., & Jonsson, J., (2005). "Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility". *Annu. Rev.Sociol.*, 31, 223-243.
- Breen, R., & Luijkx, R. (2004). "Social mobility in europe between 1970 and 2000". *Social Mobility in Europe*, 1, 37-77.
- Brint, S., & Karabel, J. (1989). "American education, meritocratic ideology, and the legitimation of inequality: The community college and the problem of american exceptionalism". *Higher Education*, 18(6), 725-735.
- Brint, S., & Karabel, J. (1989). *The diverted dream: Community colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900-1985* Oxford University Press on Demand.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011). *The global auction: The broken promises of jobs, education and income*. Oxford, England; Oxford University Press.

- Brown, P. (2013). "Education, opportunity and the prospects for social mobility". *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 678-700.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2004). *The mismanagement of talent: Employability and jobs in the knowledge economy* Oxford; University Press.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2010). *The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes* Oxford University Press.
- Brown, P., & Scase, R. (2005). *Higher education and corporate realities: Class, culture and the decline of graduate careers* London. Routledge.
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). "Does school tracking affect equality of opportunity? new international evidence". *Economic Policy*, 22(52), 782-861.
- Calmand, J., & Epiphane, D. (2012). "Employability after Higher Education: Some Graduates Are More Equal Than Others". *Formation emploi*, (1), 11-28.
- Calle, P. L., & Rojo, R. I. (2013). "La conformación del modelo productivo español: El caso paradigmático de la industria del software". *Lan Harremanak: Revista De Relaciones Laborales*, (28), 70-99.
- Cantera, L., Cervantes, G., & Blanch, J. (2008). "Violencia ocupacional: El caso de los profesionales sanitarios". *Papeles Del Psicólogo*, 29(1), 49-58.
- Carabaña, J. (1983). *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Ministerio de Educación.
- Carabaña, J. (1983). "Homogamia y movilidad social". *Reis*, (21), 61-81.
- Carabaña, J. (1996). "¿Se devaluaron los títulos?" *Reis*, 173-213.
- Carabaña, J. (2015). "El futuro del sistema de enseñanza: alumnos y saberes», en L. Cruz Castro (ed.), *España 2015: prospectiva social e investigación científica y tecnológica*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), pp. 69-100.
- Carabaña, J. (2016). *Ricos y pobres: La desigualdad económica en España*. Los Libros de la Catarata.
- Carabaña, J., & de la Fuente, G. (2015). "Facultad por Facultad. Origen familiar y empleo de los licenciados en CCSS y Humanidades de la UCM en el año 2003". *Revista Complutense de Educación*, 26(3).
- Castillo, J., (2005). *El trabajo recobrado. Una evaluación del trabajo realmente existente en España*, ed., Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Ceballos, M., (2013). "Migración cualificada de profesionales de España al extranjero". *Anuario de la inmigración en España*, (2013), 89-108.
- Cendejas, J. (2014). "La inserción laboral de los titulados universitarios de clase obrera en Cataluña". *RASE: Revista de la asociación de sociología de la educación*, 7(2), 488-510.

- Charles, M., & Bradley, K. (2002). "Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in higher education". *American Sociological Review*, 573-599.
- Cheers, P. (2001). *Careers After Graduation-An European Research Study*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Clark, B. R. (1962). *Educating the expert society* Chandler Pub. Co.
- Clark, B. R. (1964). Sociology of education. *Handbook of modern sociology*. Chicago, Rand McNally, 734-769.
- Coll, J. P. (2011). "La relación entre educación y empleo en Europa". *Papers: Revista De Sociologia*, 96(4), 1047-1073.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista* Ediciones Akal.
- Comisión Europea (2017) *What makes a fair society? Insights and evidence*. Documento recuperado de:  
<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106087/kj0716182enn.pdf>
- Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior (2007, de 18 de Mayo). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Comunicado de Londres Recuperado de: [file:///C:/Users/Damian/Downloads/9.Comunicado\\_Londres\\_2007.pdf](file:///C:/Users/Damian/Downloads/9.Comunicado_Londres_2007.pdf)
- Consejo de Europa (2018) Recomendación del Consejo relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. COM(2018) 23 final. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/ES/COM-2018-23-F1-ES-MAIN-PART-1.PDF>
- Consejo de Europa (2012) Conclusiones del Consejo, de 11 de mayo de 2012 , relativas a la empleabilidad de los diplomados de la educación y la formación Eurostat 2012/C 169/12. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?Uri=uriserv:OJ.C .2012.169.01.0011.01.SPA&toc=OJ:C:2012:169:FULL>
- Cortázar (1987). *Educación superior y empleo en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo.
- Coutinho, M., & Silva, K., (2011). "El lugar del sujeto en el contexto del trabajo contemporáneo." *Nuevas formas de organización del trabajo y la empleabilidad*, 209-230.
- Davia, M. (2014). "Evolución del empleo de bajos salarios en España". *Documento de Trabajo*, 4
- Del Pino, J. (2006). "Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo". En A García, Concepción de orientación educacional (pp. 9-24). Material básico de la asignatura Orientación educacional y crecimiento humano de la Especialización

- Docencia en Psicopedagogía. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Holguín
- Díaz A., Martínez, M., & Pons, E. (2016). “Dedicación de los estudiantes y eficiencia del sistema universitario. Evidencias y propuestas de mejora”. *Revista del Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació 2016, Vol. CIDUI 2016, Num.3, p.1-10.*
- Doeringer, P., & Piore, M. (1975). “Unemployment and the dual labor market”. *The Public Interest*, 38, 67.
- Drucker, P. F. (1970). *Technology, management and society*. London: Heinemann
- Elias, M., & Sánchez-Gelabert, A. (2014). “Relación entre actitudes y acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios” *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 3-14.
- Elster, J. (1992). *El cemento de la sociedad: las paradojas del orden social*. Gedisa.
- Elster, J. (1991). *Domar la suerte: La aleatoriedad en decisiones individuales y sociales*. Barcelona. Paidós
- Enguita, M., (1999). “La transformación de la Universidad española”. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (34), 31-37.
- España, Jefatura del Estado (1970). Ley General de Reforma Educativa 14/1970, de 4 de agosto. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- España, Jefatura del Estado (1983). Ley Orgánica de Reforma Universitaria de España 11/1983, de 25 de agosto. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- España, Jefatura del Estado (2001). Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Eurostat (2012). *Data on Education matching of developed generic competences of graduates in higher education with labour market needs*, 165. EACEA,
- Eurostat. Estadísticas de transición de estudios al trabajo. Datos septiembre de 2012  
Recuperado de:  
[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:School-to-work\\_transition\\_statistics&oldid=119120](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:School-to-work_transition_statistics&oldid=119120)
- Eurostat Estadísticas de empleo y demanda de trabajo. Recuperado de:  
[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment\\_and\\_labour\\_demand#Over-qualification\\_rate](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_and_labour_demand#Over-qualification_rate)
- Eurostat. Estrategia 2020 Documento recuperado de: [https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy\\_es](https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_es)

- Fachelli, S., & Planas, J. (2011). "Equidad y movilidad intergeneracional de los titulados universitarios catalanes". *Papers: Revista de Sociología*, 96(4), 1307-1331.
- Fachelli, S., & Planas, J. (2014). "Inserción profesional de los universitarios: De la expansión a la crisis". *Revista Española De Sociología*, 21, 69-98.
- Featherman, D., & Hauser, R. (1978). "Opportunity and change". *The Studies in Population In studies in population. Academic Press. New York United States.*
- Feinstein, L., Duckworth, K., & Sabates, R. (2004). "A Model of the Inter-generational Transmission of Educational Success" [Wider Benefits of Learning Research Report No. 10]. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London.
- Folger, J., & Nam, C. (1964). "Trends in education in relation to the occupational structure". *Sociology of education*, 19-33.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump?: Individual decision mechanisms in education* Cambridge, University Press.
- García, J. (2014). "Clase obrera, género y éxito educativo: Inteligencia, expectativas y didáctica". *Revista de la asociación de sociología de la educación (RASE)*, 7(2), 449-467.
- García, J. (2015). "Educación, mercado de trabajo, juventud y ciclo económico". *Panorama Social*, 93.
- García, J. (2017). "Sobrequalificació dels titulats universitaris i mobilitat social". *Papers: Revista De Sociologia*, 102(1), 29-52.
- García, E., & Ferrer, B. (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España.* ANECA [file:///C:/Users/Damian/Downloads/publi\\_procesosil%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Damian/Downloads/publi_procesosil%20(1).pdf)
- Gerber, T., & Cheung, S. (2008). "Horizontal stratification in postsecondary education: Forms, explanations, and implications". *Annu. Rev. Sociol.*, 34, 299-318.
- Giddens, A. (1998). *Modernidad e identidad del yo.* Península, Barcelona
- Gobernado Arribas, R. (2007). "La sobreeducación en España: Estudio descriptivo y revisión crítica del concepto". *Papers: Revista De Sociologia*, (86), 011-31.
- Goldthorpe, J. (2000). "Social class and the differentiation of employment contracts". *On Sociology: Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory, Oxford University Press: Oxford,*
- Goldthorpe, J., & Jackson, M. (2008). "Education-based meritocracy: The barriers to its realization". En *Social class: How does it work*, 93-117.
- Gómez, M., Ruiz, A., Gutiérrez, O., & Burón, C. (2001). "Un análisis comparativo del rendimiento de la educación en España". *X Jornadas De La Asociación De La Economía De La Educación*, 321-334.

- González, L. (1983). *El empleo de los titulados superiores*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- González, M., & Conde, M. (2011) “Conocimientos, participación y utilidad de los servicios de la Universidad de Vigo que fomentan la inserción laboral”. *Área temática 7-formação e transição para o mundo de trabalho*.
- Goos, M., Manning, A., & Salomons, A. (2009). “Job polarization in Europe”. *The American Economic Review*, 99(2), 58-63.
- Gordon, D. (2013). *Employability and Social Class in the Graduate Labour Market*, (Doctoral dissertation, Cardiff University).
- Granovetter, M. (2003). “La fuerza de los lazos débiles. Revisión de la teoría reticular”. En *Análisis de redes sociales. Orígenes, teoría y práctica. Colección monografía*, 198, 196-230.
- Gual, C. (2013). “Mi experiencia universitaria y otras divagaciones”. *La Universidad cercada: Testimonios de un naufragio*, 147-160. Barcelona. Anagrama
- Hansen, M. (2001). “Education and economic rewards. Variations by social-class origin and income measures”. *European sociological review*, 17(3), 209-231.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo* Ediciones Akal.
- Hatcher, R. (1998). “Class differentiation in education: Rational choices?” *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 5-24.
- Herrera, D. (2017) “Empleabilidad versus sobrecualificación. Desajuste entre formación y empleo en las trayectorias laborales de los jóvenes titulados en España”. *Sociología Del Trabajo*, (89), 29-52.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis*. London. DfEE
- Homs, O., Caprile, M., Frias, J., & Sanz, P. (2014). “La transición de los jóvenes a la vida activa: Una cuestión estructural” en *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía* Colección Estudios Sociales Núm. 34 Obra Social”la Caixa”
- Hout, M. (1988). “More universalism, less structural mobility: The american occupational structure in the 1980s”. *American Journal of Sociology*, 93(6), 1358-1400.
- Huerga, E. (2010). “La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: enfoques, situación actual y perspectivas de futuro”. *Investigación económica*, 69(273), 115-150
- Instituto Nacional de Estadística (INE) Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-11). Documento recuperado de: [Clasificación Nacional de Ocupaciones \(CNO-11\)](#)
- Instituto Nacional de Estadística (INE). Encuesta de población activa (EPA) Documento recuperado de:

- [http://www.ine.es/dyngs/inebase/es/operacion.htm?C=Estadistica\\_C&cid=1254736176918&menu=ultidatos&idp=1254735976595](http://www.ine.es/dyngs/inebase/es/operacion.htm?C=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultidatos&idp=1254735976595)
- Instituto Nacional de Estadística (INE), 2016T4. Documento recuperado de: <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=6393>
- Izquierdo, M., & de Pablos, L. (2009). “Los determinantes socioeconómicos de la demanda de educación superior en España y la movilidad educativa intergeneracional”. *XVI Encuentro de Economía Pública: 5 y 6 de febrero de 2009*. Palacio de Congresos de Granada, 76.
- Izquierdo, M., Puente, S., & Font, P. (2013). “Evolución del desajuste educativo entre la oferta y la demanda de trabajo en España”. *Boletín Económico*, 6
- Jerrim, J., Vignoles, A., Lingam, R., Friend, A., (2014) “The socio-economic gradient in children’s reading skills and the role of genetics”, *British Educational Research Journal*, 41:1, pp. 6-29.
- Kavale, S. (2011). *Las entrevistas en investigaciones cualitativas*. Madrid. Morata
- Karabel, J., & Halsey, A. (1977). *Power and ideology in education* Oxford University Press.
- Latiesa, M. (1989). “Demanda de educación superior: Evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera”. *Reis*, 101-139.
- Latiesa, M. (2000). “Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas” en García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial..
- Lauder, H., Brown, P., & Halsey, A. (2010). “The sociology of education as ‘redemption’”. *Disciplines of Education: Their Role in the Future of Education Research*, 13.
- Lerena, C. (1985). “¿A dónde va la sociología de la educación”. en *Materiales de Sociología de la educación y de la Cultura*. Madrid. Ed. Zero,
- Linhart, D. (2013). *¿Trabajar sin los otros?* Publicacions de la Universitat de València.
- López, C. (1990). “Explotación, dominación y estructura de clase (Notas críticas sobre Erik Olin Wright y el análisis de clase)”. *Política y sociedad*, 5, 89-105.
- Lucas, S. (2001). “Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects”. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Lynch, K., & O’riordan, C. (1998). “Inequality in higher education: A study of class barriers”. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), 445-478.
- Martín, R. (2003). “La inserción laboral de los universitarios a través de las prácticas en empresas”. *Reis*, 229-254.
- Martínez, J., & de Frutos, T. (2015). “El mercado de trabajo y las políticas de cohesión social en España”. *Sistema: Revista De Ciencias Sociales*, (239): 31-44.

- Masjuan, J. (2005). "Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes". *Papers: Revista De Sociologia*, (76): 97-133.
- Masjuan, J., Troiano, H., & Elías, M. (2007). "Los factores de éxito de las universidades europeas en el proceso de incorporación al espacio europeo de educación superior y la experiencia de una Universidad catalana". *Educar*, 40
- Melendres, P. (2006). "La nueva economía y la sobrecualificación entre los jóvenes catalanes. Principales resultados de un nuevo sistema de indicadores". *Cuadernos De Relaciones Laborales*, 24(1): 199-229.
- Michavila, F., Martínez, J., Martín-González, M., García-Peñalvo, F., & Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España*, 2015.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969), La educación en España. Bases para una política Educativa, MECD, Madrid. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estadísticas universitarias. Entrada al sistema universitario. Acceso a la Universidad 2017. Última consulta Julio de 2018:[https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?Type=pcaxis&path=/Universitaria/Indicadores/2017/1\\_Acceso&file=pcaxis&l=s0](https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?Type=pcaxis&path=/Universitaria/Indicadores/2017/1_Acceso&file=pcaxis&l=s0)
- Miras-Portugal, M., Alzaga Villaamil, Ó., de Azcárraga Feliu, J., Capmany Francoy, J., Garicano Gabilondo, L., Goñi Urcelay, F., Urrea Corres, M. (2013). *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*. Ministerio De Educación, Cultura y Deporte.
- Montalvo, G. (2009). "La inserción laboral de los universitarios y el fenómeno de la sobrecualificación en España". *Papeles de Economía Española*, 2(0).
- Mora, J. (2004). "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento". *Revista Iberoamericana de educación*, 35(2): 13-37.
- Müller, W., & Karle, W. (1993). "Social selection in Educational Systems in Europe". *European Sociological Review*, 9(1): 1-23.
- Navarrete, L., Cuenca, C., Díaz, C., Díaz, L., & Zúñiga, R. (2014). *La emigración de los jóvenes españoles en el contexto de la crisis: Análisis y datos de un fenómeno difícil de cuantificar*. INJUVE-Observatorio de la Juventud en España.
- Navarro, P., & Soler, I. (2014). "Las motivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios". *RASE: Revista de la asociación de sociología de la educación*, 7(1): 61-81.
- Navarro, V. (2013). "Las reformas educativas del PP". *Revista Digital Sistema*,
- Nielsen, F., & Roos, J. (2015). "Genetics of educational attainment and the persistence of privilege at the turn of the 21st century". *Social Forces*, 94(2), 535-561.



- Ortega, A. (2013). “Fuga de cerebros y crisis en España: Los jóvenes en el punto de mira de los discursos empresariales”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (32): 125-137.
- Ortiz, L. & Rodríguez, 2016 *Expansión educativa y devaluación parcial de los títulos* Observatori Social de ”la Caixa” <https://observatoriosociallacaixa.org/-/expansion-educativa-y-devaluacion-parcial-de-los-titulos>
- Parkin, F. (1981, 1ª ed. 1979) *Marxismo y teoría de clases: una crítica burguesa*. Madrid. Espasa-Calpe.
- Parlamento Europeo (2017) Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de enero de 2017, sobre un pilar europeo de derechos sociales (2016/2095(INI)). Documento recuperado de: [https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet es.pdf](https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_es.pdf)
- Parsons, T. (1974). *El Sistema de las sociedades modernas*, México. D. F D. F: Trillas.
- Paulsen, M. (2001). “The economics of human *Capital* and investment in higher education”. *The finance of higher education: Theory, research, policy, and practice*, 55-94.
- Peña, A. L. (1996). “Innovación, tecnología y cualificación” *La polarización de las cualificaciones en la empresa* Consejo Económico y Social de España.
- Perales, I., & Gil-Hernández, C. (2015).”Origen social y sobreeducación en los universitarios españoles: ¿Es meritocrático el acceso a la clase de servicio?” *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 150(1), 89-111.
- Perales, I. M. (2015). *La movilidad social en España*. Madrid. Catarata.
- Perez, F., & Serrano Martínez, L. (2012). *Universidad, universitarios y productividad en España*. Fundación BBVA/BBVA Foundation.
- Pericàs, V., Miquel, J., & López Andreu, M. (2016). “Crisis del empleo y polarización de las trayectorias laborales”. *Papers: Revista De Sociologia*, 101(1), 0005-30.
- Piore, M. J. (1969). “On-the-job training in the dual labor market: Public and private responsibilities in on-the-job training of disadvantaged workers”. Industrial Relations Research Association.
- Pissarides, C. A. (2000). *Equilibrium unemployment theory* MIT press.
- Pollert, A. (1991). *Farewell to flexibility?* Londres. Blackwell.
- Power, S. A., & Whitty, G. (2008). *Graduating and gradations within the middle class: the legacy of an elite higher education*. Cardiff. Cardiff University.
- Purcell, K., Elias, P., & Atfield, G. (2009). *Analysing the relationship between higher education participation and educational and career development patterns and outcomes. A new classification of higher education institutions*. Institute for Employment Research, University of Warwick

- Quintela Dávila, G. E. (2013). “Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes”. *Sociedad hoy*, (24)
- Raftery, A., & Hout, M. (1993). “Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in irish education, 1921-75”. *Sociology of Education*, 41-62.
- Rahona, M. M. (2008). *La educación universitaria en España y la inserción laboral de los graduados en la década de los noventa. Un enfoque comparado*. Madrid, Premios Injuve para Tesis Doctoral.
- Reay, D. (1998). *Class work: Mother's involvement in their children's primary schooling* Taylor & Francis.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). “Strangers in paradise’? Working-class students in elite universities”. *Sociology*, 43(6), 1103-1121.
- Recio, A., & Banyuls, J. (2011). “Crisis y modelos nacionales de empleo: La experiencia de diez países europeos en la crisis”. *Revista De Economía Crítica*, 11, 173-184.
- Recio, A. (2014). “Educación y *Capital* ismo en el análisis radical de S. Bowles y H. Gintis”. *REC*, 213.
- Reimer, D., & Jacob, M. (2011). “Differentiation in higher education and its consequences for social inequality: Introduction to a special issue”. *Higher Education*, 61(3), 223-227.
- Reimer, D., Noelke, C., & Kucel, A. (2008). “Labor market effects of field of study in comparative perspective: An analysis of 22 european countries”. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4-5), 233-256.
- Reflex 2009 <http://www.reflexproject.org/>
- Rivera, L. (2016). *Pedigree: How elite students get elite jobs*. Princeton University Press.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica clásica*. México. Mc Graw Hill.
- Rocha, F., & Aragon, J. (2012). “La crisis económica y sus efectos sobre el empleo en España”. *Gaceta Sindical*, (19), 67-90.
- Rodríguez, C. (1992). “La movilización empresarial de la fuerza de trabajo”. *Debates sobre el empleo, [III], España*, 303-318.
- Rosado, D. (2003). *Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). *Investigación y postgrado*, 22(1), 109-144.
- Sanchez, A., & Elías M. (2011). “Social class and study conditions in catalonia”. V *International Workshop at the University of Konstanz: The Bologna Process as a Challenge for the Students*
- Sanz, P. (2013). *La activación en la estrategia europea de empleo: traslación a los discursos y las políticas de España y Reino Unido* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).

- Shavit, Y., & Blossfeld, H. P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Social Inequality Series*. Westview Press, 5500 Central Avenue, Boulder, CO 80301-2847.
- Sassen, S. (1997). *La ciudad global*. Buenos Aires, Eudeba
- Sassen, S. (2007). “A sociology of globalization”. *Análisis Político*, 20(61): 3-27.
- Schultz, T. (1960). “Capital formation by education”. *Journal of Political Economy*, 68(6): 571-583.
- Schultz, T. (1961). “Investment in human Capital”. *The American Economic Review*, (51)1
- Shavit, Y., & Blossfeld, H. (1993). “Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries”. *Social inequality series*. ERIC.
- Skeggs, B. (1997). “Classifying practices: Representations, Capitals and recognitions”. *Class Matters*, 123-134.
- Spence, M. (1973) “Job Market Signaling”, *Quarterly Journal of Economics*, 87:355—79.
- Subirats, M. (1980). “La educación: desigualdad y escuela de masas”. *Nuestra sociedad. Introducción a la sociología*. Barcelona. Vicens-Vives
- Teichler, U. (1988). “Changing patterns of the higher education system. the experience of three decades”. higher education policy series, 5. ERIC.
- Thurow, L. (1983). *Dangerous currents: The state of economics*. OUP Catalogue,
- Toharia, L. (1992). (1992). “El mercado de trabajo español: Evolución y perspectivas”. *Debates sobre el empleo, [III], España:23-36*. Madrid. Servicio de publicaciones
- Torche, F. (2011). “Is a college degree still the great equalizer? intergenerational mobility across levels of schooling in the united states”. *American Journal of Sociology*, 117(3): 763-807.
- Treiman, D. J. (1970). “Industrialization and social stratification”. *Sociological Inquiry*, 40(2), 207-234.
- Triventi, M. (2013). “The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market”. *Research in Social Stratification and Mobility*, 32, 45-63.
- Troiano Gomà, H., et al, (2012). *Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria*. Barcelona. UAB
- Troiano, H., Sanchez-Gelabert, A., & Elias, M. (2014). “El sentimiento de deuda de los estudiantes universitarios hacia sus padres y hacia la sociedad”. *RASE: Revista De La Asociación De Sociología De La Educación*, 7(1), 289-307.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Síntesis Editorial.

- Van de Werfhorst, Herman G, & Andersen, R. (2005). "Social background, credential inflation and educational strategies". *Acta Sociologica*, 48(4), 321-340.
- Velasco, S., & Puebla, M. (2006). "La demanda de educación superior: Un análisis microeconómico con datos de corte transversal". *Revista De Educación*, 339, 637-660.
- Wright, E. O. (1994). *Clases*. Madrid. Siglo XXI

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Distribución relativa de universitarios entre 18 y 24 años de edad respecto de la población total del mismo grupo de edad en España (1995-2015) ..... 134

Gráfico 2. Volumen de alumnos matriculados en Másteres en las universidades públicas y privadas (2007-2017) ..... 136

Gráfico 3. Número de empleos según ocupación principal. 1999-2015.2º Tr ..... 146

Gráfico 4. Evolución de sobrecualificación de titulados según grupo de edad Periodo 2000-2016..... 151

Gráfico 5. Evolución de sobrecualificación de titulados según grupo de edad 2000-2016 . 154

Gráfico 6. Sobrecualificación de titulados en España según rama de conocimiento. 2014/2015..... 156

Gráfico 7. Tasa de matriculación universitaria en España según nivel de estudios del Padre (2002-2015)..... 172

Gráfico 8. Tasa de matriculación universitaria en España según estudios de la madre (2002-2015) ..... 173

Gráfico 9. Estudiantes según estudios del padre / población hombres 40-60 años según nivel de educación 2015-T3 ..... 175

Gráfico 10. Estudiantes según estudios de la madre / población mujeres 40-60 años según nivel de educación 2015-T3 ..... 176

Gráfico 11. Estudiantes de Universidades Privadas según estudios de los padres / población ambos sexos 40-60 años según nivel de educación 2015-T3 ..... 179

Gráfico 12. Estudiantes según trabajo del padre / hombres 40-60 años según ocupación 2015-T3 ..... 180

Gráfico 13. Estudiantes según trabajo de la madre/ mujeres 40-60 años según ocupación 2015-T3 ..... 181

Gráfico 14. Estudiantes de universidades privadas según trabajo del padre / hombres 40-60 años según ocupación 2015-T3 ..... 183

Gráfico 15. Estudiantes de universidades privada según trabajo de la madre / mujeres 40-60 años según ocupación 2015-T3 ..... 184

Gráfico 16. Motivación Justificada de acceso a la Universidad de los estudiantes entrevistados, según posición socioeconómica y *Capital Cultural* ..... 207

Gráfico 17. Motivación “naturalizada” de acceso a la Universidad de los estudiantes entrevistados, según posición socioeconómica y *Capital Cultural* ..... 207

Gráfico 18. Criterio Instrumental en la elección de estudios, según posición socioeconómica y *Capital Cultural* de los estudiantes entrevistados ..... 210

Gráfico 19. Criterio Expresivo en la elección de estudios, según posición económica y *Capital Cultural* de los estudiantes entrevistados ..... 215

Gráfico 20. Motivación Expresiva/Instrumental en la elección de estudios por Tipo de estudios y posición socioeconómica de los estudiantes entrevistados .....	218
Gráfico 21. Estudiantes que asisten a la Universidad Privada .....	223
Gráfico 22. Tipo de Universidad “pública” o “privada” elegida por los estudiantes entrevistados, según posición socioeconómica .....	226
Gráfico 23. Relevancia de las prácticas para los estudiantes, según Universidad a la que asiste.....	237
Gráfico 24. Aspiración ocupacional según tipo de estudios .....	240
Gráfico 25. Posición ocupacional a la que aspiran los estudiantes entrevistados según posición socioeconómica del estudiante .....	242
Gráfico 26. Posición ocupacional a la que aspiran los estudiantes entrevistados según posición socioeconómica y tipo de Universidad a la que asisten.....	243
Gráfico 27. Distribución porcentual de los diversos factores que influyen en el logro profesional según posición socioeconómica de los estudiantes entrevistados .....	253
Gráfico 28. Resultados de Inserción según sexo.....	259
Gráfico 29. Tiempo transcurrido hasta encontrar el primer empleo .....	260
Gráfico 30. Categoría ocupacional en el primer empleo según sexo .....	261
Gráfico 31. Tipo de contrato en el primer empleo según sexo.....	262
Gráfico 32. Salario en el primer empleo según sexo.....	263
Gráfico 33. Ocupación en el primer empleo según tipo de Universidad .....	264
Gráfico 34. Tiempo transcurrido hasta el primer empleo según tipo de Universidad.....	265
Gráfico 35. Tipo de contrato en el primer empleo según tipo de Universidad .....	267
Gráfico 36. Salario en el primer empleo según tipo de Universidad .....	268
Gráfico 37. Categoría ocupacional en el primer empleo según tipo de Universidad.....	269
Gráfico 38. Sector económico en el primer empleo según tipo de Universidad.....	271
Gráfico 39. Relación de la ocupación con la formación adquirida .....	273
Gráfico 40. Relación entre la ocupación y las habilidades y conocimiento adquiridos .....	275
Gráfico 41. Nivel educativo más apropiado para el empleo .....	275
Gráfico 42. El expediente académico como factor de logro en el empleo .....	277
Gráfico 43. La experiencia previa como factor del logro en el empleo .....	278
Gráfico 44. Influencia de la familia en el logro para el empleo.....	279
Gráfico 45. Influencia de los contactos para el logro en el empleo .....	280
Gráfico 46. Influencia de la reputación de la Universidad para el logro en el empleo .....	282
Gráfico 47. La posición socioeconómica y el logro en el empleo .....	283
Gráfico 48. Tipo de contrato según posición económica .....	284
Gráfico 49. Categoría de la ocupación según posición socioeconómica del estudiante .....	286
Gráfico 50. Nivel de estudios y categoría ocupacional según posición socioeconómica del estudiante .....	286
Gráfico 51. Satisfacción con el empleo según posición socioeconómica del estudiante .....	288

### ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

#### ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Tipos de estudios según rama de conocimiento .....	40
Cuadro 2 Grupos según posición socioeconómica.....	40
Cuadro 3 Ámbitos considerados en el análisis descriptivo .....	42
Cuadro 4 Mecanismos causales de desigualdad educativa .....	75
Cuadro 5 Decisiones y racionalidad de los agentes .....	75
Cuadro 6 Igualdad de oportunidades en la UE valorada por expertos .....	168

#### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Estudiantes según tipo de Universidad .....	51
Tabla 2 Distribución de participantes .....	56
Tabla 3 <i>Clase Social</i> y Universidad.....	57
Tabla 4 Evolución del número de universidades, estudios, estudiantes y profesores (1860-2016) .....	131
Tabla 5 Ocupaciones principales según sector de actividad económica.....	144
Tabla 6. Índice de variación de la sobrecualificación en la población ocupada según grupo de edad a lo largo de la serie de años entre 1999-2015. 2º tr.....	150
Tabla 7 Motivación naturalizada hacia la Universidad.....	202
Tabla 8. Motivaciones naturalizadas/legitimadoras hacia la Universidad de los estudiantes .....	203
Tabla 9. Motivación de acceso a la Universidad* <i>Capital Cultural</i> *Posición socioeconómica de los estudiantes entrevistados .....	204
Tabla 10. Criterios para la elección el tipo de Universidad “pública” o “privada” a la que asiste, según posición socioeconómica de los estudiantes entrevistados .....	224
Tabla 11. Criterios para la elección de Universidad Pública según posición socioeconómica de los estudiantes entrevistados .....	227
Tabla 12. Satisfacción de los estudiantes con las prácticas.....	235
Tabla 13. Relevancia de las prácticas para los estudiantes, según Universidad a la que asiste y Tipo de estudios .....	236
Tabla 14. Posición ocupacional a la que aspiran los estudiantes entrevistados a partir del tipo de estudio que realizan .....	239
Tabla 15. Posición ocupacional a la que aspiran los estudiantes entrevistados según sexo.	241

## ANEXOS

## I. Guion de entrevistas. Trabajo de Campo. Disposiciones y motivaciones de los universitarios

## Guion de entrevistas. Trabajo de Campo. Disposiciones y motivaciones de los universitarios

**I. ACCESO A LA UNIVERSIDAD, ELECCIÓN DE**

¿Cuándo y por qué decidió ir a la Universidad?                      ¿Qué esperas conseguir de la Universidad?, ¿dinero?, ¿trabajo?, ¿disfrutar del conocimiento?

¿Qué factores han influido a la hora de elegir Universidad?

¿La reputación?, ¿La distancia?, ¿El precio?, ...

¿Qué factores han influido a la hora de elegir Universidad?

¿La reputación?, ¿La distancia?, ¿El precio?, ...

**1.1 Vida universitaria**

¿Cómo ha sido tu adaptación al ambiente académico?, ¿Fácil/Difícil?, ¿Por qué?

¿Cuántas horas a la semana dedicas al estudio?                      ¿Te ha resultado exigente la carrera?

¿Y a la lectura? ¿Qué tipo de lecturas: ensayo, literatura, prensa?

¿A parte del estudio, en la Universidad qué otras actividades has hecho?

¿Actividades extraescolares? ¿Voluntariado?

¿Prácticas regularmente algún deporte?,

¿Qué tipo?

¿Tocas algún instrumento? ¿Lo practicas regularmente?

¿Practicas alguna forma de arte o actividad literaria?

¿Cuál/qué género?

¿Participas o has participado en alguna asociación, partido político o sindicato?

¿Viajas con frecuencia?

¿A dónde? ¿Con qué regularidad?

¿Has tenido alguna experiencia de trabajo durante los años de Universidad?

¿Remunerado?

¿Qué tipo de contrato?

¿Te sientes respaldado por la Universidad de cara a insertarte laboralmente?

¿Qué ha supuesto para ti la Universidad?

**1.2 Planes Inmediatos / al finalizar estudios**

¿Qué esperas hacer al acabar el grado?

¿Trabajar o seguir estudiando? ¿Por qué?

De seguir estudiando ¿otros estudios o una especialidad?



**2. PLANES DE FUTURO / MERCADO DE TRABAJO**

¿Has presentado solicitudes de empleo?

¿A qué empleo?

¿Por qué solicitaste este puesto de trabajo?

¿Necesidad económica, para ganar experiencia, otros?

¿Qué piensas que buscan y valoran más los empleadores?

Títulos, capacidades educativas (Idiomas, TIC), las habilidades sociales (La forma de estar), la experiencia (El saber hacer), otros

¿Qué valor crees que tienen para los empleadores hoy el prestigio de la Universidad dónde has estudiado?

¿Te aconsejan tus padres sobre la carrera profesional?

¿Otros familiares? ¿Tus amigos? ¿Tus profesores? ¿El gobierno? ¿La publicidad universitaria? ¿La publicidad empresarial?

¿Cómo piensas que será tu vida laboral en un futuro?

¿Piensas abrir tu propia empresa?

¿Aspiras a ocupar un cargo de dirección o gerencia en una organización Pública/Privada?

**3. ORIGEN FAMILIAR**

¿A qué colegio asistió usted antes de ingresar en la Universidad?

¿De tu grupo de escuela en qué proporción dirías que iniciaron una carrera universitaria?

¿Entre tu grupo de amigos hay alguno que no haya ido a la Universidad?

¿En tu opinión el "éxito" en la vida de qué depende en primer lugar?

Del esfuerzo, del origen social, de la educación, de la suerte, o de otros factores (¿Cuáles?).

## Anexo II

## Cuestionario. Trayectorias e inserción profesional de los Titulados Universitarios



CAPITAL SOCIAL, FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y EMPLEO EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

## 1. Encuesta. Trayectorias e inserción profesional de los Titulados Universitarios

Estimado/a estudiante, el pasado año 2017 colaboraste con nosotros respondiendo a una entrevista donde nos facilitaste información sobre tus motivaciones hacia los estudios y hacia el mundo laboral. Entonces te informamos de que, durante el mes de febrero del presente año, 2018, te haríamos llegar un breve cuestionario con el fin de saber cómo te ha ido desde entonces.

**Agradeciendo tu disposición para colaborar con este proyecto, queremos pedirte que, por favor, respondas a este breve cuestionario, teniendo en cuenta que los datos de carácter personal serán tratados rigurosamente conforme a las leyes correspondientes, garantizando la absoluta confidencialidad de éstos. (Tiempo aprox.: 7-8 minutos)**

**Muchas gracias y mucha suerte.**

**Investigador: DAMIAN H. CUESTA. Sociólogo. Personal Docente e Investigador. UNED**

¿Has tenido algún trabajo remunerado desde que acabaste la carrera?

- Sí
- No → *En caso de señalar esta opción, por favor, salta y sigue a partir de la pregunta 15*

¿Durante cuánto tiempo estuviste buscando empleo?

- Sigo trabajando donde lo hacía mientras estudiaba
- Menos de 3 meses
- De 3 a 6 meses
- De 6 a 12 meses

¿Cómo encontraste trabajo?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> A través de anuncios en el periódico, internet,...                                      | <input type="radio"/> A través contactos de la familia   |
| <input type="radio"/> A través de servicios de empleo públicos o de los servicios de empleo de la universidad | <input type="radio"/> Continué con las prácticas en empresas/ instituciones que realicé durante la carrera |
| <input type="radio"/> A través de empresas de trabajo temporal  | <input type="radio"/> Preparé unas oposiciones   |
| <input type="radio"/> A través de amigos y conocidos  | <input type="radio"/> He creado mi propia empresa como autónomo  |
| <input type="radio"/> Otro, especifica por favor:   |  |

¿En cuál de las siguientes categorías se encuentra el puesto de trabajo que ocupas una vez titulado?

*Si lo necesitas puedes consultar aquí: [Clasificación Nacional de Ocupaciones \(CNO-11\)](#)*

## Índices de Cuadros y Tablas

- Dirección/gestión, CNO-11 GRUPO 1 (A)
- Trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción (excepto operadores de instalaciones y maquinaria) CNO-11 GRUPO 7 (K)
- Técnicos y profesionales científicos e intelectuales CNO-11 GRUPO 2 (B y C)
- Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores CNO-11 GRUPO 8 (M y N)
- Técnicos; profesionales de apoyo CNO-11 GRUPO 3 (D)
- Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina, CNO-11 GRUPO 4 (E y F)
- Trabajadores no cualificados en servicios CNO-11 GRUPO 9 (O)
- Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores CNO-11 GRUPO 5 (G, H e I)
- Peones de la agricultura, pesca, construcción, industrias manufactureras y transportes CNO-11 GRUPO 9 (P)
- Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero CNO.11 GRUPO 6 (J)
- Ocupaciones militares CNO-11 GRUPO 0 (Q)
- Después de titularme he continuado estudiando y trabajando (*Por favor, en este caso, indica el tipo de estudios que estas cursando, en qué institución y en que país, gracias*):

- Si lo prefieres, escribe el trabajo que desempeñas (Medico, Enfermero, Abogada, Administrativa, etc,) aquí:

¿Qué tipo de contrato?

- Indefinido (Fijo) A tiempo completo
- Trabajo como autónomo para una misma empresa (Falso autónomo)
- Indefinido (Fijo) A tiempo parcial
- Autónomo (Profesional -Empresario- sin asalariados)
- Temporal A tiempo completo
- Empresario con asalariados
- Temporal A tiempo parcial
- Trabajador en Prácticas (en formación, Becario, ect.)
- Si lo prefieres puedes especificar aquí:

Por favor, indica en cuál de los siguientes intervalos se encuentra tu sueldo neto mensual

- Menos de 650 euros
- De 650 a menos de 1300 euros
- De 1300 a menos de 2000 euros
- Si lo prefieres, puedes especificar la cantidad
- De 2000 a menos de 2650 euros
- De 2650 a menos de 3300 euros
- De 3.300 euros en adelante

¿Cuál piensas que es el nivel de formación más apropiado para realizar este trabajo?

- Doctorado o postdoctorado
- Título universitario (excepto doctorado o postdoctorado)
- Formación profesional de grado superior
- Otro (especifica, por favor)
- Formación profesional de grado medio/bachillerato
- ESO, EGB, etc.
- No necesita ninguna formación

¿Cuál crees que es el área de estudio más apropiada para ese trabajo?

- Exclusivamente el área de estudios del título
- El área de estudios del título o algún área relacionada
- Un área totalmente diferente
- Ningún área en particular

¿Se hace uso en tu trabajo de los conocimientos y habilidades adquiridos en tu carrera?

- Sí
- No
- Si lo crees importante, puedes ampliar respuesta aquí:

## Índices de Cuadros y Tablas

Para conseguir este trabajo, ¿cuánto han influido cada uno de los siguientes factores?

Por favor, valora de **menos (1) a más (5)**

La reputación de la Universidad donde te has titulado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
El expediente académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>					(Calificaciones, Títulos)
Los contactos de los amigos y conocidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los contactos de la familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La experiencia profesional previa (Prácticas; Empleo durante los estudios, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Añade, por favor, lo que consideres

Con el fin de conocer el tamaño de la empresa en la que trabajas, por favor, dínos cuántos empleados tiene.

- menos de 10 trabajadores
- entre 11 y 25 trabajadores
- entre 26 y 50 trabajadores
- Otro (especifica, por favor)
- entre 50 y 100 trabajadores
- más de 100 trabajadores
- Sólo trabajo yo como autónomo

¿A qué sector económico pertenece la empresa en la que trabajas?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Agrícola/Alimentación          | <input type="radio"/> Comercio                                     |
| <input type="radio"/> Hostelería y Turismo           | <input type="radio"/> Consultoría (Legal, Económica, Técnica, etc) |
| <input type="radio"/> Act. Sanitarias y Veterinarias | <input type="radio"/> Banca, Finanzas, Seguros                     |
| <input type="radio"/> Educación                      | <input type="radio"/> Administración Pública                       |
| <input type="radio"/> Industria                      | <input type="radio"/>  |
| <input type="radio"/> Otro (especifica, por favor)   |  |
- 

¿Estas buscando un trabajo mejor?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Sí, donde estoy es temporal y se me acaba           | <input type="radio"/> En un futuro, a medio plazo, seguro que sí                           |
| <input type="radio"/> Sí, este no tiene nada que ver con mi formación     | <input type="radio"/> No, aquí puedo plantearme la carrera profesional que más me interesa |
| <input type="radio"/> Sí, porque busco un trabajo con mejores condiciones | <input type="radio"/> No, porque encontrar otro es muy difícil                             |
| <input type="radio"/> Otro (especifica, por favor)                        |  |
- 

¿Cuándo finalice el contrato actual, crees que te será fácil encontrar otro empleo?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Mi contrato es indefinido y tengo opciones de hacer carrera dentro de esta empresa | <input type="radio"/> En lo mío va a ser muy difícil, tendré que aceptar cualquier empleo. |
| <input type="radio"/> Renovaré el actual contrato con la misma empresa                                   | <input type="radio"/> Va a ser muy difícil encontrar cualquier empleo                      |
| <input type="radio"/> Sí, no voy a tener problemas de encontrar en lo mío                                |  |
| <input type="radio"/> Otro (especifica, por favor)   |  |
- 

1. (Por favor, sólo responde a las preguntas **15 a 18**, si no estas trabajando actualmente)

¿Has buscado empleo desde que te titulaste?

- Sí
- No
- Si has decidido seguir estudiando, por favor, dinos lo que estas estudiando, en qué Universidad y en qué País, gracias.

¿Cuánto tiempo llevas buscando empleo?

- menos de 3 meses
- de 3 a 6 meses
- de 6 a 12 meses
- más de 12 meses

Por favor, dinos, brevemente, si piensas que tus dificultades para encontrar empleo se deben al mercado laboral, a la falta de formación, a la falta de experiencia, u otras causas

- El mercado laboral no busca profesionales con mi perfil
- El mercado laboral no ofrece oportunidades
- Mi formación es muy general y necesito formación más específica
- No tengo los contactos que serían necesarios
- Me piden experiencia profesional que no tengo
- Sólo busco de lo mío (ajustado a mi formación y a mis expectativas económicas y profesionales), descarto otras ofertas.
- Otro (especifica, por favor)

¿Cómo estas buscando empleo?

- A través de anuncios en el periódico, internet,...
- A través de servicios públicos de empleo o de los servicios de empleo de la universidad
- A través de empresas de trabajo temporal
- A través de contactos personales (familia y amistades)
- A través de redes sociales y conocidos profesionales del sector (Facebook, Linkeding, etc.)
- Estoy preparando unas oposiciones
- Estoy preparándome para establecerme por mi cuenta
- Otro (especifica, por favor)

¿Crees que es suficiente el título hoy en día para encontrar un trabajo?

- Es suficiente
- Es necesario pero no suficiente
- No es necesario
- Por favor, explica brevemente tu respuesta:

## Índices de Cuadros y Tablas

2. De aquí hasta el final, por favor, responde a las preguntas independientemente de tu situación laboral, gracias.

¿Por favor, dinos cuál de las siguientes categorías se corresponde con el puesto de trabajo que ocupó u ocupa actualmente tu padre?

Si lo necesitas puedes consultar aquí: [Clasificación Nacional de Ocupaciones \(CNO-11\)](#)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Dirección/gestión, CNO-11 GRUPO 1 (A)  | <input type="radio"/> Trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción (excepto operadores de instalaciones y maquinaria) CNO-11 GRUPO 7 (K) |
| <input type="radio"/> Técnicos y profesionales científicos e intelectuales CNO-11 GRUPO 2 (B y C)                                  | <input type="radio"/> Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores CNO-11 GRUPO 8 (M y N)  |
| <input type="radio"/> Técnicos; profesionales de apoyo CNO-11 GRUPO 3 (D)  | <input type="radio"/> Peones de la agricultura, pesca, construcción, industrias manufactureras y transportes CNO-11 GRUPO 9 (O)  |
| <input type="radio"/> Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina, CNO-11 GRUPO 4 (E y F)                    | <input type="radio"/> Trabajadores no cualificados en servicios CNO-11 GRUPO 9 (P)   |
| <input type="radio"/> Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores CNO-11 GRUPO 5 (G, H e I) | <input type="radio"/> Ocupaciones militares CNO-11 GRUPO 0 (Q)   |
| <input type="radio"/> Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero CNO.11 GRUPO 6 (J)            |  |
| <input type="radio"/> Si lo prefieres, escribe el trabajo que desempeña (Medico, Enfermero, Conductor, Carpintero, etc.) aquí:     |  |

¿Por favor, dinos cuál de las siguientes categorías se corresponde con el puesto de trabajo que ocupó u ocupa actualmente tu Madre?

Si lo necesitas puedes consultar aquí: [Clasificación Nacional de Ocupaciones \(CNO-11\)](#)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="radio"/> Dirección/gestión, CNO-11 GRUPO 1 (A)  | <input type="radio"/> Trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción (excepto operadores de instalaciones y maquinaria) CNO-11 GRUPO 7 (K) |
| <input type="radio"/> Técnicos y profesionales científicos e intelectuales CNO-11 GRUPO 2 (B y C)                                  | <input type="radio"/> Operadores de instalaciones y maquinaria, y montadores CNO-11 GRUPO 8 (M y N)  |
| <input type="radio"/> Técnicos; profesionales de apoyo CNO-11 GRUPO 3 (D)  | <input type="radio"/> Peones de la agricultura, pesca, construcción, industrias manufactureras y transportes CNO-11 GRUPO 9 (O)  |
| <input type="radio"/> Empleados contables, administrativos y otros empleados de oficina, CNO-11 GRUPO 4 (E y F)                    | <input type="radio"/> Trabajadores no cualificados en servicios CNO-11 GRUPO 9 (P)   |
| <input type="radio"/> Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores CNO-11 GRUPO 5 (G, H e I) | <input type="radio"/> Ocupaciones militares CNO-11 GRUPO 0 (Q)   |
| <input type="radio"/> Trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero CNO.11 GRUPO 6 (J)            | <input type="radio"/> Responsable del trabajo doméstico  |
| <input type="radio"/> Si lo prefieres, escribe el trabajo que desempeña (Medico, Dependienta, Conductora, Maestra, etc.) aquí:     |  |

¿Cuál es el nivel de estudios de tu padre?

- Sin estudios/Estudios Primarios
- Estudios Medios (Secundaria obligatoria y postobligatoria; Formación Profesional grado medio)
- Estudios superiores (Licenciatura, Diplomatura, Doctorado, etc.)



¿Cuál es el nivel de estudios de tu madre?

- Sin estudios/Estudios Primarios
- Estudios Medios (Secundaria obligatoria y postobligatoria; Formación Profesional grado medio)
- Estudios superiores (Licenciatura, Diplomatura, Doctorado, etc.)

Por favor, indica en qué intervalo se encuentra aproximadamente la suma de los ingresos

**mensuales** del hogar familiar

- Menos de 736€
- Entre 736€ y 1472€
- Entre 1473€ y 2000€
- Entre 2000€ y 3000€
- Entre 3000€ y 4000€
- Entre 4000€ y 6000€
- Entre 6000€ y 8000€
- Más de 8000€

Universidad donde cursó sus últimos estudios finalizados

- CARLOS III
- UCM
- 
- UAM
- UAB
- UB
- E. M.
- CEU
- COMILLAS
- ICAI-ICADE
- IQS
- ESADE
- HTSI
- IESE
- OTRA UNIVERSIDAD PRIVADA
- OTRA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Por favor, indica el nivel de estudios finalizado:

- Grado
- Master
- Doctorado

## Índices de Cuadros y Tablas

Por favor, indica el área de conocimiento correspondiente con tu formación:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Arte&Humanidades                                      | <input type="radio"/> Sociología                 |
| <input type="radio"/> Ingenierías&Arquitectura                              | <input type="radio"/> Pedagogía                  |
| <input type="radio"/> Física  | <input type="radio"/> ADE                        |
| <input type="radio"/> Matemáticas   | <input type="radio"/> Economía                   |
| <input type="radio"/> Biología  | <input type="radio"/> Resto de Ciencias sociales |
| <input type="radio"/> Resto de Ciencias                                     | <input type="radio"/> Medicina                   |
| <input type="radio"/> Periodismo  | <input type="radio"/> Fisioterapia               |
| <input type="radio"/> Marketing&Comunicación                                | <input type="radio"/> Psicología                 |
| <input type="radio"/> Derecho   | <input type="radio"/> Resto de C. Salud          |
| <input type="radio"/> Si lo necesitas, escribe aquí tu área de conocimiento |  |



