






Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

**Condicions socials i de vida dels estudiants, trajectòries
acadèmiques i modalitat d'universitat: una aproximació a
l'abandonament universitari**

TESI DOCTORAL

Albert Sánchez Gelabert

Directora: Dra. Helena Troiano Gomà

Tardor de 2021

Departament de Sociologia | Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia

Universitat Autònoma de Barcelona

Índex de continguts

Agraïments	7
Introducció	11
Estructura de la tesi.....	13
Introducció a la problemàtica teòrica.....	19
Desigualtat d'oportunitats educatives	19
Distinció entre efectes primaris i efectes secundaris de l'origen social	23
Els efectes primaris i secundaris de l'origen social: consolidació i noves evidències	26
El sistema universitari català.....	34
Expansió, increment de l'heterogeneïtat dels estudiants i nous actors.....	34
Les experiències universitàries dels estudiants no tradicionals.....	38
Les condicions socials i l'assoliment educatiu a la universitat	40
<i>Els efectes primaris de les condicions socials i de vida dels estudiants en l'assoliment.....</i>	<i>42</i>
<i>Els efectes secundaris de les condicions socials i de vida dels estudiants en l'assoliment</i>	<i>44</i>
Els costos de continuar estudiant.....	44
Els costos i l'especificitat de la modalitat en línia	49
Els retorns esperats	52
La percepció d'èxit.....	56
Estratègia analítica, model d'anàlisi i dades analitzades.....	59
Model d'anàlisi.....	60
Dades utilitzades als articles	62
Capítols centrals: compendi d'articles	67
Capítol 1. L'efecte del rendiment i les condicions socials i de vida dels estudiants en les decisions d'abandonar la universitat	67
Capítol 2. Les trajectòries acadèmiques segons la modalitat d'universitat i les condicions socials i de vida dels estudiants.....	93
Capítol 3. Les motivacions i retorns esperats dels estudiants a la universitat en línia: una aproximació segons les seves condicions socials i de vida	117
Conclusions	141
Limitacions i reptes de futur.....	153
Referències bibliogràfiques.....	159
Annexos	171
Annex 1. Relación entre actitudes y acciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios.....	171
Annex 2. Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labour market success (pre-print version)	185
Annex 3. Una tipologia de estudiantes a distancia según sus condiciones sociales.....	209
Annex 4. El sentimiento de deuda de los estudiantes universitarios hacia sus padres y hacia la sociedad.....	217
Annex 5. Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Catalunya.	237

Índex gràfics i taules

Gràfic 1. Probabilitats de continuar segons rendiment i edat.....	24
Gràfic 2. Probabilitats de continuar segons origen social, rendiment i edat	25
Gràfic 3. Esquema general de l'impacte de l'origen social en l'assoliment educatiu	26
Gràfic 4. Evolució de la matrícula nou accés a graus segons modalitat (període 2002-2017)....	36
Gràfic 5. Esquema general de l'impacte de les condicions socials en l'assoliment educatiu	40
Gràfic 6. Esquema decisions seqüencials a la universitat	41
Gràfic 7. Esquema estructura analítica segons capítols	59
Gràfic 8. Relació model d'anàlisi i articles del compendi	60
Taula 1. Matrícula de nou accés a graus a las universitat públiques catalanes segons edat	36
Taula 2. Resum tipus de costos modalitat presencial segons tipus d'estudiants	49
Taula 3. Resum tipus de costos segons modalitat i tipus d'estudiants segons condicions socials i de vida	51

Agraïments

Fa gairebé 15 anys vaig començar les pràctiques laborals de la llicenciatura de sociologia al Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) del Departament de Sociologia i en fa 10 que em vaig matricular -per primera vegada- al programa de doctorat. Des de llavors, amb tots els alts i baixos que ha suposat fer aquesta tesi, són moltes les persones que han fet possible que finalment, es presenti aquest treball. En primer lloc, vull agrair a tot l'equip del GRET que em va acollir quan vaig arribar, Quim, Josep Maria, Rafa, Maribel, Helena, Marina, Sandra i a en Jordi per donar-me l'oportunitat de treballar i col·laborar amb tots vosaltres. Sens dubte són molts els aprenentatges i les vivències que m'emporto de tots aquests anys que hem treballat plegats.

També a totes aquelles persones que han passat pel GRET i amb qui he compartit moltes hores: José, Andreu, Marta, Marina Ustrell us agraeixo les hores compartides i tots els aprenentatges que ens hem endut d'aquests moments. També volia agrair a totes aquelles persones amb qui he compartit moltes hores de despatx i de discussions: des dels Marx Brothers -Marc, Tomás, Dani i Mijail- fins als doctorands del GRET amb qui hem estat preparant el dipòsit i la defensa, Ona i Arnau. A tots un especial agraïment pels múltiples debats i aportacions i per aguantar-me en les hores de desesperació.

De la mateixa manera, volia agrair a les persones del Departament de Sociologia, que incansablement treballeu per ajudar-nos a fer aquest camí una mica més fàcil. Especialment a l'Eli i a la Mònica, moltes gràcies per la vostra ajuda durant tots aquests anys tant amb la tesi com amb molts altres temes.

Les entrades, sortides, pujades i baixades d'aquests 10 anys també m'han permès col·laborar en diferents grups de recerca i universitats. A la majoria d'aquestes persones us agraeixo les moltes hores compartides i poder haver après de i amb vosaltres. De tots elles, un agraïment a aquelles que encara hi sou i amb qui encara comparteixo moltes hores tant de treball com, sobretot, de no treball. Gràcies, Sheila per tot el temps que, entre cafè i cafè, seguim treballant i col·laborem plegats i pel teu suport en els moments més complicats. També vull fer un especial agraïment als investigadors amb qui vam realitzar el projecte UOC Impact, Josep Maria, Riccardo, Manuel i Martin, per les vostres aportacions i ganes de treballar i, sobretot, per animar-me a donar la darrera empenta necessària per acabar la tesi. Moltes gràcies per oferir-me un espai on ha sigut molt fàcil treballar i aprendre.

De manera especial, també agrair a tots aquells amb qui he treballat més intensament des del grup d'universitats del GRET, Helena, Josep Maria, Lúdia, Marina, Dani. Un especial agraïment als que durant tots aquests anys, heu estat allà. Gràcies Helena, perquè suposo que no deu haver sigut gens fàcil fer-me de directora i per continuar animant-me tots aquests anys. També un especial

agraïment a la Marina per tots els anys que hem treballat plegats i per compartir tantes hores de discussions. Gràcies també pels consells i pel suport en els moments més difícils.

Més enllà de la universitat, agrair el suport i el recolzament de la família que sempre heu estat allà, tot i no acabar de saber què és això de la tesi ni de què tracta. En aquests 10 anys, són moltes les coses que hem viscut plegats. Moltes gràcies de tot cor. Jordi i Teia gràcies pels sopars, les converses i les moltes hores que hem passat plegats fent excursions o amb una copa de vi. Moltes gràcies Glòria, Pere, Oleguer i Guifré (i Cana) per fer-me sentir com un més de la família, per tantes bones estones i perquè puguem fer-ho molts més anys. I sobretot a la família: als meus pares, Jordi i Paquita, i a la Núria, Pere, Jana i Bruna. Agrair-vos que no heu deixat mai d'estar allà, animant-me a continuar i ajudant-me tot i que no sempre ha estat fàcil.

Biblioteca Lluïsa Duran

Introducció i estructura de la tesi

Introducció

En els darrers anys s'ha posat de manifest la importància de l'educació i l'adquisició de coneixement i títols educatius per poder accedir a llocs de treball i, conseqüentment, per a la millora de la nostra posició social. La inversió en educació esdevé, per tant, un mecanisme cada cop més necessari, tot i que no suficient, per ascendir en l'estructura social. Una de les conseqüències d'aquest increment en la importància de l'educació com a mecanismes d'ascensió social és que en les darreres dècades hi ha hagut un increment de la població que accedeix a la universitat comportant, al mateix temps, una diversificació de les trajectòries i estratègies d'accés.

Aquest procés de diversificació ha estat compartit pel conjunt de països Europeus que han vist augmentar els perfils d'estudiants que històricament no havien participat a la universitat i s'ha traduït en un percentatge relativament gran de població universitària major de 30 anys, així com un increment de l'edat mitjana de graduació (Hällsten, 2012). Aquesta diversitat creixent en el perfil d'estudiant evidencia la complexitat de les condicions socials dels i les estudiants que accedeixen a la universitat. La importància de l'anàlisi de les condicions socials dels estudiants i les seves experiències radica en què ens permet aproximar-nos a un col·lectiu d'estudiants que és o ha estat històricament minoritari en les institucions d'educació superior (Brändle & Ordemann, 2020; Schuetze, 2014) i en el que estan sobrerrepresentats estudiants que parteixen de situacions més avantatjoses (Bozick & DeLuca, 2005; Goldrick-Rab, 2006). Tot i aquest increment en la diversitat dels estudiants, és necessari l'anàlisi de les experiències en termes de desigualtat educativa i d'equitat social. Diverses recerques mostren que, tot i que l'accés i la presència d'estudiants no tradicionals és cada cop major a la universitat, les taxes d'abandonament també són molt superiors en aquelles institucions amb més presència dels estudiants no tradicionals (Laing & Robinson, 2003).

Les polítiques educatives delineades per organismes europeus en les darreres dècades han anat destinades a millorar i ampliar la participació d'estudiants en estudis superiors i, especialment, entre aquells col·lectius que històricament han tingut poca representació a la universitat. Val a dir que aquest conjunt de polítiques han pivotat en donar noves oportunitats d'accés a la universitat però no han tingut tant en compte què fer per retenir o evitar que els estudiants deixin els seus estudis un cop ja han accedit a la universitat. Actualment, per tant, més enllà de fomentar l'accés a la universitat, és necessari introduir accions per aconseguir les mateixes oportunitats durant el procés educatiu, accions destinades a millorar la retenció i adquisició de títols entre els i les estudiants. En definitiva, es tracta d'incorporar mecanismes per assegurar unes mateixes condicions educatives independentment de les característiques individuals o socials dels i les estudiants.

En el context recent, també esdevé cada cop més important tenir en compte la creixent diversitat de programes, institucions d'educació superior i l'emergència i consolidació de la modalitat d'educació superior en línia, aquesta diversitat pot esdevenir una oportunitat per incrementar l'accés de nous estudiants a la universitat. L'educació a distància, concretament, degut a la seva flexibilitat, es concep sovint com una opció de segona oportunitat per als estudiants no tradicionals o estudiants adults que han de compaginar els estudis amb altres responsabilitats externes a la universitat (Schuetze, 2014). Arran de la consolidació i la nova centralitat dels models d'educació a distància, la incorporació de la modalitat d'universitat (presencial o a distància) i la seva relació amb les condicions socials dels i les estudiants esdevé de central importància per analitzar les desigualtats educatives a la universitat.

En el cas concret del context català amb uns dels percentatges d'abandonament escolar prematur més alts d'Europa, la possibilitat d'accedir, de retornar o d'estudiar a la universitat en qualsevol moment de la vida adulta esdevé fonamental com a mecanisme per millorar l'equitat social. Així, l'objectiu d'aquesta tesi és aportar coneixement que permeti aprofundir en les experiències dels estudiants universitaris segons les seves condicions socials i la modalitat d'universitat. Concretament, es pretén analitzar si existeixen desigualtats d'oportunitats educatives en el rendiment i l'assoliment de l'alumnat segons les característiques individuals, socials i institucionals. En aquest sentit, s'analitzen les trajectòries universitàries dels estudiants i si aquestes varien en funció de les condicions socials i de la modalitat, ja sigui presencial o en línia. Aquesta anàlisi ens ha de permetre aprofundir en la relació entre les condicions socials i de vida dels estudiants, la modalitat d'universitat i les seves oportunitats educatives. És a dir, si certa modalitat d'universitat és millor per a cert tipus d'estudiants o si, pel contrari, la modalitat no té impacte en les trajectòries tenint en compte el perfil d'estudiants.

Estructura de la tesi

Per tal de donar resposta a aquestes preguntes, es proposa una tesi per compendi d'articles que han aprofundit en diversos aspectes associats a les condicions socials dels estudiants, les experiències educatives en termes de rendiment i el paper de la modalitat d'universitat en els resultats acadèmics. El document que es presenta consta de diferents parts que són el resultat de diferents recerques i col·laboracions que he realitzat durant els anys que he treballat com a investigador en diverses recerques sobre temes educatius. Per respondre a les demandes de la presentació de la tesi per compendi d'articles, s'han seleccionat tres articles publicats en els darrers anys que formaran part de la part central de la tesi. Tot i això, altres treballs, documents de recerca i articles publicats també s'incorporen al llarg del text, ja que complementen els articles del compendi i aporten evidències sobre el tema central d'aquesta tesi: les decisions dels estudiants universitats segons les seves condicions socials. Aquests treballs sovint han suposat punts de partida per a noves recerques i articles i per generar noves preguntes i nous reptes de recerca. En aquest sentit, són cabdals per entendre la trajectòria de recerca i per donar una visió global al treball realitzat en aquests anys¹.

Els treballs que no formen part específica del compendi d'articles serveixen per contextualitzar el sistema universitari català, evidenciar els canvis institucionals soferts en els darrers anys i la seva afectació en les estratègies dels estudiants, comparar les característiques dels estudiants segons modalitat o com a troballes de diversos aspectes que afecten les seves condicions socials. Aquests es referencien al llarg de tot text i, sempre que ha estat possible, s'han incorporat als annexos de la tesi.

Així, l'estructura general de la tesi consta d'una part central on es recopilen els tres articles del compendi publicats en revistes indexades. Abans d'aquest apartat, es presenta una introducció a la problemàtica teòrica i, en concret, a les explicacions que des de la sociologia s'han elaborat per entendre la desigualtat d'oportunitats educatives (DOE) així com un recull de diverses troballes i evidències recents. En una segona part, es presenten algunes de les característiques principals i canvis succeïts en el sistema universitari català en les darreres dècades. Especialment, dos canvis són centrals per entendre la lògica i estructura d'aquesta tesi: per una banda, el canvi en el perfil

¹ Per a la redacció d'aquest treball s'han tingut en compte les recomanacions de la "Guia per a l'ús no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona" (Servei de Llengües i Observatori per a la Igualtat, 2011). Seguint les propostes d'aquest document, i per tal de facilitar la lectura, es reduirà l'ús de les formes dobles i s'utilitzarà el masculí com a valor genèric per a les referències fetes en plural a col·lectius que poden ser constituïts tant per homes com per dones (ex.: els estudiants, el joves). De la mateixa manera, s'evita utilitzar el genèric *estudiantat* per designar el conjunt d'estudiants, ja que "aquest mot encara no queda recollit a cap diccionari de referència i, a banda, està ben poc arrelat en l'àmbit universitari català" (Servei de Llengües i Observatori per a la Igualtat, 2011: 14).

dels estudiants i de les seves condicions socials i, d'altra banda, la nova centralitat de l'educació universitària a distància en el sistema universitari català. A partir d'aquests canvis, es proposen diferents elements teòrics per entendre les decisions educatives dels estudiants segons les seves condicions socials i com poden afectar a la desigualtat d'oportunitats educatives.

En base a aquesta proposta teòrica, es planteja una estratègia analítica i un model d'anàlisi que ens permet analitzar els tres articles del compendi emmarcats en la proposta teòrica i segons els objectius plantejats. En la part central de la tesi, els diversos articles que formen part del compendi ofereixen les troballes empíriques que ens aporten evidències per comprendre millor les experiències dels estudiants universitaris segons les seves condicions de vida i el paper que juga la modalitat d'universitat. En les conclusions i limitacions de la tesi es fa un recull de les troballes posant-les en relació amb el desenvolupament teòric, identificant les limitacions i apuntant a possibles línies de recerca futures. Per concloure, els darrers apartats inclouen les referències bibliogràfiques referenciades al llarg del text i, a l'annex, els textos, treballs i articles propis ja sigui com a autor o coautor que es citen al text. De manera esquemàtica, la tesi segueix l'estructura següent:

I. Introducció

II. Introducció a la problemàtica teòrica

1. Desigualtat d'oportunitats educatives (DOE)
2. Distinció entre efectes primaris i efectes secundaris de l'origen social
3. Els efectes primaris i secundaris de l'origen social: consolidació i noves evidències

III. El sistema universitari català

1. Expansió, increment de l'heterogeneïtat dels estudiants i nous actors
2. Les experiències universitàries dels estudiants no tradicionals
3. Les condicions socials i l'assoliment educatiu a la universitat
 - a. Els efectes primaris de les condicions socials i de vida en l'assoliment
 - b. Els efectes secundaris de les condicions socials i de vida en l'assoliment
 1. *Els costos*
 2. *Els costos i l'especificitat de la modalitat en línea*
 3. *El retorn esperat*
 4. *La percepció d'èxit*

IV. Estratègia analítica, model d'anàlisi i dades analitzades

- a. Model d'anàlisi

- b. Dades utilitzades als articles

V. Capítols centrals: compendi d'articles

1. Capítol 1. L'efecte del rendiment i les condicions socials i de vida dels estudiants en les decisions d'abandonar la universitat
2. Capítol 2. Les trajectòries acadèmiques segons la modalitat d'universitat i les condicions socials i de vida dels estudiants
3. Capítol 3. Les motivacions i retorns esperats dels estudiants a la universitat en línia: una aproximació segons les seves condicions socials i de vida

VI. Conclusions

VII. Limitacions i reptes de futur

VIII. Referències bibliogràfiques

IX. Annexos

Problemàtica teòrica

Introducció a la problemàtica teòrica

Desigualtat d'oportunitats educatives

Un dels principals reptes de la sociologia de l'educació és analitzar quins factors socials poden esdevenir fonts de desigualtat educativa i social. És a dir, explorar quins elements o característiques socials poden condicionar les nostres oportunitats educatives ja sigui en relació a l'accés a diverses opcions educatives, a les oportunitats i experiències durant el procés educatiu o a les possibilitats d'assolir un títol educatiu. Històricament, des de la sociologia de l'educació, s'ha constatat que les oportunitats educatives no són iguals per a tothom identificant diversos eixos de desigualtat com l'origen social, el gènere o l'ètnia, entre d'altres. Segons aquests eixos de desigualtat, la nostra posició social de sortida definida tant per característiques individuals com socials, condicionarà les nostres oportunitats educatives al llarg de la nostra vida i cristal·litzarà en un assoliment determinat a través d'una credencial educativa.

La relació entre origen social i assoliment sembla ser persistent al llarg dels temps i en diferents contextos socials, de manera que aquelles persones que parteixen de posicions socials menys privilegiades o més desavantajoses tenen menys oportunitats educatives tant en l'accés com en el procés i en els resultats educatius. Així, el fet de néixer en una família amb pocs recursos econòmics i/o culturals, suposa que els infants no tindran les mateixes oportunitats educatives que els seus companys d'orígens socials superiors.

L'anàlisi de l'evolució de les desigualtats educatives i la comparació entre diferents països de societats capitalistes ha esdevingut central en les darreres dècades arran de l'expansió educativa i de l'increment del nivell educatiu de la població (Ballarino, Bernardi, Requena, & Schadee, 2009; Bar Haim & Shavit, 2013; Jackson, 2013; Shavit & Blossfeld, 1993). No obstant, els resultats sobre com ha evolucionat aquesta desigualtat educativa no són del tot concloents. Mentre que alguns autors conclouen que la desigualtat educativa segueix sent elevada i s'ha mantingut bastant estable al llarg del temps en la majoria de països analitzats (Bar Haim & Shavit, 2013; Shavit & Blossfeld, 1993), altres resultats apunten a una disminució en un període relativament curt de temps, 30 anys, al voltant de mitjans del segle XX (Breen & Jonsson, 2005; Breen, Luijkx, Müller, & Pollak, 2009).

En el cas espanyol, alguns treballs mostren una disminució de la desigualtat d'oportunitats educatives com a resultat de l'expansió educativa (Ballarino et al., 2009). A través de l'anàlisi de l'evolució de la DOE en el cas d'Espanya o Itàlia, el treball conclou que hi ha hagut una disminució de la DOE com a resultat de la disminució dels riscos que les famílies associen a l'elecció de continuar amb l'escolarització després de l'etapa obligatòria. Aquesta disminució del

risc de transitar cap a l'educació postobligatòria ha comportat un major increment de la participació de famílies d'orígens socials inferiors.

Altres treballs, que fan una revisió sistemàtica d'una vintena de treballs, analitzen quina ha estat l'evolució de la desigualtat d'oportunitat educatives des de principis dels anys vuitanta (Fernández Mellizo-Soto, 2014). Els resultats per al cas espanyol, afirma l'autora, tampoc són concloents. Tot i que la majoria de treballs mostren una expansió educativa en aquest període, no hi ha consens en com ha evolucionat la DOE –si ha disminuït, persisteix o ha incrementat- ni en les explicacions teòriques sobre les que se sustenten aquests resultats. Aquesta heterogeneïtat de resultats és deguda a la sensibilitat de decisions metodològiques com la tria de cohorts i les mostres analitzades, en quin moment del sistema educatiu s'analitzen els resultats, l'operacionalització de variables clau per a l'anàlisi o el mètode d'estimació utilitzat, entre d'altres (Fernández Mellizo-Soto, 2014).

Una de les principals crítiques de l'autora en la revisió de treballs en el cas espanyol és que no han anat acompanyades d'eines analítiques i teòriques que ens permetin explicar aquestes diferències (Fernández Mellizo-Soto, 2015). Val a dir que de les poques recerques que han analitzat l'evolució de la DOE en el cas espanyol, les principals explicacions s'emmarquen en models racionals de decisió educativa (Fernández Mellizo-Soto, 2014). Recentment, són diverses les recerques que des de la perspectiva de models racionals de decisió educativa ofereixen explicacions per entendre com han evolucionat la DOE en el cas espanyol i català (Ortiz & Rodríguez-Menés, 2016; Troiano & Torrents, 2018; Valdés, 2019). Juntament amb les teories de la reproducció, les teories de l'elecció racional són les aproximacions teòriques que han tingut més continuïtat i rellevància en les darreres dècades per explicar i entendre com l'origen social i la posició social de partida té un impacte en el rendiment i l'assoliment educatiu.

Tot i ser dues de les aproximacions teòriques més rellevants, són moltes les que han analitzat la relació entre la classe social d'origen i l'assoliment educatiu. Molts autors han fet un interessant recull exhaustiu diferenciant diverses teories en funció a les aportacions d'autors clàssics, als diferents actors involucrats en el fenomen educatiu o a diferents nivells d'anàlisi (micro, macro, meso) (Bonal, 2005; Fernández Palomares, 2009; Gil Villa, 1994). Entre les principals propostes teòriques, en destaquen algunes que han tingut i continuen tenint gran influència en l'anàlisi de la desigualtat educativa: la teoria del codis sociolingüístics de Bernstein (1977), la teoria de la reproducció de Bourdieu i Passeron (1973) o la teoria de la producció cultural de Paul Willis (1996), entre d'altres.

Aquestes teories ens ofereixen un marc fonamental per entendre la relació entre educació i desigualtat educativa centrant-se en la pràctica i la institució educativa com a reproductores de les desigualtats socials. Mentre que Bourdieu centra la seva explicació en l'estructura de la

reproducció, Bernstein analitza el procés de transmissió de la cultura i les formes de comunicació i llenguatge. Des d'aquest apropament, s'entén que el funcionament del propi sistema educatiu i la forma en què s'exerceix la transmissió cultural explica que certs grups socials tinguin pràcticament garantit l'èxit o el fracàs en el seu pas pel sistema d'ensenyament (Bonal, 2005). És aquesta concepció reproductora de les diferències socials que se li atorga al sistema educatiu la que dona nom a les teories de la reproducció. En concret, a la teoria de la reproducció de Bourdieu i Passeron, els autors analitzen la relació entre reproducció cultural i reproducció social i identifiquen que els principals obstacles dels estudiants de classe baixa són més de tipus cultural que econòmic (Bonal, 2005). Serà, per tant, una certa cultura escolar que valora un determinat tipus d'actituds i aptituds més característic de la classe alta la que acabarà seleccionant aquells estudiants que coneguin aquesta cultura i s'hi desenvolupin amb major seguretat. Així, la teoria de la reproducció cultural postula que l'origen social de l'alumnat determina unes disposicions culturals –*habitus*– que són filtrades per l'escola per efectuar la selecció educativa i social (Bonal, 2005).

De manera similar, la proposta teòrica dels codis sociolingüístics de Bernstein (1971) se centra en l'anàlisi del llenguatge i la comunicació i en les formes i estructures de comunicació de les famílies en funció del seu origen social. A partir d'aquest plantejament, Bernstein identifica un conjunt de característiques associades a les formes de llenguatge i comunicació i distingeix entre dos codis: el codi sociolingüístic elaborat i el codi restringit i afirma que cada classe social utilitza un codi diferent, la classe obrera el codi restringit i la classe mitjana el codi elaborat. A la institució escolar, per la seva banda, hi és més present una estructura de llenguatge i unes característiques de comunicació que són més pròximes al codi elaborat. D'aquesta manera, l'alumnat de classe treballadora tindrà més dificultats que el de classe mitjana a l'hora d'enfrontar-se a un codi sociolingüístic que no coneix, la qual cosa el pot portar a situacions d'estranyament en front a la institució escolar (Bonal, 2005).

Una de les principals crítiques a aquestes aproximacions teòriques és la concepció de l'individu com a essencialment inactiu i prenent decisions educatives que responen a factors que escapen de la seva consciència; és a dir, que les decisions dels individus responen gairebé exclusivament a limitacions estructurals que els portarien cap a una determinada elecció (Gambetta, 1987: 7). Per tal de donar resposta a aquestes limitacions i oferir explicacions complementàries, aportacions teòriques més recents incorporen també les teories de l'elecció racional a la presa de decisions educatives per explicar les desigualtats d'oportunitats educatives.

Amb aquesta incorporació, les diferents teories es poden emmarcar en dues gran visions dependent del protagonisme que se li doni a l'individu i la seva presa de decisions. Segons aquest criteri,

podem diferenciar entre la visió estructuralista i la visió des de l'agència, distingint en ambdós casos una versió forta i dèbil (Gambetta, 1987; Quintela Dávila, 2015). Les aportacions teòriques des de la visió de l'agència atorguen un paper més actiu i protagonista a la persona i a la seva presa de decisions considerant-lo capaç d'actuar intencionadament i de valorar diferents alternatives disponibles en relació a una recompensa futura (Gambetta, 1987: 7).

Aquestes aproximacions inclouen les teories de l'elecció racional, tant la visió econòmica clàssica com la perspectiva més sociològica. Des de la visió econòmica, la teoria del capital humà ha estat una de les més influents des del seu sorgiment a mitjans del segle XX. Des de la proposta inicial de Schultz, desenvolupada posteriorment per Becker (1964), es concep l'educació com a una inversió que tindrà una rendibilitat futura en forma d'un salari relativament més alt al mercat de treball. L'educació, per tant, deixa de veure's com un cost i passa per concebre's com una inversió, de manera que a més anys d'escolarització i major nivell educatiu assolit, major serà la recompensa en termes de salari, és a dir, major serà la rendibilitat econòmica.

Des d'aquesta aproximació, per tant, s'introdueix una visió des de l'agència que parteix de la premissa que les persones poden prendre decisions educatives segons un conjunt d'alternatives i una projecció de la rendibilitat esperada. Altres aportacions posteriors, també des de l'economia, han actualitzat la teoria del capital humà introduint un caràcter seqüencial a les decisions educatives en contextos d'incertesa tenint en compte les interaccions i les retoalimentacions (Aina, Baici, Casalone, & Pastore, 2019; Altonji, 1993; Cormay, Melnik, & Pollatschek, 1973). Algunes veus des d'aquests apropament afirmen que la perspectiva sociològica és més curiosa en representar adequadament la complexitat en certes decisions educatives ja que té en compte un gran conjunt de mecanismes i, especialment, aquells que estan relacionats amb la dimensió social de l'estudiant (Aina, Baici, Casalone, & Pastore, 2021).

És des d'aquesta perspectiva més àmplia i sociològica de la teoria de l'elecció racional que es parteix en aquest treball. Una de les característiques comuns de la perspectiva més sociològica per entendre les desigualtats d'oportunitats educatives (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Gambetta, 1987; Jackson, 2013) és que parteixen del model de presa de decisions educatives de Boudon (1974) que es descomponen els efectes de l'origen social sobre l'assoliment educatiu en efectes primaris i efectes secundaris.

Mentre els primers fan referència a l'efecte de l'origen social sobre el rendiment, els segons se centren en l'impacte de la classe social sobre el procés de presa de decisions dels estudiants i les seves famílies. La importància d'aquesta distinció és que introdueix nous mecanismes explicatius per entendre les desigualtats d'oportunitats educatives, els quals van més enllà de les diferències en el rendiment segons l'origen social i incorporen les diferències en les decisions educatives dels estudiants segons el seu origen social un cop controlat l'efecte del rendiment.

Distinció entre efectes primaris i efectes secundaris de l'origen social

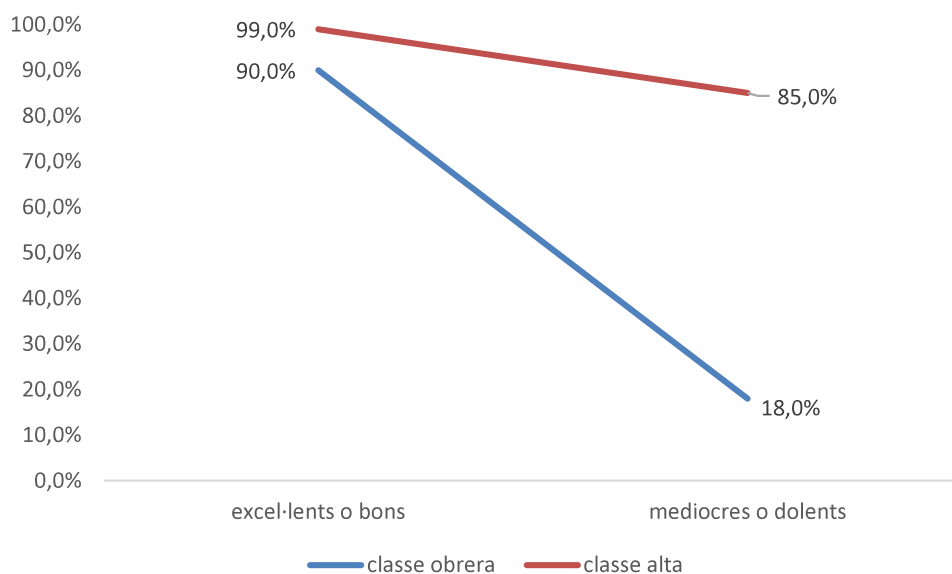
La distinció entre els efectes primaris i secundaris esdevé d'especial importància per a l'anàlisi de les desigualtats educatives i suposa el punt de partida de moltes de les formulacions actuals des de les teories de l'elecció racional (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Jackson, 2013). Aquesta proposta va sorgir de la constatació que les principals teories microsociològiques fins a la data per explicar les desigualtats educatives no eren del tot suficients per entendre per què els infants d'origen social més baix acabaven obtenint un nivell educatiu inferior (Boudon, 1974).

Aquestes explicacions se centraven principalment en la identificació per part de l'investigador d'un sistema de valors i motivacions diferents en funció de l'origen social (Hyman, 1953), d'unes aspiracions diferencials segons la posició relativa en l'estructura social i d'una diferent valoració dels costos i beneficis segons aquesta posició social de partida (Keller & Zavalloni, 1962; 1964) o a diferències segons la família d'origen en relació al capital cultural i al model de socialització familiar (Bourdieu i Bernstein). A partir de l'anàlisi empírica de les transicions a la postobligatòria dels joves francesos, Boudon conclou que, si bé aquestes microteories ens permeten explicar la influència de l'origen social en el rendiment, no ens permeten comprendre per què joves, amb un mateix rendiment en un moment determinat, prenen decisions diferents que perjudiquen en major mesura aquells que provenen d'origens socials inferiors.

Les dades de l'enquesta de transició mostraven pautes clares en relació a les transicions dels i les joves a la postobligatòria segons origen social: les probabilitats de transitar a l'educació postobligatòria eren majors entre els fills i filles de les classes altes independentment del seu rendiment. Si presentem de manera gràfica les taules originals, podem observar aquestes diferències: en el cas que el rendiment sigui excel·lent o bo, els percentatges de transició varien en 9 punts percentuals entre els fills i filles d'origen social obrer i de classes altes (90% i 99%, respectivament). En canvi, en el cas de tenir un mal rendiment acadèmic (mediocre o dolent), s'observa que la probabilitat de transició disminueix en ambdós casos però amb una disminució diferencial segons l'origen social, passant de 9 a 67 punts percentuals la diferència entre els dos col·lectius.

En concret, s'observa que la probabilitat de transició entre els fills i filles d'origen social obrer disminueix de manera molt significativa (72 punts percentuals) fins arribar a situar-se en només un 18% que transiten a la postobligatòria quan tenen un mal rendiment. En canvi, en el cas dels fills i filles de classe alta, aquest percentatge, tot i disminuir (14 punts percentuals), continua sent molt superior a la dels seus companys de classes treballadores.

Gràfic 1. Probabilitats de continuar segons rendiment i edat



Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta dirigida per Alain Girard (1962) a Boudon (1981)

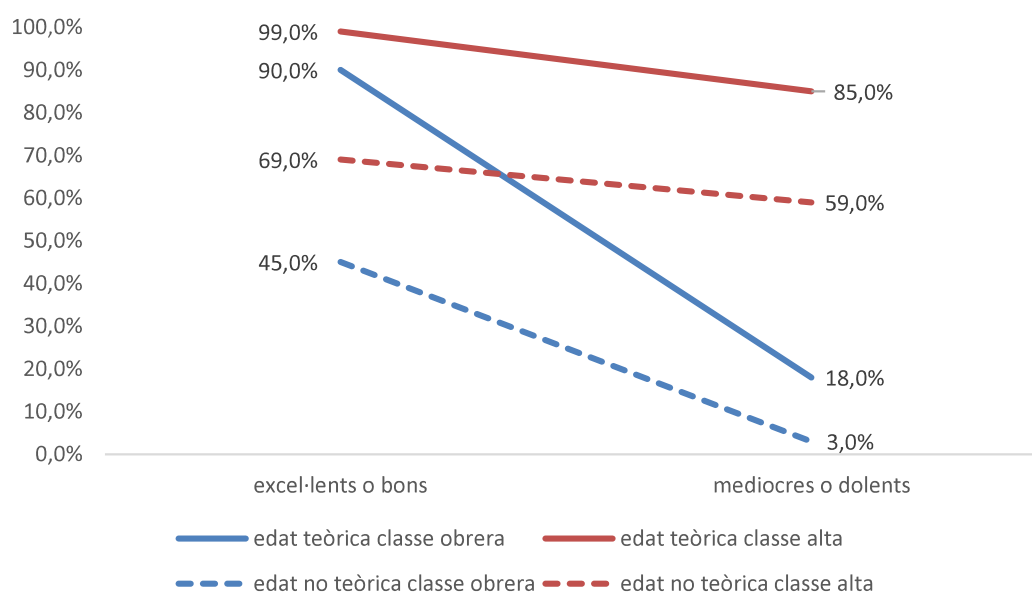
A partir d'aquesta evidència, Boudon suggereix descompondre l'impacte de l'origen social en dos efectes: en primer lloc, un efecte relacionat amb l'impacte de l'origen social sobre el rendiment (efectes primaris) i, en segon lloc, un impacte sobre la manera que tenen els i les joves i les seves famílies de prendre decisions educatives (efectes secundaris). La importància d'aquest plantejament és que ens permet concatenar aquestes decisions al llarg del sistema educatiu i analitzar com la nostra posició social d'origen influeix, per una banda, en els resultats educatius i, d'altra banda, en les decisions de continuar donats aquests resultats educatius. Val a dir que, com conclou el mateix Boudon, la importància d'aquests efectes varia a mesura que avancem al sistema educatiu, especialment pel que fa als efectes primaris, de manera que cada cop tenen més pes els efectes secundaris associats a la presa de decisions educatives (Boudon, 1981).

Un altre element que introdueix Boudon (1974) a l'anàlisi de les desigualtats en l'assoliment educatiu, i que ha estat menys explorat, fa referència a l'edat com a factor explicatiu. És a dir, si l'edat o el fet de desviar-se de l'edat teòrica pot esdevenir un factor que condicioni les transicions educatives, el rendiment acadèmic o la continuïtat educativa, entre d'altres. Concretament, l'autor recupera el treball de Giscard i Glerc "Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième" (1964) en la que s'analitzaven les transicions educatives dels i les joves francesos segons origen social i edat. Aquesta incorporació de l'edat² a les dades referents a les

² Boudon conjuga rendiment, origen social i el fet que els alumnes tinguin una edat "normal", fet al·lusió a què no presentin retard acadèmic respecte els anys teòrics. Amb voluntat de simplificar, a la gràfica es

transicions mostra com l'edat interactua amb el rendiment i l'origen social condicionant les probabilitats de transició. En concret, s'observa com les probabilitats de transitar disminueixen independentment de l'origen social i del rendiment. Aquesta disminució s'experimenta tant en el cas d'alumnat d'origen social obrer (de 90% a 45%) com de classe alta (de 99% a un 69%) sent major la disminució en el cas d'alumnat d'origen social inferior. En canvi, en el cas de tenir un mal rendiment acadèmic (notes mediocres o dolentes), les probabilitats de transitar a la postobligatòria disminueixen també en ambdós casos ja sigui alumnat d'origen social obrer (18% a 3%) com d'origen de classe alta (85% a 59%).

Gràfic 2. Probabilitats de continuar segons origen social, rendiment i edat



Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta dirigida per Alain Girard (1962) a Boudon (1981)

El moment vital en el que els estudiants prenen decisions esdevé, per tant, un element fonamental que també ens permet entendre les desigualtats d'oportunitats educatives. Segons els resultats s'observa que, si bé l'èxit acadèmic incrementa les probabilitats de transició, el fet de tenir retard respecte l'edat teòrica incrementa les probabilitats d'abandonar, almenys pel que fa a les transicions cap a l'educació postobligatòria.

El treball de Boudon i la descomposició dels efectes de l'origen social en l'assoliment educatiu ha estat de gran influència en les propostes recents des de les teories sociològiques de l'elecció racional. La revisió de l'evolució d'aquestes aproximacions i de les principals aportacions més

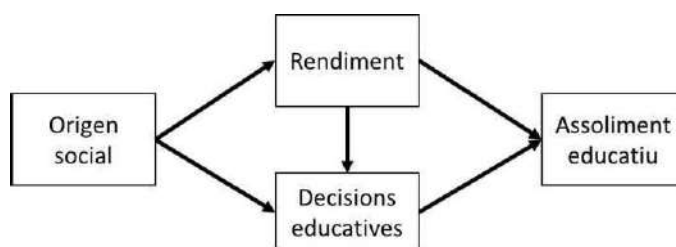
presenten els percentatges de les taules, per una banda, dels alumnes d'11 anys com a edat teòrica i, d'altra banda, els percentatges d'alumnes de 13 anys com a edat no teòrica.

recents ens ajudarà a aprofundir en els mecanismes explicatius per entendre com l'edat i les condicions socials i de vida dels estudiants tenen un impacte tant en el rendiment com en les decisions educatives.

Els efectes primaris i secundaris de l'origen social: consolidació i noves evidències

La descomposició dels efectes primaris i secundaris que té l'origen social sobre l'assoliment ens permet analitzar diferents processos a partir dels quals s'evidencia la influència de l'origen social. En relació als efectes primaris, els recursos culturals, educatius o econòmics de cada família tindran un impacte en el rendiment dels infants, de manera que el rendiment assolit pels infants estarà condicionat pel seu origen social familiar. Els efectes secundaris afectaran a les probabilitats d'escollir una o altra opció educativa i variaran en funció del rendiment i de l'origen social familiar. Així, tot i tenir un mateix rendiment, l'alumnat d'origens socials inferiors prendran decisions educatives menys arriscades en termes acadèmics. Això es deu a què els infants i les seves famílies, en funció de la seva posició social, fan una valoració diferent de les diverses alternatives educatives que poden escollir.

Gràfic 3. Esquema general de l'impacte de l'origen social en l'assoliment educatiu



Descomposició efectes primaris i secundaris de l'origen social



Elaboració pròpia

Atès que les tries que fan els infants i les seves famílies són diferents tot i tenir un mateix rendiment, les desigualtats d'oportunitats educatives ja no estan associades exclusivament al rendiment (efectes primaris) sinó que és clau el procés de presa de decisions (efectes secundaris)

per entendre aquestes desigualtats. Diferents explicacions ens ajuden a entendre aquestes desigualtats: en primer lloc, en relació a l'efecte de la classe social en el rendiment (efecte primari), podem agrupar les principals explicacions en sis mecanismes seguint la proposta d'Erikson & Jonsson (1996), actualitzada posteriorment per Jackson (2013). Aquests mecanismes estan relacionats amb dinàmiques familiars i amb la interacció de la família amb les institucions educatives. En aquest sentit, els recursos culturals, econòmics i socials tindran un paper central per entendre aquestes diferències.

Una de les primeres explicacions és la *genètica* i suggereix que la relació entre l'origen social i l'habilitat o assoliment acadèmic podria ser atribuïble a **factors genètics**. Del conjunt d'explicacions, aquesta és la que ha rebut menys interès per la seva baixa rellevància explicativa cobrant major atenció les associades a processos i dinàmiques socials. En aquest sentit, les explicacions associades a les diferències dels **entorns familiars** dels infants i de les interaccions entre els progenitors i els fills segons l'origen social són algunes de les més rellevants. Aquestes explicacions se sustentarien en diferents mecanismes que mostren que els pares de famílies amb un nivell formatiu més elevat reforcen l'habilitat acadèmica dels seus fills i filles i actuen per millorar el seu rendiment. Això comportaria que els infants de famílies d'orígens socials superiors tinguin més coneixements i millor resultats com a resultat de les interaccions amb el seu entorn familiar.

Una altra de les explicacions és la relacionada amb les **institucions educatives** i, concretament, amb un cert biaix cultural i de classe social de les institucions educatives. Segons aquesta aproximació, les normes de classe mitjana impregnarien el sistema i les institucions educatives. Això suposaria que els requeriments, allò que s'ensenya, el disseny dels currículums, com es transmet el coneixement o allò que s'avalua i com s'avalua, entre d'altres, fossin més propers i coneguts per les classes mitjanes que se sentiran més pròximes a aquesta cultura escolar de les institucions educatives. Aquestes explicacions serien pròximes al concepte de codis sociolingüístics de Bernstein o el de cultura escolar de Bourdieu que veïem des de les propostes estructuralistes.

Altres explicacions que s'han proposat com a plausibles es centrarien en les diferències en relació a **la salut i la nutrició** segons classe social i l'impacte d'aquestes diferències en l'assoliment educatiu. Val a dir que alguns teòrics adverteixen que aquestes explicacions poden haver perdut pes en el darrer segle gràcies a la millora general de les condicions de vida. Una altra de les explicacions és l'associada a la mida de la família i, més concretament, al **nombre de fills** que tenen les famílies segons classe social. Alguns resultats apunten una relació entre el nombre de germans i el rendiment acadèmic.

Revisions més recents d'aquestes explicacions han incorporat altres mecanismes de caire **psicològic** que entren en joc en **interactuar amb la institució educativa** (Jackson, 2013). Un exemple d'aquests mecanismes seria l'**amenança de l'estereotip** que explicaria com els estudiants d'origen social desfavorit, conscients que pertanyen a un grup que obté mals resultats en les avaluacions escolars, obtindran un rendiment inferior quan s'enfrontin a exercicis similars. Tot i que s'ha estudiat principalment segons gènere i ètnia, algunes evidències mostren com l'origen social també pot actuar de la mateixa manera (Croizet & Claire, 1998; Spencer & Castano, 2007).

Mentre que aquest conjunt d'explicacions ens ajuden a entendre les diferències de rendiment dels infants segons el seu origen social, altres ens permeten aprofundir en les diferències associades a les decisions i tries educatives que fa l'alumnat i les seves famílies al llarg del sistema educatiu. És a dir, ens permeten aprofundir en les valoracions que fan les famílies de les diferents opcions educatives i si aquestes són diferents en funció a la seva classe social.

Són moltes les propostes que han aprofundit tant teòrica com metodològicament en l'anàlisi dels efectes secundaris i en la presa de decisions educatives segons l'origen social i que exploren i quantifiquen quin és el pes relatiu dels efectes primaris i secundaris (Breen, Van De Werfhorst, & Jæger, 2014; Gambetta, 1987; Jackson, Erikson, Goldthorpe, & Yaish, 2007; Stocké, 2007; van de Werfhorst & Hofstede, 2007). Dues de les propostes clàssiques que esdevenen punts de partida i ha estat més influents en les darreres dècades són les propostes d'Erikson i Jonsson (1996) i la de Breen i Goldthorpe (1997).

Partint de models d'elecció racional, Breen i Goldthorpe proposen que les decisions educatives dels infants i les seves famílies poden entendre's com eleccions racionals que responen a l'avaluació de les diferents opcions educatives (1997). Aquestes avaluacions estaran condicionades per les diferents constriccions i oportunitats dels actors segons la seva posició de classe i tindran en compte tres elements: els costos, la probabilitat d'èxit i, en darrer lloc, el retorn esperat o la utilitat que li atorguen a les diferents alternatives educatives. En base a aquests tres elements les famílies avaluaran una sèrie d'alternatives com, per exemple, si triar una via acadèmica o professional, si continuar estudiant o incorporar-se al mercat de treball o si triar una opció educativa que comporti més o menys risc, i acabaran decidint en funció a l'avaluació de costos, probabilitats d'èxit percebuda i retorns esperats de cada alternativa.

Atesa la regularitat observada en els patrons de desigualtats d'oportunitats educatives, els autors proposen tres mecanismes per explicar aquestes desigualtats: l'aversion relativa al risc, les diferències en les habilitats i expectatives d'èxit i les diferències en els recursos. A partir de mecanismes d'aversion relativa al risc, els autors afirmen que les aspiracions de les famílies sobre el nivell educatiu a aconseguir pels seus fills seran igualar o superar la seva posició social; és a dir, evitar el descens social. D'aquesta manera, les famílies tindran una aversion relativa al risc de

prendre decisions més arriscades. En tant que les posicions socials de partida de les famílies (classe social) divergeixen, les aspiracions i les decisions que prenguin variaran i estaran condicionades per la classe social familiar. Així, segons aquest mecanisme, els estudiants que provenen de famílies d'orígens socials superiors tendiran a assumir més riscos per minimitzar la probabilitat de mobilitat descendent.

Recentment, alguns autors han qüestionat alguna de les assumpcions dels models de l'aversion relativa al risc i proposen incorporar altres supòsits més realistes per a l'anàlisi de la presa de decisions educatives (Barone, Barg, & Ichou, 2021). En concret, els autors proposen substituir el supòsit de la mobilitat descendent pel supòsit de l'aversion a la pèrdua proposat per Breen i Yaish (2006). Aquesta proposta elimina el supòsit restrictiu que les decisions educatives estan impulsades únicament per la preocupació d'evitar la mobilitat descendent i introdueix una explicació més realista com és l'aversion a les pèrdues. Segons aquest plantejament, la utilitat d'evitar mobilitat descendent serà més gran que la utilitat d'aconseguir una mobilitat ascendent de la mateixa magnitud; és a dir, seran més sensibles a les possibles pèrdues futures que als possibles guanys en la seva presa de decisions educatives. Així, les decisions educatives estaran condicionades tant pels diferents punts sortida dels individus en l'estructura social com per l'aversion a les pèrdues. Aquestes premisses es traduiran en què els individus d'origen socials inferiors tindran major aversion al risc i tendiran a evitar aquelles opcions més arriscades que puguin comportar una major pèrdua en relació a la situació social d'origen.

D'altra banda, una altra de les aportacions importants és la d'Erikson i Jonson (1996), desenvolupada en treballs posteriors per Erikson i altres (2005) i, més recentment, per Jackson (2013). La importància d'aquestes aportacions rau en el fet que introdueix una metodologia que permet distingir entre els efectes primaris i secundaris, presentar de manera gràfica les diferències segons origen social, estimar la proporció d'estudiants que realitzen transicions educatives per a cada classe social i comparar la importància relativa del rendiment i de les eleccions en les desigualtats d'oportunitats educatives (Erikson et al., 2005).

Una de les aportacions recents més importants és l'anàlisi comparada entre diferents països coordinada per Jackson al llibre "Determined to succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment" (2013). Els resultats comparats mostren que la magnitud dels efectes i de les desigualtats d'oportunitats educatives difereix entre països, entre transicions dins dels països i al llarg del temps. Al mateix temps, posen de manifest la importància relativa dels efectes secundaris en tots els contextos analitzats i per a totes les transicions educatives. Segons aquests resultats, l'autora mostra l'existència d'eleccions educatives diferenciades segons origen social, condicionades pel seu rendiment, i conclou que aquestes tries diferenciades segons origen social

i rendiment contribueixen substancialment a les desigualtats en l'assoliment educatiu (Jackson, 2013).

Altres aportacions interessants aprofundeixen en la presa de decisions de les famílies i aporten noves evidències del procés d'avaluació d'alternatives en funció de l'origen social i del rendiment. Concretament, Bernardi i Cebolla (2014a, 2014b) analitzen les transicions educatives dels i les joves de l'etapa obligatòria a la postobligatòria i identifiquen que el rendiment que obté l'alumnat s'interpreta de forma diferent en funció del seu origen social. És a dir, a l'hora de prendre una decisió educativa, el fet de tenir un mal rendiment tindrà un efecte diferent en funció de si l'alumnat parteix d'una posició social superior o inferior. Aquesta valoració diferencial del rendiment contribuirà a que l'alumnat d'origens socials superiors transitin cap a opcions postobligatòries amb més freqüència que els seus companys amb igual rendiment i, així, tendiran a reproduir les desigualtats socials d'origen.

Els autors proposen dues raons per explicar aquestes diferències: l'efecte compensació i l'efecte informació. L'efecte informació imperfecta fa referència a la dificultat d'interpretar les notes quan aquestes no són extremes (bones o dolentes) sinó en la distribució mitjana i la interpretació diferencial que en fan les famílies segons la classe social (Bernardi & Cebolla, 2014a). Val a dir que l'efecte informació té una rellevància menor a mesura que s'avança en el sistema educatiu (Abbiati, Argentin, Barone, & Schizzerotto, 2017).

D'altra banda, l'efecte compensació fa referència a que les probabilitats de transitar sempre seran més altes entre els fills i filles de classes socials més altes -en comparació a les de l'alumnat d'origen inferior- independentment del rendiment assolit. Això es deu al fet que els fills i filles de classes altes, tot i tenir un mal rendiment, tindran més probabilitat de continuar estudiant. De manera contrària, entre els fills i filles d'origens socials inferiors, les decisions de continuïtat seran més dependents del rendiment acadèmic i, només en el cas que aquest tinguin un rendiment bo, assoliran unes probabilitats similars a la dels seus companys d'origens superiors. Per aquest motiu, s'ha conegut aquest efecte com *efecte compensació* fent referència a com la situació socialment més avantatjosa de les famílies, compensa el mal rendiment dels fills. Aquests resultats posen de manifest que l'alumnat amb una millor posició social tindrà més probabilitats de continuïtat que els seus companys d'origens socials inferiors, independentment de si tenen un rendiment acadèmic millor, degut a l'efecte compensació de la família en el cas de tenir mal rendiment.

Altres evidències pel cas de les transicions a l'educació postobligatòria en el context espanyol posen de manifest que l'alumnat d'origens socials privilegiats tenen més probabilitats d'una *segona oportunitat* en el cas d'haver tingut experiències de repetició anterior (Bernardi, 2012). Aquest fenomen, afirma l'autor, es deu a una major tendència a evitar una major pèrdua d'estatus

de les famílies de posicions socials més altes. Les característiques materials de l'entorn familiar seran centrals en aquest tipus de mecanismes ja que la disponibilitat de recursos econòmics pot influir en la valoració dels costos i els beneficis percebuts de les diferents alternatives educatives i poden ser utilitzats tant per cobrir costos directes i indirectes de l'educació com per atenuar els costos d'oportunitat.

Pel que fa al context d'educació superior, diverses contribucions analitzen la presa de decisions dels estudiants des d'aquesta aproximació tant en relació a l'accés a la universitat com a la tria d'estudis (Daza, Troiano, & Elias, 2019; Langa Rosado, 2005, 2018; Torrents, 2017; Torrents & Troiano, 2021; Troiano & Elias, 2014; Troiano, Torrents, & Daza, 2021). Alguns d'aquests treballs exploren l'efecte compensació de l'origen social en la tria de les dues principals vies d'accés a la universitat, batxillerat i CFGS (Daza et al., 2019). Els resultats confirmen aquest efecte compensació en l'accés a la universitat en el cas d'estudiants de famílies amb nivell universitari, independentment del rendiment a secundària.

Algunes recerques analitzen l'existència de l'efecte compensació en la tria d'accedir a la universitat o a programes de formació professional i en la tria de titulacions segons el risc que comporten (Troiano et al., 2021). Els autors classifiquen les titulacions com de menor a major risc en funció de la duració i de la dificultat, en concret la taxa de rendiment, el temps mitjà de compleció, el nombre d'anys del grau (disseny institucional) i si l'idioma en el que s'ofereix la titulació és en anglès. Els resultats mostren que, entre els estudiants que no obtenen bons resultats, els que provenen de famílies amb estudis universitaris experimenten un efecte compensació que té com a resultat que siguin més propensos a escollir titulacions d'alt risc. Aquest efecte, però, es confirma només en certs casos com és el cas d'estudiants homes i, especialment concentrat, en l'àrea d'enginyeria.

Aquests resultats van en la línia de la d'altres propostes teòriques que utilitzen el concepte de risc per analitzar les diferents decisions educatives (Langa Rosado, Torrents, & Troiano, 2019; Liu, 2018, 2019; Torrents & Troiano, 2021; Troiano, 2015; Troiano et al., 2021). Segons aquestes, els estudiants d'origens socials inferiors evitarien aquelles opcions associades a un major risc i tindrien molt en compte els costos associats als estudis (Deil-Amen & Goldrick-Rab, 2009; Langa Rosado, 2018), fet que es traduiria en decisions caracteritzades per la seva naturalesa atzarosa i evitadora del fracàs (Langa Rosado & Río, 2013). En el cas dels sistema educatiu català, correspondrien a opcions més arriscades aquelles titulacions que no permeten treballar mentre s'estudia, que no permeten obtenir el treball desitjat, que no permeten obtenir els retorns esperats al finalitzar els estudis en les que els estudiants perceben que no encaixaran amb el grup social d'iguals, entre d'altres (Troiano et al., 2021).

Seguint aquesta línia argumental i ampliant la noció de risc, altres recerques incorporen una noció més àmplia en la que es diferencien tres dimensions: social, acadèmica i econòmica (Torrents & Troiano, 2021). A partir de l'anàlisi de la percepció de risc per part dels estudiants, els resultats mostren una major percepció de risc entre els estudiants d'origens socials inferiors i que aquest esdevé un important factor de no continuïtat educativa, fins i tot entre els estudiants d'origen social superior. Els autors conclouen que els estudiants d'origens socials inferiors tenen menys presència a la universitat degut a què perceben que la universitat comporta una major risc social i econòmic, tot i tenir un risc acadèmic similar.

Si bé aquestes evidències mostren una influència de l'origen social en les decisions d'accedir a la universitat i de tria de titulació, altres troballes mostren com l'origen social perd pes en el cas de la inserció laboral dels graduats i graduades (Fachelli & Navarro-Cendejas, 2015; Fachelli, Torrents, & Navarro-Cendejas, 2014). Els autors recolzen les troballes en l'explicació de l'existència de filtres previs a l'accés on l'origen social té un paper més rellevant (Carabaña, 2004; Fachelli et al., 2014) però aquest pes va perdent pes un cop els estudiants es graduen. Segons aquestes evidències, es conclou que, un cop una persona accedeix a la universitat i obté el títol, operaria un filtre que assimilaria els estudiants en les seves oportunitats laborals.

D'aquesta manera, s'observen desigualtats d'oportunitats educatives en relació a l'accés a la universitat i una disminució d'aquesta desigualtat d'oportunitats dels graduats i graduades en relació a la inserció al mercat laboral. Un dels reptes que impliquen aquests resultats és indagar si existeixen desigualtats d'oportunitats educatives durant el procés universitari que puguin condicionar tant les experiències com els resultats acadèmics dels estudiants. És a dir, si podem identificar desigualtats d'oportunitats al llarg del temps que l'alumnat està matriculat i participa a la universitat que puguin suposar obstacles per a la retenció i obtenció de títol de certs col·lectius socials.

La majoria de les recerques que analitzen l'accés a la universitat i la tria de titulació centren l'anàlisi en un determinat perfil d'estudiants: estudiants d'una certa edat (menors de 25 anys), que accedeixen a la universitat per primera vegada (Troiano, Torrents, Sánchez-Gelabert, & Daza, 2017), a les dues vies principals d'accés a la universitat (Daza et al., 2019) o a l'anàlisi d'una cohort de graduats de batxillerat amb un percentatge petit d'estudiants que combinen estudis amb altres responsabilitats (Torrents & Troiano, 2021). Per tant, a l'explorar les desigualtats d'oportunitats educatives i la presa de decisions a la universitat, les anàlisis se centren majoritàriament en diferents cohorts de naixement; és a dir, en estudiants que comparteixen una sèrie de característiques homogènies: estudiants joves, que accedeixen a la universitat per primera vegada i que, principalment, accedeixen amb itineraris educatius directes o ininterromputs.

Si bé aquesta estratègia analítica ens permet comprendre diferents mecanismes de com l'origen social condiona l'accés, la tria d'estudis i les decisions de continuïtat, no té en compte una part cada cop més important dels estudiants universitaris: una cohort d'accés a la universitat caracteritzada per estudiants sociodemogràficament més heterogenis i amb una major diversitat de punts de partida i de condicions socials. És a dir, estudiants més grans, amb itineraris d'accés més complexos, ja sigui per interrupcions prèvies, vies d'accés minoritàries, canvis i reorientacions d'estudis universitaris o estudiants que reprenen els seus estudis anys després d'haver-los començat.

La importància de tenir en compte tot el conjunt d'estudiants que accedeix a la universitat rau en el fet que l'edat també pot esdevenir un element central a l'hora d'analitzar les decisions educatives (Boudon, 1974). Cal tenir en compte que en el cas d'estudiants universitaris l'edat pot variar considerablement i també, conseqüentment, les condicions socials i de vida dels estudiants en funció del seu cicle de vida. És a dir, en el cas d'estudiants més grans que reingressen a la universitat després d'anys d'estar emancipats i treballant, el conjunt de responsabilitats que haurà d'assumir pot divergir diametralment d'altres estudiants. En contra, si són estudiants joves que accedeixen per primera vegada a la universitat propers a l'edat teòrica d'accés a la universitat, és més probable que la seva dedicació sigui gairebé exclusiva als estudis.

Diverses propostes teòriques que han incorporat les condicions socials en l'anàlisi de les experiències universitàries han identificat aquells estudiants més grans i/o amb responsabilitats externes a la universitat com a estudiants adults o estudiants no tradicionals. Això es deu a què històricament no han estat col·lectiu majoritari a les institucions d'educació superior. Cal tenir present, però, que la definició d'estudiant no tradicional sovint respon a un gran nombre de característiques i que pot comprendre una gran diversitat de situacions en funció de la conceptualització, ja sigui donant un major pes a la situació laboral, a l'edat, a la via d'accés, a l'origen socioeconòmic, la procedència, etc.

En els darrers anys hi ha hagut un canvi conceptual que ha passat de parlar d'estudiants adults a estudiants no tradicionals; d'aquesta manera s'amplia la concepció i s'inclouen altres característiques per a definir els estudiants tradicionals (Schuetze, 2014). En general, però, la concepció d'estudiant tradicional s'ha concebut com aquell que normalment assistia a la universitat, pertanyent a grup socioeconòmic dominant, entre 18 i 24 anys, amb credencials d'accés tradicionals, sense persones a càrrec i matriculats a temps complet a l'acabar l'educació postobligatòria (Schuetze, 2014). En aquesta mateixa línia, una de les definicions més acceptades és un col·lectiu d'estudiants que és, o històricament ha estat, minoritari en les institucions d'educació superior (Brändle & Ordemann, 2020; Schuetze, 2014).

Alguns autors adverteixen, però, que la definició pot variar en funció al context social i històric, l'experiència d'expansió educativa de cada país i les dinàmiques i característiques pròpies de cada sistema universitari (Kottmann et al., 2019). Mentre que a alguns països aquesta definició ha vingut definida per l'origen socioeconòmic o per la de titulació d'accés, a d'altres l'edat o la manca d'estudis universitaris previs han estat els trets definitoris. Més recentment s'inclouen una gama més diversa de característiques com el gènere, l'origen socioeconòmic i l'origen ètnic o migratori, sent els estudiants que tenen una o més d'aquest conjunt de característiques els que s'identifiquen com a estudiants desafavorits (Kottmann et al., 2019). Així que, abans d'aprofundir teòricament en les explicacions que ens ajuden a entendre la relació entre condicions socials i les desigualtat en l'assoliment educatiu, es presenten breument quins han estat els canvis recents més importants en el sistema universitari català, com han evolucionat en els darrers anys i quines són les especificitats més destacades en el nostre context.

El sistema universitari català

Expansió, increment de l'heterogeneïtat dels estudiants i nous actors

En el context del sistema universitari català en els darrers temps s'han anat confirmant les tendències del sistema europeu: increment de la participació d'estudiants a la universitat i augment de la diversitat dels estudiants segons variables sociodemogràfiques, educatives i socials com l'origen social familiar, el sexe, les vies d'accés, l'origen migratori, l'edat o les experiències educatives prèvies, entre d'altres (Soler Julve, 2013; Troiano & Torrents, 2018).

Val a dir que en les darreres dècades, amb la incorporació a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), s'han introduït una sèrie de reformes i canvis que poden haver alterat aquesta tendència i haver afectat certs perfils d'estudiants universitaris. Cal tenir present que en un període relativament curt de temps es concentren molts d'aquests esdeveniments, com ara canvis institucionals, reformes en la normativa d'accés, l'increment de preu, períodes de crisis econòmiques o la recent crisi deguda a la pandèmia, entre d'altres. Per exemple, en el cas de la implementació de l'EEES, coneguda també com la reforma de Bolonya, algunes recerques apuntaven que la introducció de presencialitat obligatòria a la universitat o la implantació de l'avaluació continuada va perjudicar aquells estudiants que tenien la necessitat de compaginar els estudis amb altres activitats, laborals o de conciliació personal (Elias, Masjuan, & Sánchez-Gelabert, 2012). Més recentment, l'eliminació de les quotes d'accés per als estudiants provinents de formació professional de grau superior (CFGS) o l'increment de les taxes universitàries, havien tingut un impacte en el context d'oportunitats dels joves i en les seves estratègies d'adaptació al nou context universitari (Troiano et al., 2017).

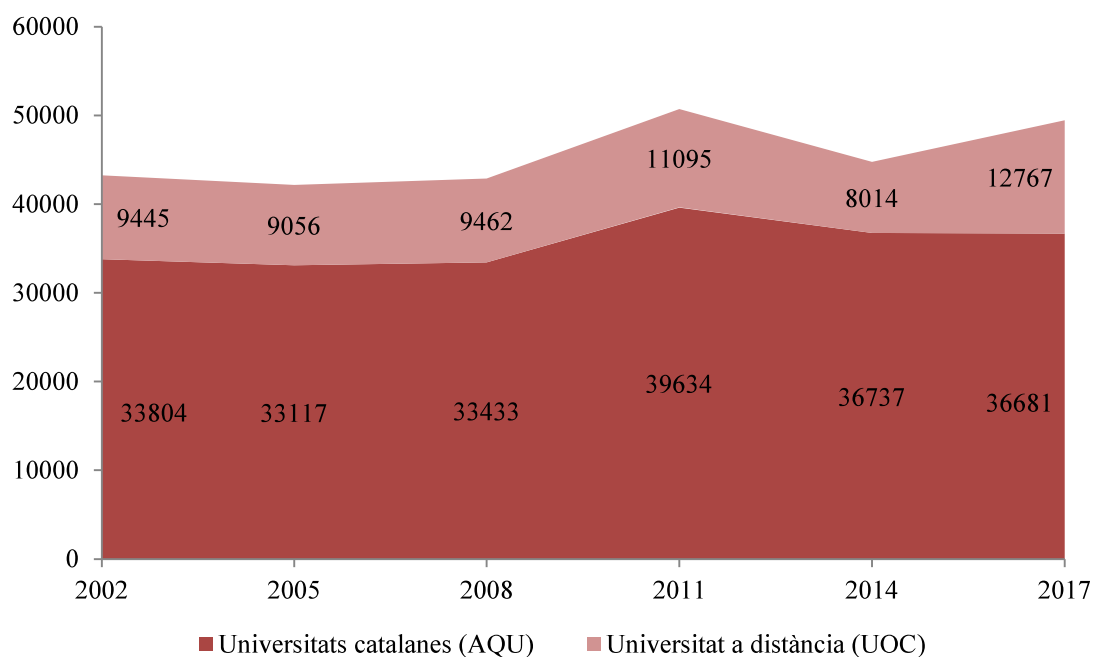
En aquest sentit, una possible estratègia dels estudiants amb múltiples responsabilitats és triar una modalitat educativa que els ofereixi més flexibilitat, com és el cas de la universitat a distància. Algunes recerques que han explorat les característiques socials i condicions socials i de vida dels estudiants segons la modalitat d'universitat apuntarien cap a aquesta direcció. En concret, els autors analitzen quines són les característiques més discriminants per tal de caracteritzar els estudiants universitaris segons la modalitat en el cas del sistema universitari català (Sánchez-Gelabert, Valente, & Duart, 2019).

Les dades del projecte Via Universitària I, liderat per la Xarxa Vives d'Universitats i realitzada l'any 2015, mostren com l'edat i les condicions de vida associades, esdevenen un factor central de distinció entre els estudiants segons la modalitat d'universitat. En concret, les responsabilitats externes a la universitat, com per exemple les responsabilitats laborals o el fet de tenir fills, són els factors més discriminants per distingir entre estudiants de les universitats presencials i de la universitat a distància. A partir d'aquests factors, el treball elabora una tipologia d'estudiants identificant un grup majoritari d'estudiants més joves amb dedicació exclusiva a la universitat que accedeix directament, sense interrupcions, des de la via acadèmica (PAU). Aquest tipus d'estudiants s'associa amb les universitats presencials mentre que els estudiants de més edat, amb responsabilitats externes i que accedeixen a la universitat per vies d'accés no acadèmiques, s'associen a la universitat a distància.

Aquests resultats posen de manifest un efecte d'autoselecció que resultaria en una composició més alta d'estudiants joves i amb una dedicació exclusiva als estudis en la universitat presencial mentre que en la universitat a distància hi seria més present un perfil d'estudiants més gran, que compagina estudis i treball i que accedeix per diverses vies d'accés a la universitat.

A nivell internacional s'observa un paper creixent i una consolidació de la universitat a distància amb una tendència a l'alça de la matrícula d'estudiants de nou accés, superior que el que es produeix en les universitats presencials (Ashby, Sadara, & McNary, 2011). En el cas del sistema universitari català, sembla consolidar-se també aquest patró. Pel que fa a l'evolució de la matrícula de primer accés a graus, fins l'any 2014 s'observa un patró de matrícula similar en ambdues modalitats que, a partir d'aquest any, experimenta un punt de canvi o inflexió. En concret, si observem el període entre 2014 i 2017, s'observa un augment de la matrícula a les universitats a distància prop d'un 40% mentre que al conjunt d'universitats públiques presencials del sistema universitari català aquest percentatge es manté estable amb una petita disminució (-0,2%).

Gràfic 4. Evolució de la matrícula nou accés a graus segons modalitat (període 2002-2017)



Font: elaboració pròpia a partir de les dades CIC-OPU i de la Universitat Oberta de Catalunya

En introduir l'evolució dels estudiants de nou accés segons els trams d'edat, s'observen lògiques diferencials segons modalitat d'universitat. Tal i com s'observa a la taula següent, el pes percentual dels estudiants menors de 25 anys al conjunt d'universitats públiques presencials han passat de representar un 91,2% del total l'any 2002 a prop d'un 95% 15 anys després. En concret, s'observa que l'increment percentual és especialment significatiu entre el tram d'edat d'estudiants més joves, de 18 a 21 anys, on l'increment és de gairebé un 20%.

Taula 1. Matrícula de nou accés a graus a las universitat públiques catalanes segons edat

Edat (interv.)	Universitats presencials					Universitat a distància				
	2002		2017		Variac. perc. %	2002		2017		Variac. perc. %
N	%	N	%	N		%	N	%		
18 a 21	27212	77,4%	32476	85,5%	19,3	211	2,3%	1359	10,6%	544,1%
22 a 25	4868	13,8%	3492	9,2%	-28,3	1665	18,0%	2759	21,6%	65,7%
26 a 30	1835	5,2%	954	2,5%	-48,0	3151	34,0%	2459	19,3%	-22,0%
31 a 35	656	1,9%	405	1,1%	-38,3	1972	21,3%	1836	14,4%	-6,9%
36 a 40	285	0,8%	269	0,7%	-5,6	1154	12,4%	1696	13,3%	47,0%
41 a 45	149	0,4%	174	0,5%	16,8	650	7,0%	1303	10,2%	100,5%
Més 45	162	0,5%	235	0,6%	45,1	470	5,1%	1355	10,6%	188,3%
Total	35167	100%	38005	100%	8,1	9273	100%	12767	100%	37,7%

Font: elaboració pròpia a partir de dades del CIC-OPU i de la oficina de dades de la UOC

En canvi, en el cas de la universitat a distància, una de les tendències més importants i significatives és l'augment del pes percentual dels estudiants més joves. Mentre que fa gairebé 20 anys, els estudiants menors de 25 anys representaven un 20,3% del total, aquest percentatge augmenta fins a gairebé un de cada tres (32,2%) l'any 2017. La variació percentual entre aquests dos punts en el temps, mostra com l'increment ha quintuplicat els valors entre els menors de 21 anys. D'altra banda, a l'altre extrem, també és de destacar l'augment dels estudiants majors de 40 anys que accedeixen a la universitat, passant de representar poc més d'un 12% del total l'any 2002 a més d'un 20% l'any 2017. Per tant, l'increment de la matrícula dels estudiants de nou accés a la universitat a distància ha tingut més incidència en els dos extrems dels trams d'edat i, especialment, entre els perfils d'estudiants més joves.

El caràcter dinàmic i ràpid d'aquests canvis és especialment significatiu en el cas de l'educació a distància fins al punt de redefinir el perfil d'estudiants universitaris a distància que històricament s'havia caracteritzat per compaginar els estudis amb responsabilitats externes a la universitat. De fet, algunes recerques de la dècada dels anys 90 dutes a terme en països amb una tradició més consolidada d'educació a distància, evidencien, en un període relativament curt de temps d'11 anys, canvis significatius i notables en el tipus d'estudiants que accedeix a aquesta modalitat (Wallace, 1996). Aquest canvis mostren un increment de la participació d'estudiants més joves, amb dedicació exclusiva a la universitat i en entorns urbans. Les explicacions de l'autora responen a la crisi econòmica i a l'increment de taxes universitàries que suposen un augment de la pressió econòmica entre els estudiants amb més responsabilitats que busquen alternatives més flexibles i amb costos inferiors.

La importància en termes d'equitat educativa rau en què entre els estudiants de més edat o amb un accés retardat a la universitat hi ha una sobrerrepresentació d'estudiants d'orígens socioeconòmics inferiors (Choy, 2002; Hällsten, 2012; Rowan-kenyon, 2007; Sánchez-Gelabert et al., 2019). És per aquest motiu que algunes veus crítiques denuncien que aquesta nova situació no sempre ha suposat un increment de l'equitat i posen de manifest que existeixen desigualtats educatives associades al progrés, a l'assoliment i als resultats educatius segons el tipus d'estudiant. Concretament, mostren que l'augment de la participació ha vingut també acompanyada per un augment de la taxa d'abandonament en aquelles institucions on hi ha una concentració major d'estudiants no tradicionals (Laing & Robinson, 2003).

Aquestes evidències fan necessari aprofundir en les explicacions que ens permetin comprendre com les condicions socials dels estudiants tenen un efecte en les experiències universitàries i en l'assoliment acadèmic i, conseqüentment, en les desigualtats d'oportunitats educatives. Un dels reptes és tenir dades i indicadors que permetin copsar l'heterogeneïtat i diversitat de punts de

partida que puguin reflectir les diferències en relació a les condicions socials i de vida, i analitzar els impactes d'aquestes condicions en l'assoliment educatiu.

Les experiències universitàries dels estudiants no tradicionals

Diversos models conceptuals mostren com els estudiants de més edat tendeixen a tenir més responsabilitats externes a la universitat -com el treball o la família- que esdevenen centrals en les experiències universitàries i en les decisions de continuïtat (Bean & Metzner, 1985; Metzner & Bean, 1987). Això és degut a què, a diferència dels estudiants més joves, els estudiants no tradicionals mantenen altres prioritats més enllà de les demandes acadèmiques. Aquestes propostes incorporen matisos al model clàssic d'integració de Tinto (1975, 1993) que postula que les decisions d'abandonament responen a una manca d'integració i de compromís de l'estudiant amb els seus objectius i amb la institució. La importància d'incorporar les múltiples responsabilitats dels estudiants radica en què els factors acadèmics i socials tenen un pes mínim en les decisions d'abandonament per als estudiants no tradicionals i, en canvi, són especialment determinants les esferes i les dimensions externes a la institució (Bean & Metzner, 1985; Bean & Vesper, 1990).

Aquests resultats posen de manifest la importància del moment vital en el que s'accedeix a la universitat i les diferents responsabilitats associades a cada moment vital. Aquesta importància del moment en el que té lloc un esdeveniment és un dels principis de la perspectiva de curs de vida (Elder & Giele, 2009; Mortimer & Shanahan, 2002; Shanahan, Mortimer, & Johnson, 2016). Aquesta perspectiva parteix de la premissa que els diferents esdeveniments de la vida varien segons el context i el moment en el que es duen a terme i que existeixen moments adequats o òptims, definits culturalment, per a diferents esdeveniments com, per exemple, l'escolarització, l'emancipació, el matrimoni o la maternitat. Els individus són conscients de l'encaix del nostre moment personal amb aquests moments culturals i de les conseqüències associades a dur a terme aquests esdeveniments fora de temps, conseqüències que poden passar per sancions formals o informals (Elder & Rockwell, 1979). La perspectiva ofereix, per tant, una mirada que té en compte consideracions temporals per a l'anàlisi de diferents fenòmens socials com és el cas les trajectòries educatives dels individus. Partint d'aquest plantejament, cal considerar l'articulació de l'edat i el temps com elements que ens permetin entendre com actuen i afecten per dur a terme diferents accions al llarg de la vida.

En aquest sentit, algunes recerques que analitzen les experiències dels estudiants universitaris segons les seves condicions socials i de vida posarien en evidència aquesta importància de l'encaix entre calendari social i calendari individual. En concret, les troballes mostren que els i

les estudiants no tradicionals tenen més dificultats per respondre a les demandes de presencialitat (Elias et al., 2012), i tenen una major probabilitat d'abandonar els estudis universitaris (Milesi, 2010; Müller & Schneider, 2013; Tieben, 2021) tot i tenir un millor rendiment acadèmic (Ozga & Sukhnandan, 1998; Tieben, 2020).

Altres recerques en el context universitari espanyol també posen de manifest que les decisions i experiències universitàries dels estudiants varien considerablement si tenim en compte l'origen social dels estudiants i les seves condicions socials (Langa Rosado, 2018, 2020; Langa Rosado & Río, 2013). Els resultats empírics mostren que les decisions dels estudiants de classe baixa es caracteritzen per una tendència a evitar el fracàs, a sobredimensionar el sentit dels costos i les limitacions que provoca que l'opció universitària siguin valorada com un desafiament cada cop més pesat. A partir d'aquestes evidències, Langa (2005) identifica diferents graus de legitimitat d'accedir i participar a la universitat entre els estudiants: per als estudiants que la universitat sempre fou una opció donada per descomptat, el fet d'estudiar no necessita un exercici de justificació que, en canvi, sí que es dona en el cas d'estudiants d'orígens socials més baixos o en situacions més desavantajoses. Aquests diferents graus de legitimitat, conclou l'autora, són importants per comprendre els processos de construcció de les desiguals preferències educatives i la presa de decisions a la universitat.

D'aquesta manera, es confirma que més enllà de la integració a la institució i del compromís dels estudiants amb els seus estudis, les condicions socials associades a un moment vital determinat poden esdevenir de central importància per entendre les decisions d'abandonament i les desigualtats d'oportunitats educatives. De fet, troballes recents mostren com variables mediadores tenen un major impacte que la classe social d'origen en el rendiment acadèmic a la universitat. A partir d'una revisió d'articles publicats en els darrers 20 anys (Rodríguez-Hernández, Cascallar, & Kyndt, 2020), els autors conclouen que el rendiment previ, l'experiència universitària i la situació laboral tenen un major impacte que l'origen social en el rendiment acadèmic a la universitat. La importància d'analitzar les experiències i resultats acadèmics dels estudiants segons les seves condicions socials i de vida rau, també, en què els estudiants no tradicionals parteixen, al mateix temps, de posicions socials més desavantajoses (Bozick & DeLuca, 2005; Goldrick-Rab, 2006).

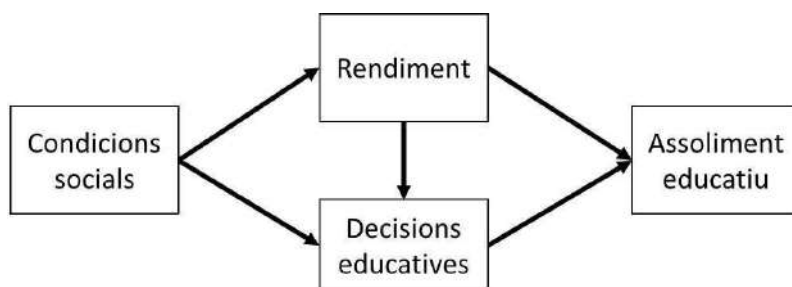
Aquests resultats van en la línia de la pèrdua relativa de l'origen social a mesura que els estudiants van transitant al llarg del sistema educatiu i l'increment de la importància d'altres factors referents a la situació en què es troben els individus en el moment de prendre les decisions educatives (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997; Jackson, 2013). En aquest sentit, l'anàlisi d'una cohort completa d'estudiants de nou accés ens permet introduir variables associades a les condicions socials i de vida dels estudiants i aprofundir en la relació amb l'assoliment educatiu a

la universitat. D'aquesta manera, es proposa analitzar quina incidència tenen les condicions socials i de vida dels estudiants en les trajectòries universitàries i en les decisions d'abandonament. Abans, però, és necessari aprofundir en els mecanismes que ens permeten entendre com les condicions socials poden tenir un impacte en l'assoliment educatiu.

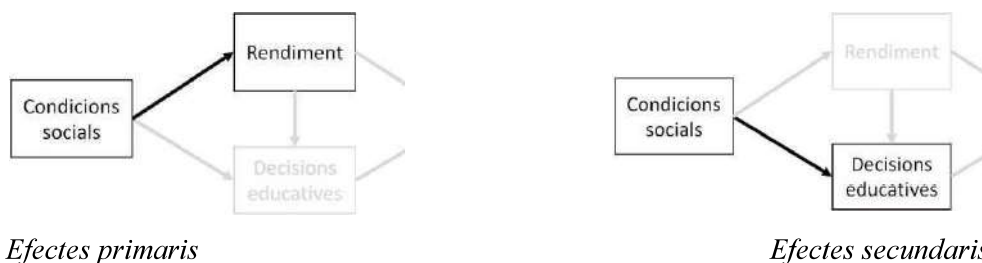
Les condicions socials i l'assoliment educatiu a la universitat

Seguint la descomposició d'efectes primaris i secundaris de l'origen social, en el cas de l'assoliment a la universitat, les condicions socials i de vida dels estudiants tindran un impacte tant en el rendiment com en les decisions educatives de continuar estudiant. De manera similar a l'efecte de l'origen social, mentre que els efectes primaris ens ajuden a entendre el rendiment desigual dels estudiants segons les condicions socials i de vida, els efectes secundaris ens aporten explicacions de per què els estudiants prenen diferents decisions en funció a la valoració diferent que fan dels costos, expectatives d'èxit i retorn esperat segons les seves condicions socials i de vida.

Gràfic 5. Esquema general de l'impacte de les condicions socials en l'assoliment educatiu



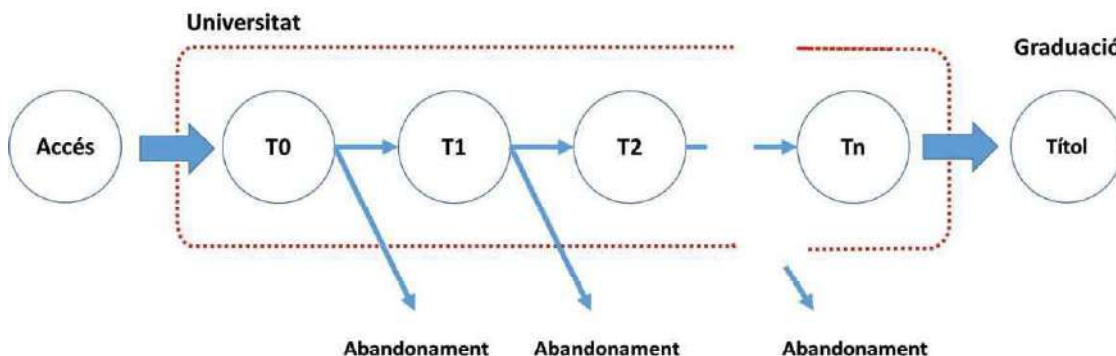
Decomposició efectes primaris i secundaris de les condicions socials en l'assoliment



Abans d'introduir aquestes diferents explicacions, però, cal definir alguns elements específics en el cas de les decisions a la universitat. Un dels elements característics introduint una perspectiva longitudinal és que els resultats acadèmics es poden entendre com la concatenació de decisions que es van prenent any a any. És a dir, les decisions de continuar (o abandonar) els estudis s'han

d'actualitzar cada any i els alumnes aniran, seqüencialment, prenent decisions en diferents moments del temps en funció dels resultats que hagin obtingut i de com valorin l'alternativa de continuar a la universitat en diferents moments (T_0 , T_1 , T_2 ... T_n). Aquest caràcter seqüencial i la incertesa i imprecisió de les valoracions inicials provocarà que els estudiants actualitzin les seves valoracions dels costos, retorns i perspectives d'èxit i (re)defineixin les seves decisions a partir de les experiències passades, sent la decisió d'abandonament un possible resultat.

Gràfic 6. Esquema decisions seqüencials a la universitat



Elaboració pròpia

Aquesta característica dona un caràcter dinàmic a les decisions educatives segons la qual els estudiants van actualitzant la informació referent al rendiment acadèmic en diferents moments de la seva trajectòria educativa (Jæger & Holm, 2011). Atès que l'horitzó temporal per acabar obtenint un títol és relativament llarg comparat amb altres opcions formatives, les valoracions i les actualitzacions que facin dels costos, retorns i probabilitats d'èxit tenen un pes cabdal en les decisions de continuar.

Aquesta dimensió temporal i seqüencial de les decisions és especialment important ja que permet contemplar com varien i identificar la importància de diferents moments al llarg del temps. D'aquesta manera, s'evidencia com el primer any esdevé crucial per a les decisions d'abandonament o la *reubicació* dels estudiants (Villar Aguilés, 2010). La utilització del concepte *(des)ubicació* acadèmica (Villar Aguilés & Hernández i Dobon, 2010; Villar Aguilés, Manuel Vieira, Hernández i Dobon, & Nunes de Almeida, 2012) incorpora una concepció dinàmica i la noció que els estudiants se senten (des)ubicats a causa d'unes expectatives equivocades abans d'accedir a la universitat que veuen contrastades després de l'experiència el primer any.

Així, accedir a la universitat i acabar titulant-se es pot entendre com un conjunt de decisions que es prenen cada any en funció dels costos que suposa continuar, de si, finalment, podran obtenir allò que esperaven i, en darrer lloc, de si creuen que tindran èxit en aconseguir-ho. La introducció

d'una dimensió temporal, de la concatenació de les decisions i la interacció dels diferents elements introdueix més complexitat en l'anàlisi de les decisions d'abandonament però ens permet ampliar el ventall d'explicacions que ens ajuden a entendre les decisions educatives dels estudiants a la universitat.

Els efectes primaris de les condicions socials i de vida dels estudiants en l'assoliment

En relació als efectes primaris, diferents mecanismes que veïem en el cas de l'origen social són vigents en el cas que aquí ens ocupa però cal introduir altres explicacions per als estudiants no tradicionals i les seves especificitats en termes d'edat i de responsabilitats múltiples. En aquest sentit, aquesta especificitat fa emergir un conjunt d'explicacions que ens permeten relacionar les condicions socials i de vida dels estudiants i l'assoliment a través de les diferències en el rendiment acadèmic.

Una d'aquestes d'explicacions és la disponibilitat de temps dels estudiants que pot condicionar la dedicació en termes de temps i esforç als estudis. Així, les **múltiples responsabilitats** ja sigui en l'**entorn familiar** (per exemple, nombre de fills o persones dependents a càrrec) o en el **lloc de treball** (ex.: hores de treball, tipus de dedicació, etc...) pot afectar a la possibilitat de dedicació als estudis i, conseqüentment, que es vegi reflectit en un rendiment acadèmic inferior en comparació als estudiants sense responsabilitats externes a la universitat. Algunes evidències que analitzen l'efecte de la compaginació d'estudis i treball en el rendiment en el context català apunten cap a aquesta línia. Els resultats mostren que entre els graduats i graduades universitaris que van compaginar els seus estudis amb treball, les notes mitjanes de l'expedient eren inferiors (Sánchez-Gelabert, Figueroa, & Elias, 2017). Val a dir que l'article se centrava específicament en els estudiants que acabaven graduant-se, per tant, els *exitosos* que acaben obtenint un títol universitari i no es tenien en compte tots aquells estudiants que potser havien abandonat en qualsevol any acadèmic anterior.

Una altra de les explicacions que relaciona les condicions socials i de vida dels estudiants amb l'assoliment acadèmic està associada a les **habilitats, coneixements i competències** dels estudiants (Aina et al., 2019; Müller & Schneider, 2013). Això és especialment rellevant si tenim en compte la creixent diversitat en termes d'edat i experiències educatives prèvies dels estudiants que accedeixen a la universitat. En aquest sentit, el rendiment previ, les experiències educatives o el capital cultural familiar dels estudiants poden esdevenir explicacions cabdals per entendre les diferències en el rendiment segons les condicions socials i de vida. Això comportaria que els estudiants amb un nivell educatiu previ superior o amb un millor rendiment previ tinguin més coneixements, més habilitats metacognitives i instrumentals, autoconfiança, autoeficiència i millors resultats que aquells estudiants sense experiència educativa prèvia, que provenen de

famílies amb un capital cultural baix o que van abandonar els seus estudis i fa temps que no realitzen tasques educatives.

Un altre conjunt d'explicacions són aquelles relacionades amb la **institució educativa** i el disseny institucional associat al perfil d'estudiants. Algunes evidències mostren com una organització institucional, tenint com a referència un model tradicional d'estudiant, pot provocar una rígida divisió entre els estudiants segons els models de dedicació (Claire, 2011) que tingui, al seu torn, un impacte en el rendiment dels estudiants. Aquestes explicacions són especialment importants per al cas d'estudiants no tradicionals ja que un disseny institucional que no tingui en compte aquesta diversitat en les condicions socials i de vida pot suposar un obstacle afegit pels estudiants no tradicionals que es tradueixi en un pitjor rendiment per les dificultats de fer front als requeriments universitaris (Elias et al., 2012; Humphrey, 2006; O'Toole, Stratton, & Wetzel, 2003).

Un altre mecanisme explicatiu està relacionat amb la combinació de **característiques institucionals i factors psicològics**. Com vèiem en el cas de l'origen social, aquests elements poden desencadenar l'amenaça de l'estereotip. Aquesta teoria fa referència a l'angoixa o la por de confirmar un estereotip negatiu sobre un determinat col·lectiu social i com la conseqüència d'aquesta angoixa té conseqüències negatives en el rendiment (Aronson, Quinn, & Spencer, 1998; Steele & Aronson, 1995). Tot i que la majoria de la recerca ha analitzat com es veu afectat el rendiment per raó de sexe, ètnia o procedència (Aronson, Fried, & Good, 2002; Harrison, Stevens, Monty, & Coakley, 2006; Steele & Aronson, 1995), o per origen social (Croizet & Claire, 1998; Harrison et al., 2006), algunes recerques també han explorat si l'edat pot també activar l'amenaça de l'estereotip (Hess & Hinson, 2006; Hess, Hinson, & Statham, 2004; Lamont, Swift, & Abrams, 2015).

En una metaanàlisi de més de 30 articles, s'evidencia que l'amenaça de l'estereotip afecta negativament el rendiment de les persones més grans (Lamont et al., 2015). Una de les conclusions d'aquest treball és que les persones adultes són estereotipades com a menys competents que els estudiants més joves en tasques memorístiques i cognitives fet que provoca l'activació de l'amenaça de l'estereotip quan han de realitzar aquest tipus d'activitats. Això, per tant, té conseqüències negatives en relació als resultats dels estudiants més grans. Si bé es cert que la majoria de recerques analitzen persones majors de 55-60 anys, algunes recerques comparen específicament franges d'edats inferiors —al voltant de 40 anys (Andreoletti & Lachman, 2004).

Els resultats mostren un efecte interactiu entre edat i nivell educatiu segons el qual són les persones amb un nivell educatiu inferior les que seran més susceptibles als efectes perjudicials de l'amenaça de l'estereotip. Altres recerques biogràfiques que analitzen les experiències dels estudiants no tradicionals a la universitat, confirmen com els exàmens són vistos pels estudiants

com un problema per l'angoixa i estrès que els hi genera (Merrill, 2014). D'aquesta manera, els estudiants no tradicionals sense estudis universitaris previs, o que fa temps que no s'enfronten a avaluacions, tindran un major risc de patir les conseqüències negatives de l'amenaça de l'estereotip.

Tot aquest conjunt d'explicacions posen de manifest que les condicions socials i de vida dels estudiants poden tenir un impacte en el rendiment acadèmic que, al seu torn, pot condicionar l'assoliment d'un títol acadèmic. Tot i això, és necessari aprofundir si les condicions socials i de vida dels estudiants també tenen un impacte en la presa de decisions. Aquest conjunt d'explicacions són especialment importants en el cas dels estudiants no tradicionals ja que són menys susceptibles que els seus companys tradicionals a la influència del rendiment en les seves decisions de continuïtat (Tieben, 2020).

La incorporació dels efectes secundaris en l'assoliment ens permetrà aprofundir en l'efecte de les condicions socials i de vida en les decisions d'abandonament dissociat de l'efecte en el rendiment. Així, seguint els models decisionals, els estudiants tindran en compte els costos de continuar estudiant, la probabilitat d'èxit si continuen i el retorn esperat o la utilitat que li atorguen a les possibles alternatives (continuar o abandonar). La diferent valoració de continuar a la universitat que en fan els estudiants segons les seves condicions socials i de vida són claus per entendre, per una banda, les decisions educatives que prenen i, per altra, si aquestes decisions comporten un increment de les desigualtats d'oportunitats educatives. A continuació es presenten les principals explicacions identificades per la literatura sobre les diferències en la valoració que els estudiants fan dels costos, els retorns esperats i la percepció d'èxit, en funció de les seves condicions socials.

Els efectes secundaris de les condicions socials i de vida dels estudiants en l'assoliment

Els costos de continuar estudiant

Un dels elements principals a tenir en compte quan els estudiants han de prendre la decisió de continuar o abandonar els seus estudis és la valoració que fan dels costos que suposa continuar estudiant. Per fer aquesta avaluació els estudiants tenen en compte diferents tipus de costos tant econòmics com no econòmics, així com costos directes i indirectes. Per al cas de l'anàlisi de l'abandonament universitari, el model d'integració de Tinto afirmava que un estudiant tendirà a abandonar en el moment que percebi que una forma alternativa d'inversió de temps, energies i recursos li reportarà beneficis més grans, relatius als costos al llarg del temps que estarà a la universitat (Tinto, 1975). L'anàlisi i conjugació dels diferents tipus de costos que suposa estudiar

a la universitat i les divergències existents segons les condicions socials i de vida dels estudiants són més determinants que els retorns esperats (Brodsky, Gary-Bobo, & Prieto, 2014; Carneiro, Hansen, & Heckman, 2003) i esdevenen fonamentals per entendre els processos de desigualtat d'oportunitats educatives.

Mentre algunes propostes distingeixen entre costos directes i costos indirectes o d'oportunitat (Jakob & Combet, 2020; Stocké, 2007), altres diferencien entre costos econòmics -ja siguin directes o indirectes- i costos no econòmics o no monetaris. Altres autors introdueixen matisos a aquestes classificacions i distingeixen entre costos directes, indirectes i d'oportunitat (Barone, 2019). Seguint aquestes aportacions, donada l'especificitat dels estudiants no tradicionals i la importància dels costos per a les decisions d'abandonament, s'aprofundirà en les explicacions associades als costos distingint entre costos directes, costos indirectes -econòmics i no econòmics- i el cost d'oportunitat.

Els costos directes fan referència als costos econòmics destinats a cobrir les despeses de la matrícula universitària. Aquest cost està associat a l'import econòmic que els estudiants han de pagar en concepte de matrícula universitària en cada curs que estan a la universitat. Tot i que no presenta grans variacions, l'import pot variar en funció de diversos elements com el tipus de grau al que es matriculin, al nombre de crèdit matriculats o a si l'estudiant té una beca que li permeti finançar part del cost de la matrícula.

Un altre dels elements que pot fer incrementar el preu de la matrícula és si l'estudiant que accedeix a la universitat ja té una titulació universitària anterior. En aquest sentit, entre els estudiants no tradicionals que accedeixen a la universitat, el cost de la matrícula serà superior entre aquells que tenen una titulació universitària anterior.

Cal tenir en compte, però, si és la primera vegada que es matriculen a una assignatura o si, en cas contrari, ja han estat matriculats d'aquella assignatura. És a dir, el cost directe pot variar en introduir una dimensió temporal i tenir en compte el rendiment de l'alumnat en anys anteriors. El preu del crèdit per la segona i successives matrícules de la mateixa assignatura és superior. Per tant, en el cas de no superar una assignatura i haver-s'hi de tornar a matricular, el cost directe incrementarà i pot alterar la valoració que havien fet del cost dels estudis en accedir a la universitat. Aquestes alteracions afectaran en major mesura els estudiants que es trobin en situacions més arriscades i que tinguin més probabilitat de tenir pitjor rendiment. Per tant, és més probable que l'increment del cost directe tingui una afectació major en els estudiants no tradicionals que es troben en situacions amb més risc i tenen horitzons temporals més curts.

A banda dels costos directes, alguns autors adverteixen de la necessitat d'incorporar els costos d'oportunitat i costos indirectes en l'anàlisi, ja que sovint esdevenen de major importància que

els costos directes (Becker, 1965). Efectivament, tot i que difícil de quantificar econòmicament, el cost d'oportunitat tindrà un impacte en les valoracions que fan els estudiants de continuar a la universitat i en les decisions d'abandonar per a realitzar altres activitats.

En aquest sentit, atès que per obtenir un títol universitari es requereix un període relativament llarg de temps, l'educació universitària pot suposar un alt cost d'oportunitat en termes de pèrdua d'ingressos tant presents com futurs que es deixen de guanyar o un alt cost de realitzar altres activitats alternatives als estudis, com formar una família o emancipar-se. Aquest cost varia si tenim en compte les condicions socials i de vida dels estudiants i serà inferior en el cas dels estudiants no tradicionals en comparació a aquells que es dediquin exclusivament als estudis. Així, els estudiants més grans i que treballen, no deixen de percebre ingressos durant el temps que estudien i no deixen d'acumular experiència laboral. Seguint aquesta lògica, el cost d'oportunitat dels estudiants més grans pel que fa a l'emancipació també serà inferior en el cas que ja estiguin emancipats i hagin format una família. El cost d'oportunitat de continuar a la universitat, per tant, serà superior en el cas dels estudiants tradicionals. Val a dir que en un context de crisi econòmica amb una reducció important de les oportunitats laborals, el cost d'oportunitat disminuiria per a tots dos col·lectius per les possibilitats dels estudiants no tradicionals de perdre la seva feina.

De la mateixa manera que veiem que un mal rendiment pot afectar els costos econòmics, també pot suposar un increment del temps per aconseguir el títol ja que els alumnes han de tornar a avaluar-se de les assignatures suspeses i, per tant, s'allarga el temps previst de graduació. Això repercutiria per tant en un increment en el cost d'oportunitat d'aquells estudiants que no es troben treballant durant els estudis.

Tot un altre conjunt de costos derivats de l'experiència universitària són necessaris per entendre com poden variar les decisions educatives segons les condicions socials i de vida dels estudiants: els costos indirectes. Aquests fan referència als costos a nivell psicosocial associats a estudiar a la universitat i constitueixen juntament amb els costos econòmics els principals obstacles per als estudiants no tradicionals; tot i això gran part de la recerca educativa ha donat una major importància als costos directes (Goldrick-Rab, Harris, & Trostel, 2009).

Pel que fa als costos indirectes, caldrà distingir, per una banda, un conjunt de costos monetaris o econòmics i un altre conjunt de costos indirectes de tipus psicològic o psicosocial. En el cas dels primers, es poden definir com tots aquells relacionats amb el fet d'estudiar a la universitat i que no són els costos de matrícula. Un dels costos econòmics indirectes més importants són tots aquells que fan referència als associats als estudis —materials específics no contemplats a la matrícula— i a costos de desplaçament i/o d'allotjament durant el temps que estan estudiant. Mentre que entre els estudiants tradicionals aquests costos tenen un pes molt important del cost total dels

estudis, en el cas d'estudiants no tradicionals és probable que aquests costos no siguin tan elevats ja que tenen moltes més probabilitats d'estar emancipats, tenir ingressos propis del lloc de treball o tenir un major volum d'ingressos provinents dels ingressos familiars compartits. Així els costos econòmics indirectes dels estudiants emancipats i les famílies tindran un major impacte entre els estudiants tradicionals que no estiguin emancipats.

L'altre conjunt de costos indirectes de tipus psicològic o psicosocial tenen un impacte en els estudiants a partir de la seva experiència universitària. En el cas dels estudiants no tradicionals, un dels grans obstacles als que s'enfronten en aquest sentit és la dificultat de respondre a les múltiples responsabilitats tant dins com fora de la universitat (Bean & Metzner, 1985; Laing, Chao, Robinson, & Sun, 2002; Laing & Robinson, 2003). Algunes recerques fan una comparació dels costos directes i indirectes en el cas d'estudiants adults que es matriculen en cursos de preparació per realitzar el *General Educational Development Test* (GED). Els resultats mostren que els costos econòmics directes són molt menors que tot el conjunt de costos indirectes relacionats amb la dedicació en termes d'esforç i temps invertit, amb el transport per anar i tornar al centre d'estudis, al temps de dedicació a l'estudi a casa o amb el temps d'assistència a la pròpia classe (Dhanidina & Griffith, 1975). Emfatitzen que, atès que els estudiants joves han conservat moltes més habilitats relacionades amb l'estudi, podran dedicar menys temps i esforç a preparar els exàmens i això implicarà un menor cost indirecte en termes d'esforç i temps de dedicació. És per aquest motiu que afirmen que els estudiants joves tenen un major incentiu per invertir en educació que els més grans i, per tant, la inversió en capital humà és més atractiva per als primers (Dhanidina & Griffith, 1975).

En aquest sentit, aquests resultats posen de manifest un major cost entre els estudiants més grans i, específicament, entre aquells amb discontinuïtats en la seva trajectòria educativa prèvia o sense un nivell d'estudis elevat previ pel sobreesforç de retorn als estudis. Val a dir que aquest sobreesforç de retorn seria especialment important en els primers anys ja que, seguint una corba d'aprenentatge, disminuiria amb l'increment de l'experiència.

D'aquesta manera, tot un conjunt de costos indirectes no econòmics són fonamentals en el cas dels estudiants no tradicionals. Aquests costos estan associats a l'esforç i dedicació que han de dedicar-hi els estudiants que fa temps que no realitzaven tasques educatives, així com a la major dedicació que ha de dedicar a estudiar fora de la universitat. Això suposa un major cost indirecte en termes d'esforç i dedicació en el cas dels estudiants no tradicionals destinats a respondre a les tasques universitàries i que han de gestionar amb altres demandes fora de la universitat. Aquesta situació desencadena el que alguns autors han anomenat tensió de rol (Goode, 1960). Segons aquesta proposta teòrica, les persones poden tenir diferents responsabilitats i desenvolupar

múltiples rols que poden entrar en conflicte degut a què els recursos, l'energia i el temps són limitats.

Algunes troballes mostren que els factors estressants associats al treball són la major font d'estrès per als estudiants, degut a la centralitat del treball en la vida adulta i a què els estudiants tenen menys control sobre la situació laboral que sobre les altres esferes, com ara la personal o l'acadèmica (Kohler Giancola, Grawitch, & Borchert, 2009; Raddon, 2007). Els resultats de recerques sobre estudiants adults en estudis de doctorat mostren evidències semblants: per navegar de forma exitosa, el tema més important és ser capaç de compaginar les múltiples esferes de la vida dels estudiants adults (família, treball, vida i recerca) (Fung, Southcott, & Siu, 2017). Val a dir que altres resultats suggereixen que tenir responsabilitats laborals o familiars no sempre té implicacions negatives, sinó que l'important és el grau de conflicte de rols i la facilitació de rols que els estudiants experimenten quan en combinen de múltiples (Waterhouse, Samra, & Lucassen, 2020).

Un altre dels costos indirectes no econòmics és aquell associat al sentiment de deute i culpa que els estudiants tenen cap a la societat i, especialment, cap a la seva família. Aquests sentiments tindran una influència en el comportament acadèmic que, al seu torn, incidirà sobre els resultats acadèmics que obtingui (Troiano, Sánchez-Gelabert, & Elias, 2014). La recerca analitza que han d'assumir els estudiants durant els seus estudis i mostren que varia segons l'origen social. Al mateix temps, posen de manifest com el retard aguditza el sentiment de deute i de culpa ja que fa que incrementi el cost d'oportunitat i el risc de no completar els estudis (Troiano et al., 2014).

En el cas dels estudiants no tradicionals que són ells mateixos o també les seves parelles que assumeixen els costos dels estudis, es minimitzaria el sentiment de deute cap les famílies – d'origen- en comparació als estudiants tradicionals. El sentiment de deute en relació als costos directes, indirectes com d'oportunitat seria, per tant, cap a les famílies pròpies o al grup d'iguals. D'aquesta manera, el sentiment de deute i culpa es traslladaria cap a les famílies (pròpies) degut a la necessitat de dedicar temps i esforços als estudis podent deixar de banda (temporalment) tant les responsabilitats familiars i les tasques de cura i de la llar com el temps invertit amb les amistats.

Aquestes tensions del rol poden, per tant, esdevenir situacions estressants i repercutir negativament en termes psicosocials. L'organització de titulacions i graus que no contempli la presència d'estudiants amb diverses condicions socials i introdueixi elements per respondre a aquesta diversitat, pot perjudicar a aquells amb responsabilitats múltiples que han de fer front a un rol d'estudiant amb el que no s'hi identifiquen. En aquest sentit, les característiques i l'organització institucional amb una preeminència del model tradicional d'estudiant pot tenir un impacte psicosocial degut a un sentiment de no encaixar o de no sentir-se identificat com a universitari.

En concret, diverses recerques mostren com en el cas dels estudiants no tradicionals, el disseny institucional repercuteix en una manca de legitimació per part dels no tradicionals a participar a la universitat (Dotta, Leite, & Lopes, 2020; Merrill, 2014; Milesi, 2010; Monaghan, 2020). En aquest sentit, aquesta manca de legitimació dels estudiants no tradicionals pot repercutir, tal i com succeeix en el cas dels estudiants de classe baixa, en una sobredimensió dels costos i una valoració de l'opció universitària com un desafiament cada cop més pesat (Langa Rosado, 2005) i que repercuteixi negativament en les decisions de continuïtat.

Taula 2. Resum tipus de costos modalitat presencial segons tipus d'estudiants

	Tipus estudiant	Directes	Indirecte		Oportunitat
			Econòmic	No econòmic	
Presencial	Tradicional	Similar	Allotjament Transport	Deute als pares i societat	Ingressos i experiència laboral que deixen de percebre Emancipació i formació família
	No tradicional	Similar Increment si titulació prèvia Increment si mal rendiment	Inferiors sempre i quan siguin ingressos afegits als de la família.	Deute a família i amics Esforç i energia Esforç retorn estudis (corba aprenentatge) Manca de temps d'oci Cansament Legitimitat i no encaix Tensió del rol (centralitat del treball)	Entre els que treballen, menys cost ja que ja que continuen treballant

Elaboració pròpia

Els costos i l'especificitat de la modalitat en línia

La possibilitat d'estudiar a temps parcial o de cursar els estudis en models alternatius d'ensenyament poden suposar una important estratègia per a superar les dificultats en termes de temps i en relació als costos indirectes de compaginar estudis i treball (Schuetze, 2014). Per tant, la tria de la modalitat d'universitat en línia pot, en aquest sentit, esdevenir una modalitat alternativa de reducció dels costos de temps i esforç i actuar com a factor de disminució del risc en comparació a la modalitat presencial. Segons aquesta premissa, tindria un major efecte entre aquells estudiants no tradicionals ja que tenen major risc, mentre que entre aquells estudiants més joves i sense responsabilitats l'efecte seria menor.

En relació al costos directes, cal tenir en compte algunes especificitats de la modalitat en línia a Catalunya. Tot i que el preu del crèdit està establert per llei, altres elements poden incrementar aquest import com és el cas de materials o altres conceptes de gestió que incrementen el preu de la matrícula. De fet, en una recerca recent en la que es comparen els costos directes i indirectes de la universitat en línia amb el conjunt de les universitats públiques catalanes, els autors

conclouen que el cost directe dels estudis a la universitat en línia és superior que a la mitjana de les universitats públiques presencials (Carnoy, Castells, Duart, Sánchez-Gelabert, & Valente, 2019).

De la mateixa manera que la universitat presencial, la universitat a distància també comporta un conjunt de costos indirectes que afecta el temps de treball, la pèrdua d'activitats socials i temps d'oci, o d'esforç, entre d'altres (Türkoğlu, 2004). Algunes evidències en el context català mostren que mentre alguns costos indirectes són inferiors per la no imputació del cost d'allotjament i transport, en destaquen altres associats a la compra i manteniment de hardware i equips informàtics o a costos associats a la contractació de serveis domèstics (ex.: cura d'infants) per poder assumir les obligacions acadèmiques (Carnoy et al., 2019).

D'altra banda, cal tenir present el perfil específic dels estudiants en la modalitat en línia i el pes dels diferents costos indirectes. Si bé els estudiants a distància poden disminuir els costos indirectes en termes d'inversió en temps de transport i de presència a la universitat en comparació a les opcions presencials, les característiques específiques del perfil d'estudiants en termes de responsabilitats –alumnat més gran i amb més responsabilitats familiars i laborals- (Marlon & Meneses, 2020; Raddon, 2007) comporten que els costos més importants continuïn sent els costos indirectes tant en relació al temps i a l'esforç de dedicació i compaginació com als costos de caire psicosocial que esdevenen la major font d'estrès per als estudiants adults (Kohler Giancola et al., 2009).

D'altra banda, un dels obstacles específics de la modalitat a distància és el desconeixement o les idees errònies per part dels estudiants del que suposa estudiar en una modalitat a distància (Bawa, 2016; Marlon & Meneses, 2020). En concret, els estudiants poden sobreestimar les pròpies capacitats i la possibilitat de dedicació i temps disponible mentre que no tenen en compte la sobrecàrrega real de treball que comporta. Aquestes concepcions errònies també tenen un impacte negatiu en els estudiant tradicionals en entorns virtuals ja que estan acostumats a formes més estructurades de la modalitat presencial (Bawa, 2016).

La solitud o aïllament social i/o geogràfica o de la dificultat d'adaptació a un model d'ensenyament virtual són també costos indirectes específics de la modalitat d'estudi en línia que tenen conseqüències psicosocials en els estudiants. La manca d'autoorganització i d'interaccions tant amb companys com amb personal de la institució pot dificultar el sentiment de comunitat i comportar sentiments d'aïllament que incrementi l'estrès i el sentiment d'insatisfacció amb la modalitat en línia (Markova, Glazkova, & Zaborova, 2017; Vonderwell, 2003).

En relació a les dificultats d'adaptació a la modalitat en línia, les competències digitals, el coneixement d'entorns d'aprenentatge virtuals i les formes de comunicar-se en aquests entorns

d'aprenentatge esdevenen de central importància (Bawa, 2016; Song, Singleton, Hill, & Koh, 2004; Vonderwell, 2003). Per tant, els estudiants no tradicionals i, específicament, aquelles persones més grans o que fa més temps que no estan en contacte amb entorns d'aprenentatge i en entorns digitals són els col·lectius més susceptibles de tenir un major cost relacionat amb la dificultat d'adaptació a la modalitat en línia, especialment els primers anys que accedeixen a la universitat.

Taula 3. Resum tipus de costos segons modalitat i tipus d'estudiants segons condicions socials i de vida

	Tipus estudiant	Directes	Indirecte		Oportunitat
			Econòmic	No econòmic	
Presencial	Tradicional	Similars	Allotjament Transport	Deute als pares i societat	Ingressos i experiència laboral que deixen de percebre Emancipació i formació família que no poden dur a termes
	No tradicional	Similars Increment si titulació prèvia Increment si mal rendiment	Inferiors sempre i quan siguin ingressos afegits als de la família.	Deute a família i amics Esforç i energia Esforç retorn estudis (corba aprenentatge) Manca de temps d'oci Cansament Legitimitat i no encaix Tensió del rol (centralitat del treball)	Entre els que treballen, menys cost ja que continuen treballant
A distància	Tradicional	Similars		Deute als pares i societat Entorns digitals Sobreestimació capacitats i esforç Solitud o aïllament	En el cas de no treballar, ingressos i experiència laboral que deixen de percebre Emancipació i formació família que no poden dur a termes
	No tradicional	Similars Increment si titulació prèvia Increment si mal rendiment	Similars (no transport ni allotjament) Compra i manteniment de hardware i equips informàtics	Deute a família i amics Esforç i energia Esforç retorn estudis Manca temps d'oci Cansament Legitimitat i no encaix Tensió del rol (centralitat del treball) Esforç competències digitals i entorns digitals (corba aprenentatge) Sobreestimació capacitats i esforç Solitud o aïllament	Entre els que treballen, menys cost ja que continuen treballant

En vermell: costos que incrementen en relació a la universitat presencial

En verd: costos que disminueixen en relació a la universitat presencial

Els retorns esperats

Un altre dels elements a tenir en compte és quina valoració fan dels beneficis que esperen aconseguir dels estudis. Aquest element és especialment interessant en considerar la diversitat creixent dels estudiants ja que allò que esperen dels estudis pot divergir diametralment segons les seves condicions socials o el seu cicle de vida. A mesura que hi ha més heterogeneïtat en la composició sociodemogràfica i en les condicions socials dels estudiants també ho seran les seves expectatives o allò que esperin obtenir del seu pas per la universitat.

El model clàssic de Breen i Goldthorpe (1997) modelitza les decisions educatives partint del supòsit que els agents que prenen decisions són estudiants joves que han de decidir si continuar o no estudiant i s'assumeix unes motivacions instrumentals relacionades amb recompenses laborals que permeten una posició social almenys com la dels progenitors. Per tant, mentre que des de les diferents aproximacions teòriques, com la teoria de l'elecció racional, es partia del supòsit que els beneficis esperats de l'assoliment educatiu estaven relacionats amb la possibilitat d'assolir una millor posició social, aquest supòsit ha de ser revisat quan es passa a prendre en consideració una major heterogeneïtat d'estudiants. Allò que els estudiants esperin aconseguir dels seus estudis i la possibilitat d'aconseguir-ho serà determinant per a la continuïtat a la universitat.

En qualsevol cas, els beneficis que s'esperen de continuar a la universitat es valoraran positivament si coincideixen amb les expectatives que tenen els estudiants d'aconseguir-los. En canvi, es valoraran negativament si hi ha poca probabilitat d'arribar a satisfer aquestes expectatives o si, d'altra banda, el retorn d'aquells estudis no coincideix amb el que es desitja. Per tant, els estudiants tindran més risc d'abandonament en el cas que no percebin que s'aconseguiran els beneficis que s'esperava o que les probabilitats d'aconseguir-los siguin molt baixes.

En primer lloc i seguint els models clàssics, un dels principals retorns esperats dels estudiants universitaris està relacionat amb les condicions laborals futures, les aspiracions econòmiques, la possibilitat de trobar una feina en un futur o millorar les condicions laborals (Dziewanowska, 2017; Jenkins, 2017; Machado, Brites, Magalhães, & Sá, 2011; Soares et al., 2018); també per al cas d'estudiants que reingressen a la universitat anys després d'haver deixat els estudis (Jacob & Weiss, 2011).

Val a dir que els comportaments educatius i allò que els estudiants esperen de la universitat pot variar degut al diferent horitzó temporal dels estudiants i les experiències que vagin tenint un cop hagin accedit a la universitat. L'expectativa de compleció variarà a mesura que els estudiants progressin a la universitat i actualitzin les seves valoracions dels costos, els retorns esperats i les expectatives d'èxit. Aquesta actualització pot provocar que el temps previst d'obtenció del títol

s'allargui més enllà de l'esperat en el moment d'accedir a la universitat i suposi un desincentiu entre aquells estudiants amb horitzons temporals més curts. En aquest sentit, alumnat que parteix d'orígens socials inferiors té un horitzó temporal més a curt termini i, per tant, conceben que la inversió educativa ha d'amortitzar-se en un període més curt de temps (Hillmert & Jacob, 2002). De manera similar, les persones de més edat són les que presenten més aversió a prendre decisions arriscades i també tenen un horitzó temporal més curt (Bommier & Rochet, 2006).

Tot i la preeminència dels models que parteixen de les racionalitats econòmiques i laborals, les motivacions per accedir i participar a la universitat poden divergir i contemplar altres lògiques i, per tant, altres retorns esperats de l'experiència universitària. Ampliant aquesta mirada, els beneficis esperats pels estudiants poden anar més enllà de la dimensió econòmica o professional i estar relacionats amb motivacions més intrínseques com l'aprenentatge, el gaudi per l'estudi o l'adquisició de competències (Arquero, Byrne, Flood, & Gonzalez, 2009; Balloo, Pauli, & Worrell, 2017; Byrne & Flood, 2005; Thunborg, Bron, & Edström, 2013), a beneficis de caire més psicosocial, d'actituds i valors o d'aspectes morals, entre d'altres (Pascarella & Terenzini, 2005) o associades a competències transversals com l'autoconfinança, independència, competències comunicatives, capacitat d'entendre a la resta de persones o maduresa (Brennan et al., 2010).

L'edat i el cicle de vida dels estudiants seran, per tant, centrals per entendre aquestes diferències en els retorns esperats i en les decisions d'accedir i continuar a la universitat (Brennan et al., 2010; Pascarella & Terenzini, 2005). En aquest sentit, són els estudiants més joves els més susceptibles als retorns econòmics i laborals ja que els estudiants de més edat poden haver adquirit aquestes competències en altres contextos abans d'accedir a la universitat (Brennan et al., 2010). Seguint en aquesta línia, altres resultats apunten que entre els estudiants més grans el benefici esperat d'aconseguir un títol universitari tendeix a estar relacionat amb més freqüència que els seus companys tradicionals a dimensions de caire expressiu com l'aprenentatge i l'adquisició de coneixement (Balloo et al., 2017; Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Rothes, Lemos, & Gonçalves, 2017; Thunborg et al., 2013).

Cal, de totes maneres, fer un incís previ en relació a la decisió de continuïtat segons una lògica de racionalitat instrumental. Algunes recerques apunten que el fet d'abandonar els estudis no sempre té conseqüències negatives (Merrill, 2014; Schnepf, 2014), de fet pot ser un indicador positiu del mercat laboral (Schnepf, 2014), o suposar un benefici personal o en termes d'autoconfiança (Merrill, 2014). Els resultats en termes laborals, mostren com aquells que van abandonar la universitat tenen una millor progressió professional que aquells que no hi van accedir mai. D'altra banda, també destaca que sovint les recerques parteixen d'una concepció d'abandonament definitiu i no tenen en compte la possibilitat de tornar als estudis anys després d'haver-los

abandonat, i assenyala que aquells que obtenen el títol més tard tenen un comportament similar als que mai van abandonar els seus estudis (Schnepf, 2014).

Aquestes troballes són interessants especialment en el cas dels estudiants no tradicionals que puguin tenir experiència laboral o altres estudis previs. En aquest sentit, poden estudiar a la universitat amb lògiques de professionalització en àrees afins a l'experiència, amb lògiques d'adquisició de coneixements específics o com a estratègia d'actualitzar-se o reciclar-se en un àmbit molt específic. En aquest cas, en haver aconseguit els coneixements necessaris, poden abandonar els estudis sense necessitat d'adquisició del títol ni de cursar tots els crèdits necessaris per obtenir la titulació.

Seguint aquesta lògica, algunes veus suggereixen fer una interpretació més àmplia i acceptar la idea que la racionalitat no és exclusivament instrumental i que les accions de les persones són comprensibles perquè estan mogudes per raons (Boudon, 2003). Diverses aplicacions de la teoria de l'elecció racional des de la perspectiva sociològica, han incorporat aquesta concepció més àmplia a les motivacions i preferències introduint elements com l'altruisme, normes interioritzades, valors, entre d'altres (Kroneberg & Kalter, 2012).

Una de les propostes des de la sociologia, suggereix adoptar una definició més comprensible de la utilitat de les decisions educatives i dels tipus de retorns que esperen aconseguir els estudiants (Jæger, 2007). Des d'aquesta aproximació de l'elecció racional sociològica, s'incorpora la motivació social a la clàssica motivació econòmica i la utilitat de les decisions educatives són una combinació de retorns econòmics i socials. Des d'aquests plantejaments, es considera que la dimensió social de les decisions educatives està relacionada amb l'origen familiar i la interacció amb el grup d'iguals i pot respondre a la conservació de la xarxa social existent, el manteniment de l'estatus familiar o per ajustar-se al comportament dominant del grup d'iguals (Jæger, 2007).

A mode d'exemple, seguint aquesta perspectiva, algunes recerques analitzen les motivacions dels estudiants internacionals per a cursar estudis de tercer cicle (Mowjee, 2013). L'autora identifica una amalgama de raons que es poden classificar com un contínuum que respon tant a motivacions econòmiques, en un extrem, com a motivacions no econòmiques a l'altra. A partir d'una anàlisi dels seus discursos, les persones entrevistades mostren que les seves tries no responen a possibles rendiments econòmics o laborals sinó que, tot i tenir present les seves carreres laborals, el valor de la titulació resideix en una sèrie de recompenses de tipus divers, destacant les motivacions no econòmiques, com un interès intrínsec en la matèria, o una combinació de múltiples raons tant extrínseques (o econòmiques) com intrínseques (Mowjee, 2013).

Altres propostes interessants destaquen tipus de reflexivitat diferents per accedir a la universitat segons l'entorn social dels estudiants (Villar Aguilés & Hernández i Dobon, 2019). Des d'aquest

plantejament, es proposa una conjectura segons la qual els estudiants d'entorns familiars superiors desenvolupen tipus de reflexivitats que els porten a orientar les seves decisions educatives, mitjançant una lògica difusa, segons les eventuals professions futures. En canvi, en el cas d'estudiants d'entorns familiars inferiors, correspondria a la preferència pels estudis universitaris en si mateixos (Villar Aguilés & Hernández i Dobon, 2019).

De manera similar, altres recerques que analitzen l'accés d'estudiants a la universitat incorporen nous components per entendre les diferències en les seves experiències, resultats i decisions educatives: les preferències o motivacions dels estudiants (Elias & Sánchez-Gelabert, 2014; Masjuan, 2005; Masjuan & Troiano, 2009; Quintela Dávila, 2015; Torrents, 2017; Troiano, 2015). Així, les motivacions —expressives, instrumentals i/o professionals— o preferències d'accés dels estudiants interactuen amb l'estimació de cost i benefici esperat i responen a lògiques múltiples que variaran segons les condicions socials i de vida dels estudiants.

Recerques empíriques comparatives confirmen aquesta plantejament i mostren que els estudiants responen a lògiques múltiples per accedir, les quals tenen en compte tant motivacions expressives, instrumentals (o professionals) com la combinació (o absència) d'ambdós ordres motivacionals tant en el cas d'estudiants tradicionals com per a estudiants no tradicionals (Elias & Sánchez-Gelabert, 2014; Masjuan & Troiano, 2009). Aquestes diferències s'observen també en recerques internacionals en el cas dels estudiants que accedeixen a la modalitat d'universitat en línia (Dotta et al., 2020; Rotar, 2021). Generalment, són els estudiants no tradicionals els que presenten uns majors nivells de motivació cap als estudis independentment de si presenten motivacions professionals o expressives (Brändle & Ordemann, 2020).

Altres recerques que han analitzat exclusivament les identitats dels estudiants no tradicionals, mostren, però, una diversitat interna en allò que els estudiants esperen de la universitat (Thunborg et al., 2013). Les autores defineixen una tipologia de les identitats dels estudiants no tradicionals a l'educació superior a Suècia en funció dels motius de continuar estudiant i el compromís amb l'educació superior. Els resultats mostren una gran diversitat interna d'estudiants i que no sempre estan en risc d'abandonar. Un dels tipus d'estudiant que mereix més interès és el que les autores anomenen *lifelong learner*, que està interessat en aprendre, però no té un interès central en aprovar els exàmens. Per a aquest tipus d'estudiant, l'educació superior es converteix en un àmbit d'aprenentatge més com molts altres àmbits de la vida (Thunborg et al., 2013).

Segons aquestes troballes, podem esperar que els estudiants valoraran persistir fins a la graduació en tant que hi hagi coincidència entre els retorns esperats i les seves preferències i motivacions. En el cas específic d'una cohort completa d'estudiants incorporant també els de més edat, el (re)ingrés a la universitat pot estar dissociat de retorns en termes laborals (millora mercat laboral, salari, etc...) i respondre a altres motivacions més a curt termini o de caire més expressiu. Per

exemple, les expectatives i aspiracions que els alumnes tinguin de la seva experiència a la universitat pot variar diametralment en funció de si estan en edat de treballar o si, al contrari, estan jubilats. És d'esperar, per tant, que aquells estudiants de més edat que estan jubilats, per exemple, no presentin motivacions instrumentals o professionals, és a dir, que les motivacions d'accés siguin independents d'un retorn en termes laborals o professionals.

La percepció d'èxit

Indicadors com les notes acadèmiques o la taxa de superació en un curs concret, esdevé una de les principals fonts a partir de les quals els individus es formen una idea de les probabilitats d'èxit futures. De manera que a major nombre de crèdits superats i a major percepció d'èxit, major serà la seva percepció de probabilitat d'èxit futura i, per tant, major la probabilitat de continuar. En aquest sentint, les decisions d'abandonament estaran relacionades amb el rendiment i amb allò que els estudiants van sabent del seu aprenentatge o de les seves capacitats (Stinebrickner & Stinebrickner, 2014). El primer any que els estudiants accedeixen a la universitat és, per tant, important per aquest aprenentatge i per la configuració de les expectatives d'èxit futures.

Un dels elements importants en relació a l'expectativa d'èxit és que els estudiants més desafavorits socialment (Denice, 2019; Karlson, 2019) o els estudiants no tradicionals (Tieben, 2020) tendeixen a ignorar o ser menys susceptibles al rendiment en la seva presa de decisions. Així, de manera similar a l'efecte compensació que plantejaven Bernardi i Cebolla (2014a, 2014b), el rendiment pot ser interpretat de forma diferent en funció de les condicions socials dels estudiants. D'aquesta manera, els estudiants no tradicionals tot i tenir un millor rendiment que els seus companys, tindran menys probabilitat de continuar.

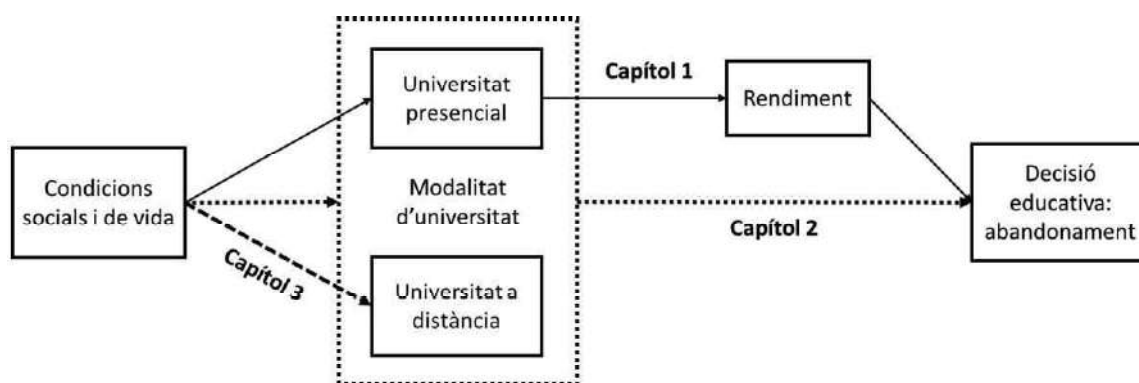
Partint d'aquestes evidències, el caràcter seqüencial i acumulatiu de les decisions educatives a la universitat té com a conseqüència que els estudiants, des del seu accés a la universitat, actualitzin la valoració de l'alternativa de continuar en funció de les expectatives d'èxit associades al rendiment i als costos. És més probable, doncs, que els estudiants no tradicionals que parteixen de situacions més arriscades tendixin a infravalorar la seva percepció d'èxit i, conseqüentment, incrementin la probabilitat d'abandonar els estudis. D'altra banda, també pot suposar que els estudiants no tradicionals, tot i tenir un bon rendiment, valorin abandonar els estudis com una alternativa més òptima tenint en compte els costos que han experimentat durant el primer any d'experiència universitària.

Estratègia analítica

Estratègia analítica, model d'anàlisi i dades analitzades

Com hem vist, són múltiples les explicacions de com les condicions socials i de vida dels estudiants tenen un impacte sobre el rendiment, per una banda, i sobre les decisions educatives, per l'altra, que esdevenen fonts de desigualtat d'oportunitats educatives. El caràcter d'aquesta tesi, en format de compendi d'articles, ofereix la possibilitat d'analitzar i contrastar diversos dels fenòmens i explicacions exposades en l'apartat teòric. Això té l'avantatge que ens facilita una mirada concreta a un fenomen específic de l'experiència universitària, la qual ens permet afegir una peça per entendre les diferències en l'assoliment acadèmic. Al mateix temps, però, té limitacions ja que, sovint, no permet una mirada interrelacionada d'aquestes múltiples peces. L'esquema següent resumeix de manera gràfica les temàtiques a què responen els tres articles del compendi i com es relacionen amb els diferents aspectes tractats a l'aproximació teòrica:

Gràfic 7. Esquema estructura analítica segons capítols



Elaboració pròpia

Els tres capítols centrals de la tesi corresponen a un article publicat en una revista científica. A continuació, s'enumeren els tres capítols centrals de la tesi i les referències complertes dels articles:

Capítol 1. L'efecte del rendiment i les condicions socials i de vida dels estudiants en les decisions d'abandonar la universitat

Sánchez-Gelabert, A., & Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. Estudios Sobre Educación, 32(0), 27–48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>

Capítol 2. Les trajectòries acadèmiques segons la modalitat d'universitat i les condicions socials i de vida dels estudiants

Sánchez-Gelabert, A. (2020). Non-traditional students, university trajectories, and higher education institutions: a comparative analysis of face-to-face and online universities. Studia Paedagogica, 25(4), 51–72. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-3>

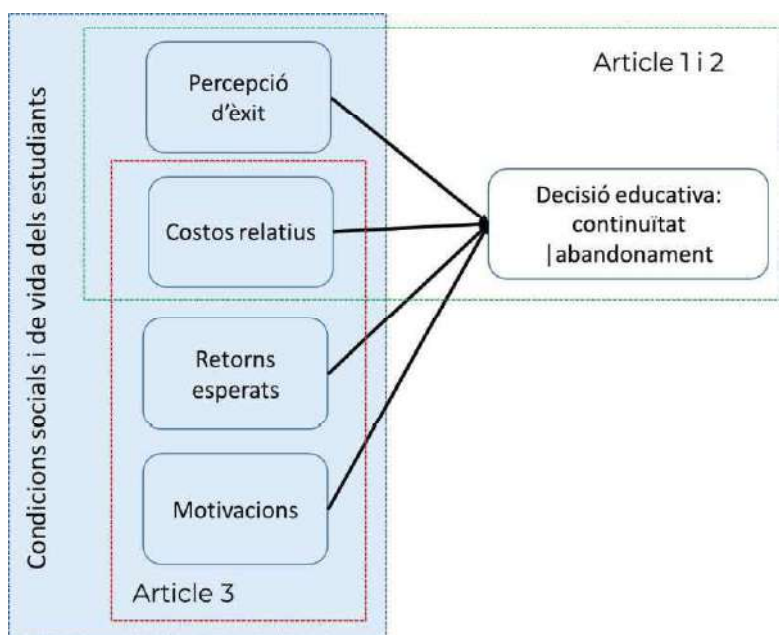
Capítol 3. Les motivacions i retorns esperats dels estudiants a la universitat en línia: una aproximació segons les seves condicions socials i de vida

Sánchez-Gelabert, A., Valente, R., & Duart, J. M. (2020). Profiles of Online Students and the Impact of Their University Experience. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 21(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4784>

Model d'anàlisi

Aquesta estructura conceptual en forma de capítols té una correspondència amb els elements teòrics de l'aproximació sociològica de la teoria de l'elecció racional que s'han presentat: costos, retorns esperats, percepció d'èxit i motivacions o preferències (gràfic 2). Aquesta correspondència ens permet aprofundir en l'especificitat d'aquests elements segons les condicions socials i de vida (àrea blava del gràfic) i en l'anàlisi del seu impacte en les decisions educatives de continuïtat i abandonament.

Gràfic 8. Relació model d'anàlisi i articles del compendi



Elaboració pròpia

En el primer dels articles, s'analitzen les decisions d'abandonament al final del primer any, introduint el rendiment acadèmic, el perfil d'estudiants i la interacció d'ambdós factors en una universitat presencial (capítol 1). Aquest primer capítol, per tant, ens permet aproximar-nos als efectes primaris i secundaris de les condicions socials i de vida en l'assoliment; tant en relació al rendiment com al procés de presa de decisions. La introducció d'una tipologia segons l'edat i la situació laboral ens permet analitzar l'impacte diferencial dels costos tant en el rendiment com en

les probabilitats de continuïtat. D'igual manera, amb la introducció del rendiment al final del primer any, s'introdueix una perspectiva més dinàmica i ens permet també tenir en compte elements associats a l'expectativa d'èxit segons tipus d'estudiants. Concretament, contrastar si els estudiants no tradicionals són menys susceptibles al rendiment com a indicador d'èxit en la seva presa de decisions.

En segon lloc, s'analitzen longitudinalment les trajectòries universitàries dels estudiants segons la modalitat d'universitat (dues universitats presencials i una universitat a distància) i el perfil d'estudiants (capítol 2). La introducció d'un període llarg de temps en l'anàlisi de les trajectòries acadèmiques dels estudiants té dos principals avantatges en relació al primer article. Per una banda, introdueix un component temporal a l'anàlisi que té en compte el caràcter seqüencial de les decisions i, per tant, minimitza l'efecte d'incertesa i imprecisió del primer any d'accés a la universitat. L'altre avantatge és que introdueix una noció de trajectòria universitària que permet una aproximació més àmplia a les experiències acadèmiques. D'aquesta manera es té en compte si els estudiants obtenen el títol o si continuen a la institució anys després dels temps teòric de graduació. La comparació de les trajectòries en tres universitats, dues presencials i una en línia, ha de permetre contrastar si el caràcter més flexible de la modalitat en línia minimitza els riscos relacionats amb els costos de gestionar els múltiples rols dels estudiants no tradicionals.

En darrer lloc, s'aprofundeix en el perfil d'estudiants a distància en termes de condicions socials, d'accés i d'origen social i en les seves experiències (capítol 3). En concret, s'aprofundeix en les motivacions dels estudiants i allò que esperen obtenir del seu pas per la universitat (retorns esperats) segons les condicions socials i de vida. En aquest sentit, es parteix d'una aproximació sociològica de l'elecció racional que va més enllà de la racionalitat econòmica i s'introdueixen elements tant intrínsecs com instrumentals o laborals per identificar l'existència de lògiques múltiples de participació a la universitat en línia.

A nivell metodològic, s'han tingut en compte la dimensió temporal en l'anàlisi de les trajectòries educatives i la importància del *moment* en el cicle de vida en la presa de decisions tal i com es proposava des de la perspectiva de curs de vida (Elder & Rockwell, 1979). En aquest sentit, i amb la necessitat de dissociar entre cohort-edat-període, s'analitzen dades de registre de diferents universitats que corresponen a un conjunt d'estudiants de nou accés que accedeixen a la universitat (cohort d'accés) en un curs acadèmic concret (període: curs acadèmic) i es fa un seguiment longitudinal de la seva trajectòria acadèmica tenint el compte les diferències segons el seu perfil (edat, entre d'altres).

Dades utilitzades als articles

Referent a les dades que s'han utilitzat per a realitzar les diferents anàlisis, aquestes provenen de diverses fonts, tant d'enquestes realitzades *ad hoc* en el marc de projectes, com dades de registre d'algunes universitats catalanes. A continuació es fa una breu descripció de les característiques de les dades utilitzades en cada cas així com d'on provenen.

Amb l'objectiu d'analitzar l'existència de desigualtats educatives en la participació a la universitat (capítol 1 i 2), s'han analitzat dades de registre de diverses universitats catalanes. En aquest sentit, s'han seleccionat cohorts d'accés en un any determinat per tal de minimitzar els possibles biaixos dels diferents canvis i reformes que ha experimentat la universitat en les darreres dècades –efecte període. En el cas del primer capítol, on s'explora l'efecte del rendiment, s'han analitzat les dades de registre de la cohort d'estudiants de nou accés l'any 2008-09 a la Universitat Autònoma de Barcelona (n=6367). En aquest cas, s'han incorporat els registres associats al seu rendiment (crèdits matriculats i aprovats) per als tres posteriors cursos acadèmics (2009-10, 2010-11 i 2011-12).

Les dades analitzades al segon capítol corresponen a dades de cohorts d'estudiants de nou accés a grau l'any acadèmic 2009-10 a tres universitats catalanes -la Universitat Politècnica de Catalunya, la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat Oberta de Catalunya (N=20745). Les dades contenen dades sociodemogràfiques i educatives prèvies de l'alumnat durant el procés de preinscripció i dades de registre durant la seva participació a la universitat. Les dades fan referència a registres de l'alumnat en els subseqüents cinc cursos acadèmics en el cas de les universitat presencials i nou anys en el cas de la universitat a distància. Un dels objectius d'aquesta tria era poder introduir una aproximació longitudinal de les trajectòries acadèmiques seguint la perspectiva de curs de vida i poder comparar aquestes trajectòries segons modalitat d'universitat. Les dades han estat subministrades per les pròpies oficines encarregades de gestionar la informació de les tres universitats esmentades.

En darrer lloc, amb l'objectiu d'aprofundir en les motivacions dels estudiants, s'analitzen les dades provinents d'una enquesta realitzada a estudiants i exestudiants de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) que s'emmarquen en el projecte *UOC Impact*. Aquest projecte té com a objectiu analitzar l'impacte d'aquesta universitat a distància en la societat i en l'economia catalanes. L'enquesta va ser subministrada en línia a través de la plataforma Qualtrics (www.qualtrics.com) i un total de 5.732 enquestats van completar l'enquesta d'una població de més de 50.000 estudiants elegibles inscrits a la UOC en el moment de la recollida de dades. Per a l'anàlisi específic del perfil d'estudiants, es va excloure l'alumnat graduat i aquell que havia abandonat els estudis. Així, vam limitar la nostra atenció als estudiants que, en el moment de realitzar l'enquesta, encara estaven a la universitat estudiant un grau universitari (N = 1.850).

Compendi d'articles

Capítol 1

**L'efecte del rendiment i les condicions socials i de vida dels
estudiants en les decisions d'abandonar la universitat**

Capítols centrals: compendi d'articles

Capítol 1. L'efecte del rendiment i les condicions socials i de vida dels estudiants en les decisions d'abandonar la universitat

Una de les aportacions del primer capítol és la definició i la contextualització del concepte d'estudiants no tradicionals i de les característiques específiques en el cas català. A partir d'aquesta revisió i identificació dels elements més característics de la universitat analitzada, es proposa una tipologia d'estudiants no tradicionals per al cas d'una sola institució presencial a partir de dos criteris: l'edat i la situació laboral dels estudiants.

La incorporació de quina era la situació laboral i de l'edat dels estudiants quan van accedir a la universitat ens permet tenir una aproximació a les condicions socials i de vida dels estudiants.. En el cas concret de l'anàlisi d'una sola institució presencial, la definició de 22 anys ens permet discriminar els estudiants i tenir una aproximació a múltiples condicions com poden ser: accés retardat a la universitat –discontinuitat en les trajectòries prèvies- i vies d'accés que històricament han tingut poca presència com els Cicles Formatius de Grau Superior. D'aquesta manera, edat i situació laboral esdevenen indicadors útils per definir els estudiants segons les condicions socials i de vida. Al mateix temps, una altra de les aportacions de l'article és que permet analitzar la incidència de les condicions socials tant en el rendiment acadèmic com en les decisions d'abandonament al final del primer any d'accés.

Referència

Sánchez-Gelabert, A., & Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios Sobre Educación*, 32(0), 27–48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>

Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios¹

Non-Traditional Undergraduates and Student Drop out

ALBERT SÁNCHEZ-GELABERT²

Universitat Autònoma de Barcelona
albert.sanchez@uab.cat

MARINA ELIAS ANDREU

Universidad de Barcelona
marinaelias@ub.edu

Resumen: En el presente artículo se propone una tipología de estudiantes universitarios *no tradicionales* a partir de la identificación de las características más relevantes en nuestro contexto y se analiza su impacto en el abandono de los estudios teniendo en cuenta el rendimiento académico. A partir del análisis de una cohorte de nuevo acceso (n=6367) en la Universidad Autónoma de Barcelona, se realizan análisis mediante el test de chi-cuadrado de Pearson y los residuos

tipificados corregidos. Los resultados muestran que los estudiantes no tradicionales tienden a abandonar con más frecuencia que sus compañeros tradicionales aun teniendo un buen rendimiento.

Palabras clave: estudiantes no tradicionales; abandono universitario; rendimiento académico; participación universitaria.

1 Artículo basado en una comunicación presentada en el XI Congreso Español de Sociología en Julio de 2013, Madrid, con el título: Como ser un estudiante no tradicional y no morir en el intento. El impacto del nuevo perfil de universitarios en el abandono de los estudios. Los autores son miembros del Grup de Recerca en Educació i Treball de la Universitat Autònoma de Barcelona (GRET).

La versión escrita del presente artículo ha sido reelaborada y discutida con otros investigadores del GRET (Grup de Recerca en Educació i Treball de la UAB) que participan esta investigación: Lidia Daza, Josep M. Masjuan y Helena Troiano. Agradecemos especialmente a la Oficina de Gestión de la Información y la Documentación (OGID) de la UAB por su amabilidad en facilitarnos los datos.

2 Albert Sánchez-Gelabert es personal investigador en formación (FPI-MICINN) en el proyecto "Itinerarios Universitarios, equidad y movilidad ocupacional" (CSO2010-19271) financiado por el Ministerio español de Ciencia e Innovación, del "Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica".

Abstract: The present article proposes a typology of non-traditional students based on the most relevant findings in our context. Secondly, it is analysed the relationship between non-traditional students and dropout and the influence of the academic achievement in this relationship. A cohort of freshmen (n=6367) enrolling in the University Autonomous of Barcelona (UAB) is examined. Chi-square analysis and

adjusted standardised residuals were undertaken. It is concluded that non-traditional students tend to drop out more frequently than their traditional counterparts even when they have good performance.

Keywords: non-traditional students; higher education dropout; academic achievement; higher education participation.

INTRODUCCIÓN

El aumento relativo de las oportunidades para acceder a la educación superior ocurrida en los últimos 50 años ha tenido como resultado una heterogeneidad creciente del perfil de estudiantes³. Esto ha repercutido en el acceso a la universidad de ciertos colectivos que históricamente no habían participado en educación superior. La literatura científica les ha identificado como los estudiantes *no tradicionales*, por ser colectivos atípicos o con poca participación en la universidad.

Paralelamente a este incremento de la participación de estudiantes no tradicionales ha habido un aumento de la tasa de abandonos en aquellas instituciones donde tienen más población de estos colectivos (Laing & Robinson, 2003). Las principales investigaciones que han analizado los resultados académicos de los estudiantes refuerzan la relación entre las probabilidades de no terminar los estudios y las decisiones de abandono y el perfil de estudiantes no tradicionales (Choy, 2002; Horn & Carroll, 1998; Milesi, 2010; O'Toole, Stratton, & Wetzel, 2003).

Estas diferencias son debidas a que a los estudiantes no tradicionales les afectan más las variables externas al contexto universitario (responsabilidades laborales, familia, etc.) (Bean & Vesper, 1990) y se ven menos afectados por los procesos como la integración social, los factores intelectuales o los resultados académicos (Bean & Metzner, 1985; Cabrera, Castañeda, Nora, & Hengstler, 1992; Metzner & Bean, 1987).

Así, las experiencias universitarias de los estudiantes no tradicionales están caracterizadas por tener menos intensidad y duración con los agentes de socialización de la institución, como profesorado, personal de administración y, sobre todo, los compañeros (Daza, 2013; Rootman, 1972).

Estos hallazgos ponen de manifiesto que la manera de concebir y experimentar la universidad difiere notablemente según el perfil de estudiantes, ya sean tradi-

3 Cabe matizar que los recursos disponibles son diferentes según la clase social de origen, por lo tanto todavía se mantienen desigualdades en las oportunidades educativas (Carabaña, 2013).

cional o no tradicional (Ozga & Sukhnandan, 1998); razón por la cual, desde hace años, se ha tendido a distinguir en las investigaciones estos dos colectivos (Reay, 2008).

En nuestro contexto, recientemente se ha producido un aumento del coste de los estudios universitario; un incremento 66% del precio de las matrículas para el caso catalán. A la vez también ha aumentado la necesidad de obtener un título universitario para garantizar una (buena) posición en el mercado laboral. Por lo tanto, tanto a nivel institucional como individual, se requiere análisis del impacto de estos perfiles de estudiantes emergentes en el abandono universitario. Esto nos permitirá entender las iniciativas institucionales para dar respuesta a estos nuevos cambios así como la emergencia de nuevos patrones de desigualdad de oportunidades de acceso y de logro según estos perfiles.

La creación de una tipología de estudiantes es el primer objetivo planteado en este artículo. El segundo es analizar si existe relación entre esta tipología y el abandono de la universidad; así como, profundizar en la interacción de los perfiles y las características de los estudiantes, las decisiones de abandono y el rendimiento académico.

Por ello se presenta a continuación una aproximación de la literatura existente de los estudiantes no tradicionales y de las variables que tienen más peso para definirlos en nuestro contexto (edad y combinación de estudios y trabajo) y finalmente se plantea la interacción posible entre los perfiles de estudiante, el abandono y el rendimiento académico. Cabe enfatizar con especial atención que no es objetivo de este artículo un análisis de las causas asociadas al abandono de los estudiantes universitarios. Sino que, lo que aquí se pretende, es una propuesta de tipología de estudiantes universitarios y las diferencias en los resultados académicos (rendimiento y abandono) según dicha tipología teniendo en cuenta las especificidades de nuestro contexto universitario.

LOS ESTUDIANTES NO TRADICIONALES

En primer lugar, es necesario definir a los estudiantes no tradicionales; aunque, debido al número creciente de nuevas características que definen a los estudiantes universitarios resulta de gran dificultad definir un perfil prototípico que capte las diferencias entre estos colectivos. Los estudiantes presentan características cada vez más diversificadas en relación a la edad, el sexo, la vía de acceso, la compaginación estudios-trabajo o el origen social, entre las más destacadas. Una revisión de la literatura y los principales estudios realizados nos permitirá una aproximación a un fenómeno cada vez más presente en nuestras instituciones educativas.

Los primeros estudios sobre estudiantes no tradicionales los caracterizan principalmente por ser estudiantes mayores –maduros–, que tienen una dedicación a tiempo parcial, que no viven en el campus (se desplazan a diario para ir a la universidad) o que presentan una combinación de estas tres características (Bean & Metzner, 1985; Chickering, 1974; Metzner & Bean, 1987).

Por ejemplo, Chickering (1974) sostiene que la diferencia más significativa respecto al resto de estudiantes es el lugar de residencia. El hecho de no vivir en el campus y que tengan que trasladarse para ir a la universidad tiene una profunda diferencia en el proceso de socialización universitaria respecto al estudiante tradicional. En este sentido, matricularse a tiempo parcial tiene las mismas consecuencias ya que reduce las interacciones entre estudiantes y con la facultad y, por lo tanto, la influencia socializadora de la asistencia a la universidad (Pascarella, 1980).

Otras investigaciones (Horn & Carroll, 1996) han construido una escala que *sitúa* a todos los estudiantes en un continuum según sean mínimamente, moderadamente o altamente no tradicionales. Los criterios para esta clasificación responden a una escala de 7 características: retraso en el acceso a la universidad, dedicación a tiempo parcial, trabajar 35 horas o más a la semana, independencia económica, tener personas dependientes, padre/madre soltero/a y no tener un título de educación secundaria estándar (completar la secundaria a partir del test GED). Todo y la dificultad de establecer un perfil del *típico* de estudiante no tradicional, en la literatura anglosajona está bastante aceptado que el estudiante no tradicional se define por aquel que presenta al menos una de estas características: ser mayor de 24 años, asistir a tiempo parcial o no vivir en el campus universitario.

Centrándonos en las investigaciones llevadas a cabo en el contexto español, éstas también muestran un aumento de un *nuevo* perfil de estudiantes (Ariño, Hernández, Llopis, Tejerina, & Navarro, 2008; Daza & Alcaide, 2013; Soler, 2013). Aunque esta tendencia ha sido más tardía, cabe mencionar que las características de este perfil de estudiantes difieren ligeramente de las de los países anglosajones.

Estas investigaciones han destacado que los cambios más destacados han tenido lugar en relación a: género, procedencia geográfica, compaginación estudios y trabajo, origen social, capital educativo de procedencia, ramas de especialización, edad, y trayectorias personales (Ariño et al., 2008). Así como también estudiantes de primera generación, cuyos padres no poseen títulos universitarios; origen de clase trabajadora y de origen socioeconómico bajo, mujeres con cargas familiares y/o situaciones de desigualdad; personas procedentes de la inmigración o de grupos étnicos minoritarios y personas discapacitadas (González Monteaudo, 2010).

Aunque muchos de los factores o variables son similares al caso anglosajón, su peso e interrelación son diferentes debido a dinámicas y patrones propios del caso español:

- A nivel sociodemográfico, la generación de jóvenes provenientes de otros países es todavía muy minoritaria en la universidad ya que la inmigración en España no empezó a incrementar hasta los años 2000.
- Geográficamente, las universidades grandes que ofertan más tipos de estudios se encuentran en capitales pobladas. Por lo tanto, la necesidad de trasladar la residencia es mucho menor. Además en la gran mayoría de ellas no existe el modelo anglosajón de campus, sino que las facultades se encuentran esparcidas por grandes ciudades y la mayoría de estudiantes no hacen uso de la escasa oferta de residencias estudiantiles.
- En relación a los patrones culturales, el modelo mediterráneo de emancipación que caracteriza la juventud española, explica por qué la mayoría de estudiantes no se emancipan de sus padres hasta finalizar los estudios. Algunos de ellos, por la lejanía de la facultad donde cursan los estudios, tienen que marcharse del hogar familiar, pero siguen sin independizarse económicamente de éstos. Así, las responsabilidades familiares son también poco frecuentes entre los estudiantes españoles. Cabe decir que el patrón mediterráneo (con su *colchón familiar*) parece estar en crecimiento debido a la subida de tasas (no compensadas por becas o préstamos como sí tienen en otros países) y a la crisis económica (Moreno Mínguez, López Peláez, & Segado Sánchez-Cabezudo, 2012).

Por lo tanto, variables como el lugar de residencia, la independencia económica y la etnia no introducirían un eje diferenciador para el análisis del perfil de estudiante no tradicional en nuestro contexto de análisis debido a la poca incidencia en términos globales. Teniendo en cuenta, por una lado, los antecedentes teóricos y empíricos y, por otro, el contexto a analizar para el presente artículo, se han seleccionado dos de las características o ejes que explican más claramente la diferencia entre perfiles de estudiantes universitarios y que han sufrido más cambios recientemente con el incremento en la participación universitaria: la combinación de estudios-trabajo y la edad de acceso a la universidad.

La creación de una tipología de estudiantes es el principal objetivo planteado en este artículo. Otro objetivo es analizar si existe relación entre esta tipología y el abandono de la universidad; así como, profundizar en la interacción de los perfiles y las características de los estudiantes, las decisiones de abandono y el rendimiento académico.

Precisamente las variables elegidas para configurar los diferentes perfiles de estudiantes son las que tienen un impacto mayor en el abandono, es por ello que es necesario hacer un repaso de los hallazgos sobre dicha relación.

EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS

Son muchas las variables que llevan a un estudiante universitario a abandonar sus estudios pero, dado que nuestro objetivo es analizar si existen diferencias entre los estudiantes no tradicionales, nos centraremos en las dos dimensiones relacionadas con el perfil de los estudiantes: edad y combinación de estudios. Tal y como han mostrado estudios recientes, en el caso español muestran como el perfil más frecuente de absentistas, de alta relación con el abandono de los estudios, está relacionado con dichas variables (Soler, 2013).

El efecto de la edad

Son muchos los estudios tanto a nivel nacional como internacional que han concluido que los estudiantes mayores tienen más probabilidades de abandonar sus estudios universitarios (Lassibille & Navarro Gómez, 2009; O'Toole et al., 2003). Pero tampoco son pocos los autores que han advertido que más que un efecto directo de la edad se deba a relaciones espurias o efectos indirectos de otros factores (Milesi, 2010; Robinson, 2005).

Una de las posibles explicaciones es que se deba a que estos estudiantes tienen mayores responsabilidades familiares y laborales, hecho que puede tener una relación significativa con el abandono (Bean & Metzner, 1985). Otra razón vendría por el retraso en el acceso a la universidad (Milesi, 2010). Así, tal y como han mostrado algunos estudios, se observa que las probabilidades de obtener el título disminuyen drásticamente si se tiene en cuenta el retraso en el acceso a la universidad (Bozick & DeLuca, 2005).

En este sentido con el análisis de la variable edad se incluyen aspectos como las diferentes trayectorias educativas y vitales y el posible efecto de las responsabilidades familiares, que son más frecuentes a mayor edad.

Combinación estudios y trabajo

Las investigaciones que analizan el efecto de la combinación de estudios y trabajo en el rendimiento y el abandono de los estudios presentan resultados contradictorios (Riggert, Boyle, Petrosko, Ash, & Rude-Parkins, 2006). Algunos autores sos-

tienen que los estudiantes que trabajan muestran menos asistencia a clase y menos arraigo a la universidad y, por lo tanto, tienen más riesgo de abandonar. Hallazgos empíricos muestran que la combinación de trabajo y estudios supone, pues, mayor dificultad de terminar los estudios y acaba llevando a situaciones de abandono (Bozick, 2007; Staff & Mortimer, 2007).

Las horas dedicadas al trabajo son un dato básico para poder predecir la influencia del trabajo en el abandono de los estudios. Aquellos estudiantes que dedican más de quince o diecisiete horas a la semana a trabajar son los que más probabilidades tienen de abandonar. Este parece ser el límite a partir del cual las posibilidades de abandonar se multiplican (Metcalf, 2003).

De manera contraria, cabe destacar que otros estudios muestran resultados en sentido inverso para aquellos estudiantes que trabajan menos de 20 horas semanales. En estos casos, las tasas de persistencia son las mismas o incluso más altas entre los estudiantes no tradicionales (Pascarella & Terenzini, 2005; Vickers, Lamb, & Hinkley, 2003). Una de las hipótesis ligadas a la combinación estudios-trabajo descansa en el supuesto que los estudiantes con habilidades de gestión del tiempo son más exitosos académicamente. En base a esto, si los estudiantes que combinan estudios y trabajo tienen mejores habilidades de gestión del tiempo, serán capaces de responder a todas las demandas con menos tensión que los estudiantes que no trabajan (Elias, 2008; Goldrick-Rab, Harris, & Trostel, 2009).

Rendimiento académico

Un análisis que pretenda analizar el abandono en la universidad -sea cual sea el colectivo a analizar- estaría incompleto sin la incorporación del rendimiento académico ya que tiene un peso fundamental en el abandono de los estudios (sea en un sentido individual porque empuja a la decisión de abandono sea a nivel institucional por los regímenes de permanencia de algunas facultades que requieren un mínimo de créditos aprobados para continuar los estudios). En el caso que aquí nos ocupa, el de los estudiantes no tradicionales, es aún más importante la incorporación del rendimiento y su relación con el abandono ya que no siempre se ha comprendido dicha relación o se ha tendido a mostrar relaciones espurias entre el colectivo.

En uno de los artículos que supone el punto de partida de los modelos de análisis de los estudiantes no tradicionales, Bean y Metzner (1995) mostraban un gran número de evidencias empíricas que afirmaban que el rendimiento de este colectivo era igual o superior que el de los estudiantes tradicionales (Kimmel y Murphy, Greer en Bean y Metzner, 1995). Trabajos de revisión teórica y resultados empíricos más recientes donde se analiza la relación entre tipos de estudiantes

y rendimiento, llegan a las mismas conclusiones que las investigaciones de Bean y colegas (Forbus, Newbold, & Mehta, 2011; Justice & Dornan, 2001; Ozga & Sukhnandan, 1998; Robinson, 2005).

En relación a la combinación entre estudios y trabajo, algunas investigaciones han identificado problemas de endogeneidad de las variables independientes en los estudios de progreso de los estudiantes en la universidad (Lassibille & Navarro Gómez, 2009). Es decir, la relación entre los estudiantes no tradicionales y el rendimiento puede ser una relación mediada por otros factores. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes no tradicionales que trabajan, algunos autores (Tannock & Flocks, 2003) han encontrado que el trabajo puede tener un efecto en el rendimiento sólo si tenemos en cuenta las características laborales del trabajo. Estos autores encuentran que trabajos pobres, estresantes y con condiciones abusivas tienen un impacto negativo en las capacidades de los estudiantes no tradicionales de tener un buen rendimiento.

En relación a la edad, un interesante estudio que analiza los resultados de 28 artículos (25 muestras a gran escala) que examinan el progreso de los estudiantes en instituciones de educación superior, concluye que el impacto de la edad difiere radicalmente según el campo de estudio (Lassibille, 2011). Al controlar por otras variables como las cualificaciones previas, las disciplinas o áreas de conocimiento los resultados muestran que el efecto de la edad pierde efecto sobre los resultados académicos de los estudiantes (Ozga & Sukhnandan, 1998; Urban et al., en Robinson, 2005)

Finalmente, Bean y Metzner planteaban en su investigación (1985) la existencia de efectos de compensación entre variables académicas y ambientales y entre resultados académicos y resultados psicológicos. Según estos efectos compensatorios, para los estudiantes no tradicionales las variables no académicas refuerzan o compensan en el caso de un mal rendimiento pero esto no sucede a la inversa (Bean & Metzner, 1985). Entonces los estudiantes no tradicionales serán menos susceptibles al rendimiento académico dando mayor importancia a los factores externos en las decisiones de abandono (Bean & Vesper, 1990). Por lo tanto, otro de nuestros objetivos es ver la relación entre rendimiento y abandono para el colectivo de los estudiantes no tradicionales.

MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes

La muestra está compuesta por una promoción de estudiantes de nuevo acceso en 2008-09 de todas las titulaciones ofrecidas en la Universitat Autònoma de Barcelo-

na (n=6367) y los registros de los mismos estudiantes para los tres años posteriores (2009-10, 2010-11 y 2011-12). Esta selección responde a la definición normativa de abandono, según la cual se requieren dos años de no matriculación para considerar que un alumno ha abandonado sus estudios universitarios. Los datos de la muestra de estudiantes utilizados provienen de la Oficina de Gestión de la Información y la Documentación (OGID) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Análisis de datos

Se comparan los tipos de estudiantes a partir de estadísticos descriptivos de las variables estudiadas y estadísticos bivariados. La asociación entre variables se analiza mediante tablas de contingencia y el test de la χ^2 con un nivel de significación del 5%. En el caso de que el test sea significativo, se examinan los residuos estandarizados corregidos para identificar las asociaciones entre categorías de variables. Finalmente, se repite el procedimiento introduciendo el rendimiento académico como variable de control y analizando las pruebas para cada uno de los valores de dicha variable siguiendo el procedimiento mencionado. Los resultados que se presentan provienen de los análisis realizados con el programa informático SPSS-19.

Planteamiento

Lo que aquí se pretende es, por un lado, la construcción de una tipología de estudiantes poniendo especial énfasis en las características que nos permitan distinguir a los estudiantes tradicionales de los no tradicionales. Con este objetivo se relaciona con variables que tanto la literatura teórica como los hallazgos empíricos sobre el tema han considerado relevantes.

Por otro lado, se propone el análisis de las características principales de los diferentes tipos de estudiantes a modo descriptivo a partir de un conjunto de variables sociodemográficas. De este modo, no se pretende formular un modelo de explicación del abandono sino contrastar la utilidad de la tipología. De manera concreta, se pretenden contrastar las siguientes hipótesis:

1. Los distintos perfiles de estudiantes tienen un impacto diferente en el abandono universitario, siendo los estudiantes no tradicionales los que están más representados en las decisiones de abandono (y a la inversa).
Variables externas a la universidad (responsabilidades laborales) tienen mayor impacto entre los estudiantes no tradicionales en las decisiones de abandono.

2. El rendimiento académico tiene un impacto diferencial según el perfil de estudiantes analizado con consecuencias diferentes en el abandono de los estudios. Siendo los estudiantes no tradicionales los menos sensibles al efecto de los resultados académicos en el abandono.

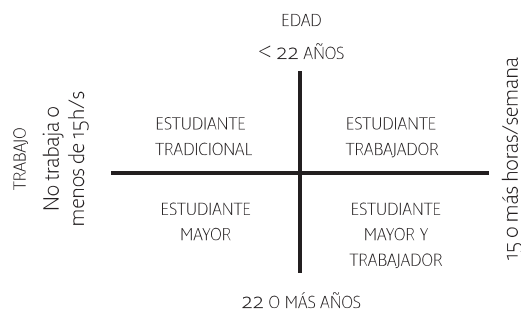
RESULTADOS

Tipología de estudiantes no tradicionales

A partir del resumen de las aportaciones teórico-empíricas realizado en el apartado anterior, se han diferenciado los dos ejes más relevantes en nuestro contexto para definir una tipología de estudiantes universitarios: la combinación de estudios-trabajo y la edad al acceder a la universidad. Del primer eje –combinación estudios y trabajo– se ha diferenciado aquellos estudiantes que trabajan 15 o más horas a la semana de aquellos que, o bien no trabajan o lo hacen menos de 15 horas a la semana. Referente a la edad de acceso, se han establecido los 22 años como la edad límite para diferenciar a los estudiantes tradicionales de los maduros³.

Con la intención de poder discernir y diferenciar el peso de ambas dimensiones de la tipología, se distinguen cuatro tipos de universitarios resultado de cruzar ambos ejes, tal y como muestra el gráfico siguiente (figura 1):

Figura 1. Tipología de estudiantes según edad y combinación estudios-trabajo



Fuente: Elaboración propia.

³ Trabajos recientes que analizan el perfil de estudiante en las universidades metropolitanas de Barcelona muestran, a partir de métodos multivariantes de construcción de tipologías, los perfiles de estudiantes tradicionales como aquellos estudiantes de edad no superior a los 22 años (Daza & Alcaide, 2013). La selección de la edad de 22 años como edad límite responde a su vez a la identificación de itinerarios de acceso retardado a la universidad (Bozick y DeLuca, 2005) y vías de acceso no tradicionales (Ciclos formativos de Grado Superior).

Así, se consideran cuatro “tipos de estudiantes” que, según los criterios mencionados, pueden ser definidos como sigue:

- *Estudiante tradicional*: estudiantes menores de 22 años que no trabajan o lo hacen menos de 15 horas semanales.
- *Estudiante trabajador*: menores de 22 años que trabajan como mínimo 15 horas a la semana.
- *Estudiante mayor*: estudiantes de 22 años o mayores que no trabajan o combinan estudios y trabajo de menos de 15 horas semanales.
- *Estudiante mayor y trabajador*: estudiantes de 22 años o más que trabajan más de 15 horas a la semana.

Así se puede considerar el primero el perfil de estudiante tradicional y el resto como los no tradicionales. Además, una aproximación descriptiva a la tipología de estudiantes permite observar la distribución de los estudiantes de nuevo acceso a la universidad catalana estudiada. Para caracterizar la tipología se ha realizado un análisis de tablas de contingencia; las asociaciones entre la tipología de estudiantes y diferentes variables sociodemográficas y académicas, se muestran en la tabla 1. Del análisis de las asociaciones entre las categorías de ambas variables se pueden definir las principales características de los cuatro perfiles estudiantes:

Estudiante tradicional (68.4%): más asociado a mujeres que tienen una ayuda para la realización de sus estudios, con un nivel educativo familiar alto –universitario–, que acceden a la universidad con notas altas y por la vía académica –bachillerato– y que escogen una titulación del área de Ciencias que cursa en vía normal (no lenta).

Estudiante trabajador (16.2%): colectivo feminizado, que no gozan de beca, asociados a niveles educativos familiares medios-bajos –EGB o FP1, que acceden a la universidad con notas bajas, desde vías profesionalizadoras (CFGS o FP2), principalmente en titulaciones del área de Económicas y Derecho. Característica a destacar el hecho que cursen la titulación en vía no lenta casi en la misma proporción de los que no trabajan o la hacen pocas horas.

Estudiante mayor (6.4%): Estos se relacionan con ser hombre, de niveles formativos familiares bajos y que acceden desde vías profesionalizadoras y mayores de 25 años y escogen vías lentas para realizar sus estudios. Sus notas de acceso son bajas, no gozan de beca y cursan los estudios en vía lenta. A diferencia de los otros, este tipo se asocia a nacionalidad no española y a cursar titulaciones del área de Artes y Humanidades.

Estudiante mayor y trabajador (9%): este tipo de estudiantes está asociado con más frecuencia con los hombres que provienen de familias con bajos niveles de instrucción (hasta estudios primarios) que tienden a acceder a la universidad con mayor frecuencia desde todas las vías de acceso excepto desde el bachillerato, y con notas bajas. Más frecuente en Ciencias Sociales y Económicas y Derecho, sin beca y que escogen vía lenta para cursar sus estudios.

Tabla 1. Caracterización de la tipología de perfiles de estudiantes según variables sociodemográficas y académicas

	TIPO DE ESTUDIANTES				TOTAL %	N
	TRADICIONAL	TRABAJADOR	MAYOR	MAYOR Y TRABAJADOR		
Nivel Formativo Familiar* [0,130]						
Hasta estudios primarios	11,9%	17,2%	<u>29,0%</u>	<u>35,7%</u>	15,9%	713
EGB o FPI	17,1%	<u>20,7%</u>	17,3%	17,2%	17,7%	794
Bachillerato o FP II	25,2%	28,0%	22,3%	24,5%	25,4%	1142
Estudios Universitarios	<u>45,8%</u>	34,1%	31,4%	22,7%	41,1%	1847
Sexo* [0,064]						
Hombre	39,4%	39,1%	<u>49,5%</u>	<u>46,8%</u>	40,7%	1929
Mujer	<u>60,6%</u>	60,9%	50,5%	53,2%	59,3%	2812
Nacionalidad** [0,050]						
Española	96,1%	95,6%	92,1%	94,6%	95,6%	4534
No española	3,9%	4,4%	<u>7,9%</u>	5,4%	4,4%	207
Beca* [0,145]						
No	58,8%	<u>67,1%</u>	<u>69,8%</u>	<u>81,6%</u>	62,9%	2982
Si	<u>41,2%</u>	32,9%	30,2%	18,4%	37,1%	1759
Nota de acceso* [0,102]						
5-5.99	21,0%	<u>32,3%</u>	<u>30,9%</u>	<u>33,0%</u>	24,6%	1164
6-7.99	55,3%	55,0%	50,0%	51,9%	54,6%	2587
8-10	<u>23,7%</u>	12,6%	19,1%	15,1%	20,8%	988
Vía de acceso* [0,400]						
Bachillerato	<u>83,8%</u>	73,4%	14,8%	10,6%	71,1%	3373
FP2/CFGS	3,4%	<u>10,0%</u>	<u>22,0%</u>	<u>28,9%</u>	8,0%	378

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS NO TRADICIONALES Y EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS

	TIPO DE ESTUDIANTES				TOTAL %	N
	TRADICIONAL	TRABAJADOR	MAYOR	MAYOR Y TRABAJADOR		
Otros (+ 25, Universidad)	12,7%	16,6%	<u>63,3%</u>	<u>60,5%</u>	20,9%	990
Rama de Conocimiento* [0,070]						
Artes y humanidades	15,6%	14,7%	<u>20,3%</u>	15,3%	15,7%	746
Ciencias	<u>16,6%</u>	11,2%	8,5%	8,9%	14,6%	690
Ciencias de la Salud	18,6%	17,9%	17,4%	12,7%	17,8%	846
Ciencias Sociales	21,6%	21,0%	24,6%	<u>26,8%</u>	22,1%	1050
Ingeniería y Arquitectura	6,5%	8,5%	7,9%	8,7%	7,1%	337
Económicas y Derecho	21,1%	<u>26,7%</u>	21,3%	<u>27,5%</u>	22,6%	1072
Tipo de dedicación* [0,165]						
Normal	<u>97,7%</u>	97,0%	91,8%	87,5%	96,3%	4566
Lenta	2,3%	3,0%	<u>8,2%</u>	<u>12,5%</u>	3,7%	175

Fuente: elaboración propia a partir de datos OGID.

* $p \leq 0,001$ ** $P \leq 0,01$ para la prueba chi-cuadrado | Entre corchetes se muestra el coeficiente de V de Cramer como indicador de la intensidad de asociación entre variables | Los porcentajes subrayados muestran aquellas categorías con residuos corregidos superiores al valor + 1,96 como indicador de asociación entre las categorías de las variables.

Estudiantes no tradicionales, abandono universitario y rendimiento académico

Con el objetivo de identificar a los estudiantes que abandonan sus estudios universitarios, se ha partido de la definición administrativa que considera abandono cuando un estudiante deja de matricularse durante dos cursos académicos consecutivos sin obtener el título.

Retomando las hipótesis planteadas, la primera sustenta que los tipos de estudiante tienen un impacto diferente en el abandono universitario. Para poder contrastarla se ha realizado un análisis de tabla de contingencia para evaluar si existe relación entre estas dos variables. Analizado la tabla 2 y los estadísticos relacionados se constata que existe asociación estadísticamente significativa según la cual se puede afirmar que existen diferencias entre el abandono universitario según sea el perfil de estudiante que accede a la universidad. A su vez, se analizan los porcentajes y los residuos tipificados corregidos, para discernir como se asocian las diferentes categorías de las variables.

Tabla 2. Abandono y persistencia según tipo de estudiante

		ABANDONO	PERSISTENCIA	TOTAL
	RECuento	973	2262	3235
Tradicional	% tipología	30,1%	69,9%	100,0%
	R. corregidos	-11,6	11,6	
	RECuento	301	465	766
Trabajador	% tipología	39,3%	60,7%	100,0%
	R. corregidos	2,3	-2,3	
	RECuento	163	142	305
Mayor	% tipología	53,4%	46,6%	100,0%
	R. corregidos	6,7	-6,7	
	RECuento	246	178	424
Mayor y trabajador	% tipología	58,0%	42,0%	100,0%
	R. corregidos	10,1	-10,1	
	RECuento	1683	3047	4730
TOTAL	% tipología	35,6%	64,4%	100,0%

$p \leq 0,001$ para la prueba chi-cuadrado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la OGID - UAB.

De esta manera, se observa una asociación entre los universitarios tradicionales y la persistencia en la universidad. Además, analizando la relación de los otros estudiantes de la tipología *–trabajador, mayor y mayor y trabajador–* se constata que el abandono está mucho más presente en estos perfiles, siendo los que combinan ser mayor y trabajar más de 15 horas a la semana los más afectados.

Siguiendo el mismo procedimiento, se puede concluir que el efecto de la edad tiene un peso importante en las decisiones de abandono. Ya que son los tipos de estudiantes *mayores y mayores y trabajadores* –ambos caracterizados por ser mayores de 22 años– los que presentan mayor diferencia de porcentajes si se comparan con el total de estudiantes. Pero refutando la hipótesis primera, que sostenía que las variables externas a la universidad tienen mayor impacto entre los estudiantes no tradicionales en las decisiones de abandono, se debe afirmar que es la combinación de los dos ejes, ser estudiante mayor y trabajador, la que presenta una incidencia mayor en el abandono.

Para la segunda hipótesis que examina la incidencia del rendimiento académico en el abandono universitario según perfil del estudiante, se ha realizado una distribución en tres subgrupos de rendimiento a partir de la distribución de la propia variable. Con el objetivo de tener aproximadamente un tercio de la población en cada una de las categorías y realizar el análisis trivariado. Así se analiza el rendimiento de los estudiantes y se diferencian tres tramos: estudiantes con un rendimiento bajo (aprueban hasta un 68,4% de los créditos, estudiantes con rendimiento medio que aprueban la mayoría de las asignaturas matriculadas –de 68,5 a 99,3%– y estudiantes que aprueban todas o casi todas las asignaturas más de 99,3%).

Es importante mencionar, analizando los intervalos propuestos, que la mayoría de los estudiantes de primer curso de esta universidad tienen un rendimiento muy alto ya que superan la mayoría de las asignaturas. Así, como también se debe tener en cuenta que en el intervalo de bajo rendimiento es un grupo muy heterogéneo ya que quedan recogidos tanto los estudiantes que no han superado ningún crédito como los estudiantes que ha superado más de dos terceras partes de los créditos.

En relación a la última hipótesis, que sostiene que el rendimiento académico tiene un impacto diferencial según el perfil de estudiante analizado con consecuencias diferentes en la decisión de abandono de los estudios, en la tabla 3 se muestra el claro efecto del rendimiento académico en el abandono según el perfil de los estudiantes. Una primera aproximación nos permite observar las variaciones de las situaciones de abandono y persistencia en función al rendimiento académico de los estudiantes. Se observa que cuando el rendimiento es bajo (hasta 68,4% de créditos superados) la situación mayoritaria es el abandono (71,5%) frente a la persistencia en los estudios (28,5%). A medida que mejora el rendimiento, las situaciones de abandono disminuyen fuertemente hasta convertirse en porcentajes minoritarios (8,1% cuando el rendimiento es alto) con más de 63 puntos porcentuales de disminución entre los dos tramos alto y bajo de rendimiento.

Tabla 3. Abandono universitario según perfiles de estudiantes y rendimiento académico

		PERFIL DE ESTUDIANTES					
		TRADICIONAL	TRABAJADOR	MAYOR	MAYOR Y TRABAJADOR	TOTAL	
RENDIMIENTO BAJO* (HASTA 68,4% CRED. SUP.)	Abandono	Recuento	737	233	125	196	1291
		% tipología	68,1%	68,5%	84,5%	83,4%	71,5%
		R. Corregidos	-3,9	-1,4	3,6	4,3	
	Persistencia	Recuento	345	107	23	39	514
		% tipología	31,9%	31,5%	15,5%	16,6%	28,5%
		R. Corregidos	3,9	1,4	-3,6	-4,3	
	TOTAL	Recuento	1082	340	148	235	1805
		% tipología	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	RENDIMIENTO MEDIO* (DE 68,5 A 99,3 CRED. SUP.)	Abandono	Recuento	161	47	25	37
% tipología			16,6%	19,5%	26,6%	33,3%	19,1%
R. Corregidos			-3,5	,2	1,9	4,0	
Persistencia		Recuento	810	194	69	74	1147
		% tipología	83,4%	80,5%	73,4%	66,7%	80,9%
		R. Corregidos	3,5	-,2	-1,9	-4,0	
TOTAL		Recuento	971	241	94	111	1417
		% tipología	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
RENDIMIENTO ALTO* (MÁS DE 99,3 CRED. SUP.)		Abandono	Recuento	75	21	13	13
	% tipología		6,3%	11,4%	20,6%	16,7%	8,1%
	R. Corregidos		-4,7	1,7	3,7	2,9	
	Persistencia	Recuento	1107	164	50	65	1386
		% tipología	93,7%	88,6%	79,4%	83,3%	91,9%
		R. Corregidos	4,7	-1,7	-3,7	-2,9	
	TOTAL	Recuento	1182	185	63	78	1508
		% tipología	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*p ≤ 0,001 para la prueba chi-cuadrado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la OGID - UAB.

Un análisis más en profundidad, nos permite examinar el efecto del rendimiento académico en las decisiones de abandono según el perfil de estudiantes. Uno de los resultados más destacables es que se observan claras diferencias entre los estudiantes mayores y los más jóvenes. Por ejemplo, en el caso de tener rendimiento bajo, tienen unos porcentajes de abandono mucho más altos (84,5% para los mayores y 83,4% en el caso de mayores y trabajadores) que sus compañeros de menos edad (alrededor de 68% en ambos casos).

Referente a los estudiantes con rendimientos medios, hay una reducción destacable del abandono en todos los perfiles con una reducción de más 50 puntos porcentuales (de 71.5% a 19.1%). Aun así, continúan siendo el perfil *mayor* (26.6%) y, especialmente, el de *mayor y trabajador* (33.3%) los que mantienen una proporción más alta de abandono; frente a los estudiantes tradicionales que son los de proporción menor (16.6%).

Finalmente, cuando los estudiantes tienen un rendimiento alto, se repiten los patrones generales identificados anteriormente que mostraban a los perfiles de mayor edad tasas más altas de abandono. En este caso concreto, son los *mayores* que no trabajan los que, a pesar de tener un buen rendimiento académico, muestran unas tasas altas de abandono (20.6%) seguidos por los *mayores trabajadores* (16.7%).

El mantenimiento de altas tasas de abandono entre los estudiantes de más edad, a pesar de un buen rendimiento, confirmarían los resultados que apuntaban otras investigaciones (Bean & Metzner, 1985; Bean & Vesper, 1990; Ozga & Sukhnandan, 1998) según las que los factores externos a la universidad, responsabilidades externas (familiares o laborales), tienen un impacto mucho mayor en las decisiones de abandono que los aspectos de carácter académico entre los estudiantes no tradicionales.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las conclusiones principales de este artículo son que existen en la universidad analizada diferentes tipos de estudiantes, y que las variables edad y combinación de estudios y trabajo nos permiten diferenciar ciertos perfiles con características específicas. Se plantean así cuatro tipos de estudiantes, los tradicionales, perfil mayoritario (68.4%) que incluye estudiantes jóvenes menores a 22 años y que no trabajan o lo hacen sólo 15 horas a la semana. Y tres perfiles de estudiantes que se consideran como no tradicionales que representan cerca de un tercio de los estudiantes de nuevo acceso (31.6%). Estos tres perfiles corresponden al tipo de estudiante mayor (6.4%), el trabajador (16.2%) y el perfil que combina ambos factores (9%).

Se constatan diferencias significativas en el abandono universitario (35.6% de la cohorte de estudiantes) según el perfil de estudiantes, siendo los tradicionales los que lo experimentan en menor grado (30%) y los mayores de 22 años los que más, combinen estudios y trabajo (58%) o no (53.4%).

Finalmente, introduciendo el rendimiento como variable intermedia se concluye que a mejor rendimiento el abandono está menos presente, aunque el impacto es diferente según perfil de los estudiantes. Son los estudiantes *no tradicionales* los que abandonan más aun teniendo buen rendimiento. Se puede concluir que de las dos dimensiones de la tipología (edad y combinación de estudios y trabajo) es la edad la que presenta un mayor efecto en las decisiones de abandono. Recordamos que en esta variable se está incluyendo probablemente los itinerarios de formación profesional y responsabilidades familiares.

Cabe mencionar que para realizar el análisis del impacto del abandono, la cohorte tomada en consideración es la del grupo de estudiantes que entraron en la universidad el curso 2008-09. Desde entonces se han producido cambios tanto en los perfiles de estudiantes (por ejemplo se ha triplicado en porcentaje de estudiantes que entran por vías profesionalizadas tipo CFGS), como institucionales con la consolidación del proceso de Bolonia, estructurales con el aumento del precio de la matrícula universitaria (66% en Cataluña), y socioeconómicos relacionadas con la crisis económica.

Específicamente, la introducción de cambios pedagógicos relacionados con el Proceso de Bolonia está teniendo importantes consecuencias en el proceso de arraigo de los estudiantes. El cambio pedagógico requiere que los estudiantes dediquen más tiempo a los estudios y estén más horas en la universidad, cosa que conlleva mayor arraigo académico y también social (Elias, Masjuan & Sanchez-Gelabert, 2012). Cabe destacar, como han demostrado algunos autores (Daza, 2013) que las consecuencias positivas del nuevo modelo pedagógico se dan en el caso de los estudiantes tradicionales pero no en los otros perfiles de estudiantes. En este sentido, continuar con el análisis del perfil y su impacto en el abandono universitario es necesario por sus consecuencias institucionales y la equidad social.

Para futuras investigaciones también sería conveniente tener en cuenta el perfil de estudiante mayoritario según instituciones (Facultades o Escuelas) ya que se han constatado ciertas diferencias en rendimiento y abandono según si el propio perfil del estudiante es más o menos preponderante en la institución.

Como se ha puesto de manifiesto en el presente artículo, la tasa de abandonos es más elevada entre estudiantes no tradicionales en comparación a sus compañeros. Algunos autores han denunciado que esta relación no ha sido bien entendida a nivel institucional ya que la universidad ha cambiado poco, o demasiado lenta-

mente para entender y acoger a este tipo de estudiante, por ejemplo en el caso de estudiantes que a la vez trabajan (Mcinnis, 2002). De este modo, la combinación múltiples y diferentes roles e identidades de los estudiantes no tradicionales incluyen las responsabilidades familiares, de trabajo, económicas y se han encontrado sistemáticamente con barreras institucionales (Fairchild, 2003).

Es de relevancia institucional tener en cuenta estos resultados debido a que se ha constatado que la tasa de retorno es muy baja para aquellos estudiantes que abandonaron y ésta incrementa a medida que pasa el tiempo. Y además, es mucho más baja a mayor edad (Pfeffer & Goldrick-Rab, 2011). Actualmente, es posible que haya estudiantes que ante la situación de crisis económica y aumento de las tasas decidan abandonar los estudios pensando en retomarlos dentro de un tiempo, pero este retorno parece ser poco probable; poniendo en peligro lo que algunos autores han llamado la “universidad de las segundas oportunidades” (Soler, 2013). En este sentido las recomendaciones institucionales que se pueden derivar de estos análisis se centran en la necesidad de tener en cuenta otros perfiles de estudiantes diferentes al tradicional.

En el contexto actual, de crisis económica y con el reciente aumento de las tasas universitarias, las razones de combinar estudios y trabajo pueden modificarse y deberse cada vez más a la necesidad de disponer de dinero propio. Los múltiples cambios acaecidos recientemente hacen necesario una revisión constante de las experiencias de los estudiantes y las consecuencias que pueden representar para los colectivos con menos oportunidades.

Fecha de recepción del original: 10 de diciembre de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 11 de febrero de 2016

REFERENCIAS

- Ariño, A. (Dir.) (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: Compromisos flexibles*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Bean, J. P. y Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. doi: 10.3102/00346543055004485
- Bean, J. P. y Vesper, N. (1990). Qualitative approaches to grounding theory in data: Using LISREL to develop a local model and theory of student attrition. En *Annual meeting of the American Educational Research Association*. Boston, Ma.
- Bozick, R. (2007). Making it through the first year of college: The role of students'

- economic resources, employment, and living arrangements. *Sociology of Education*, 80(3), 261-285. doi: 10.1177/003804070708000304
- Bozick, R. y DeLuca, S. (2005). Better late than never? Delayed enrollment in the high school to college transition. *Social Forces*, 84(1), 531-554. doi: 10.1353/sof.2005.0089
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A. y Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164. doi: 10.2307/1982157
- Carabaña, J. (2013). Crecimiento del bachillerato e igualdad desde los años ochenta. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1).
- Chickering, A. W. (1974). *Commuting versus resident students: Overcoming the educational inequities of living off campus (The Jossey-Bass series in higher education)*. San Francisco: Jossey-Bass Inc Publishers.
- Choy, S. (2002). *Nontraditional undergraduates: Findings from The Condition of Education 2002*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Washington, D.C.
- Daza, L. (2013). *Capital social y aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Daza, L. y Alcaide, V. (2013). Construcció d'una tipologia d'estudiants a les universitats de l'Àrea Metropolitana de Barcelona. En *VI Congrés Català/Internacional de Sociologia*. Perpignan.
- Elias, M. (2008). Los abandonos universitarios: Retos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, 15, 101-121.
- Elias, M., Masjuán, J. M. y Sánchez-Gelabert, A. (2012). Signs of reengagement? En M. Vukasović, P. Maassen, M. Nerland, B. Stensaker, R. Pinheiro y A. Vabø (Eds.), *Effects of higher education reforms* (pp. 21-42). Rotterdam: SensePublishers. doi: 10.1007/978-94-6209-016-3
- Fairchild, E. E. (2003). Multiple roles of adult learners. *New Directions for Student Services*, 2003(102), 11-16. doi: 10.1002/ss.84
- Forbus, P., Newbold, J. J. y Mehta, S. S. (2011). A study of non-traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15, 109.
- Goldrick-Rab, S., Harris, D. N. y Trostel, P. A. (2009). Why financial aid matters (or does not) for college success: Toward a new interdisciplinary perspective. En J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 24, pp. 1-45). London: Springer.
- González Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes

- universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 146-147.
- Horn, L. y Carroll, C. D. (1996). *Nontraditional undergraduates: Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989-90 beginning postsecondary students*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- Horn, L. y Carroll, C. D. (1998). *Stopouts or stayouts?: undergraduates who leave college in their first year*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- Justice, E. M. y Dornan, T. M. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 236-249. doi: 10.1177/074171360105100305
- Laing, C. y Robinson, A. (2003). The withdrawal of non-traditional students: developing an explanatory model. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 175-185. doi: 10.1080/0309877032000065190
- Lassibille, G. (2011). Student progress in higher education: What we have learned from large-scale studies. *The Open Education Journal*, 4, 1-8.
- Lassibille, G. y Navarro Gómez, L. (2009). Tracking students' progress through the Spanish university school sector. *Higher Education*, 58(6), 821-839. doi: 10.1007/s10734-009-9227-8
- Mcinnis, C. (2002). Signs of disengagement? En J. Enders y O. Fulton (Eds.), *Higher education in a globalising world* (pp. 175-189). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Metcalf, H. (2003). Increasing inequality in higher education: The role of term-time working. *Oxford Review of Education*, 29(3), 315-329. doi: 10.1080/03054980307447
- Metzner, B. S. y Bean, J. P. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27(1), 15-38. doi: 10.1007/BF00992303
- Milesi, C. (2010). Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 23-44.
- Moreno Mínguez, A., López Peláez, A. y Segado Sánchez-Cabezudo, S. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía* (Moreno Mín.). Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- O'Toole, D. M., Stratton, L. S. y Wetzel, J. N. (2003). A longitudinal analysis of the frequency of part-time enrollment and the persistence of students who enroll part time. *Research in Higher Education*, 44(5), 519-537. doi: 10.1023/A:1025491208661

- Ozga, J. y Sukhnandan, L. (1998). Undergraduate non-completion: Developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*, 52(3), 316-333. doi: 10.1111/1468-2273.00100
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595. doi: 10.3102/00346543050004545
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research. The JosseyBass higher and adult education series* (Vol. 2, p. 848). San Francisco: Jossey-Bass Inc Publishers.
- Pfeffer, F. T. y Goldrick-Rab, S. (2011). Unequal pathways through American Universities.
- Reay, D. (2008). Class, authenticity and the transition to higher education for mature students. *The Sociological Review*, 50(3), 398-418. doi: 10.1111/1467-954X.00389
- Riggert, S. C., Boyle, M., Petrosko, J. M., Ash, D. y Rude-Parkins, C. (2006). Student employment and higher education: Empiricism and contradiction. *Review of Educational Research*, 76(1), 63-92. doi: 10.3102/00346543076001063
- Robinson, R. A. (2005). *Pathways in context : Background characteristics and demographics in student progression through higher education*. (Ph.D. thesis). Australia: University of Sydney.
- Rootman, I. (1972). Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization: A model. *Sociology of Education*, 45(3), 258-270.
- Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*. Universitat de València.
- Staff, J. y Mortimer, J. T. (2007). Education and work strategies from adolescence to early adulthood: Consequences for educational attainment. *Social Forces*, 85, 1169-1194.
- Tannock, S. y Flocks, S. (2003). "I know what it's like to struggle": The working lives of young students in an urban community college. *Labor Studies Journal*, 28(1), 1-30. doi: 10.1353/lab.2003.0028
- Vickers, M., Lamb, S. P. y Hinkley, J. (2003). *Student workers in high school and beyond : the effects of part-time employment on participation in education, training and work. Research Report Number 30* (Vol. LSAY Resea, p. 35). Australian Council for Educational Research.

Capítol 2

**Les trajectòries acadèmiques segons la modalitat
d'universitat i les condicions socials i de vida dels estudiants**

Capítol 2. Les trajectòries acadèmiques segons la modalitat d'universitat i les condicions socials i de vida dels estudiants

Donada la importància creixent de la universitat a distància i l'augment de la diversitat del perfil d'estudiants universitaris, un dels objectius principals d'aquest article és comparar les trajectòries dels estudiants segons modalitat incorporant una perspectiva longitudinal. Aquest plantejament minimitza l'efecte de la incertesa i la imprecisió en les valoracions al primer any i incorpora una dimensió més dinàmica i àmplia de la noció de continuïtat i abandonament. En aquest sentit, la incorporació d'una dimensió temporal més àmplia permet tenir en compte múltiples situacions que van més enllà dels estudiants que obtenen el títol i abandonen en el temps teòric. Per tant, es tenen en compte trajectòries complexes a la universitat com aquelles dels estudiants que es *reubiquen* i reorienten o canvien d'estudis (sempre dins de la mateixa institució), que obtenen el títol més tard del temps teòric o que abandonen els estudis i els reprenen temps més tard. Per tant, la introducció d'una perspectiva longitudinal permet una mirada més dinàmica que va més enllà de la concepció d'abandonament definitiu que apuntaven algunes recerques (Schnepf, 2014).

Una altra de les aportacions és la comparació de les trajectòries dels estudiants segons la modalitat d'universitat ja sigui presencial o a distància. Atès que, com vèiem, els costos relatius varien segons modalitat d'universitat, l'anàlisi ens permet comparar si existeixen diferències en les trajectòries dels estudiants segons les seves condicions socials i de vida. Per exemple, si el caràcter més flexible de la modalitat en línia, minimitza els riscos relacionats amb els costos de gestionar els múltiples rols dels estudiants no tradicionals i incrementa la retenció d'aquests estudiants. Per tant, si els entorns d'aprenentatge donen resposta als costos diferencials dels estudiants.

A nivell metodològic i degut a la gran diferència en la composició sociodemogràfica dels estudiants segons universitat, es parteix d'un dels indicadors més àmpliament utilitzat en la recerca per definir els estudiants universitaris: l'edat i, en concret, els 25 anys (Tilley, 2014). Aquesta definició permet comparar les trajectòries dels estudiants entre les diverses institucions i, al mateix temps, manté els principals trets i característiques associades a les condicions socials i de vida dels estudiants: experiències laborals, responsabilitats familiars (cura d'infants o altres dependents), entrades retardades a la universitat o estudiants adults, entre d'altres.

Referència

Sánchez-Gelabert, A. (2020). Non-traditional students, university trajectories, and higher education institutions: a comparative analysis of face-to-face and online universities. *Studia Paedagogica*, 25(4), 51–72. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-3>

NON-TRADITIONAL STUDENTS, UNIVERSITY TRAJECTORIES, AND HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF FACE-TO-FACE AND ONLINE UNIVERSITIES

ALBERT SÁNCHEZ-GELABERT

Abstract

In recent decades, the number of students accessing higher education has grown, leading to a greater diversity of student profiles and modalities of studying. This means a new scenario among higher education institutions in which online universities are becoming increasingly relevant. The aim of this article is to explore how students' university trajectories differ according to age, gender, and university type at three Catalan universities (N = 20,745). For this purpose, we carried out a sequence analysis to identify university trajectories and then compared them according to the study modality (face-to-face/online) and the student profile (traditional/non-traditional). The results show differences in university progression trajectories among non-traditional students according to the university type. In particular, there was a higher incidence of dropout at face-to-face universities among non-traditional students. In the case of online universities, in contrast, dropout was not a phenomenon exclusive to non-traditional students, with similar dropout rates among all students regardless of profile.

Keywords

university trajectories, non-traditional student, dropout, online university, longitudinal analysis

Introduction

In recent decades, there has been a substantial increase in the number of students entering higher education, generalized across all higher education institutions (HEIs) and with the greatest increase in online and distance universities (Ashby et al., 2011). This differential growth has shown that online education is no longer peripheral or marginal, but is becoming increasingly central (Xiao, 2018). These trends highlight a new interrelationship in the higher education system where the boundaries between the two modalities are becoming increasingly blurred (Tait & Mills, 1999).

A similar trend can be observed in the Catalan higher education system. Over the past 15 years, there has been an increase of more than 14% in the number of students accessing higher education in both face-to-face and online education.¹ However, the increase in new students has been especially significant in the online modality (+35.2%), which may represent the growing demand for flexibility among students. In this regard, online education can be an opportunity for non-traditional students who need to combine their studies with external responsibilities such as family or work commitments.

One of the main concerns with online education is the phenomenon of dropout and low retention rates (Lee & Choi, 2011; Simpson, 2013). The data are conclusive in this regard, with a clear trend towards a higher rate of dropout among students in online universities than those in face-to-face institutions (Patterson & McFadden, 2009; Xu & Jaggars, 2014). In this context, the new centrality of online universities may be weakened if they fail to introduce measures to mitigate the high dropout rates and increase retention of the more numerous and heterogeneous new students.

Retention is one of the great challenges for higher education research given that it is consolidated as an indicator of efficiency and effectiveness. The challenge is even greater if we consider its potential consequences in terms of social equity. European policies in recent years have focused on increasing and expanding access to and participation in HEIs, especially among non-traditional students. It is now time to go further and introduce measures to increase the retention of students at a higher risk of dropping out.

¹ Data from the University Pre-registration Office of the Inter-University Council of Catalonia and the Office of Planning and Quality of the Open University of Catalonia.

Many researchers, however, have highlighted the complexity of analyzing dropout due to the interaction of a large number of factors, for both face-to-face and online universities (Grau-Valldosera & Minguillón, 2014; Kehm et al., 2019; Lee & Choi, 2011; Morgan & Tam, 1999). The difficulties involved in balancing the university experience and external responsibilities including work and family, discontinuities in educational trajectories, differential paces and progress in studies, and managing stressful situations are among the reasons that add complexity to the phenomenon.

In response to this complexity, an increasing number of studies have been incorporating a longitudinal perspective that considers the university experience as a long and broad educational trajectory (Haas & Hadjar, 2019; Robinson, 2004). In this regard, a longitudinal analysis of student trajectories enables us to consider the diversity of HEIs and the growing diversity of student profiles. At the same time, it provides an opportunity to explore the incidence of dropout among non-traditional students in different types of universities (face-to-face and online) compared to the rate for traditional students.

Trajectories in higher education, non-traditional students, and university type

A recent review of 44 empirical works on dropout in Europe evidenced a clear pattern with gender and dropout in higher education, concluding that dropout is clearly higher among men than women (Kehm et al., 2019). Empirical findings in other countries point in the same direction, showing that women's university trajectories are characterized by fewer interruptions and a greater likelihood of persistence and graduation (Denice, 2019; Goldrick-Rab, 2006).

In the specific case of online education, the research has not reached conclusive results. While some research has indicated that there is no significant association between gender and dropout rates (Patterson & McFadden, 2009; Tello, 2007; Wojciechowski, 2004), other studies have pointed to a higher probability of dropout among men (Packham et al., 2004), and a greater likelihood of women continuing (Grau-Valldosera et al., 2019) and obtaining degrees in specific fields, particularly in those where they are a small minority (Callejo Gallego, 2001). In contrast, some research has suggested a pattern of higher dropout risk among women regardless of the type of studies undertaken or previous grades obtained (Stoessel et al., 2015).

Another structural variable that has been widely analyzed in relation to university dropout is age. As with the gender-dropout link, a review of empirical findings in Europe has shown a clear pattern: the younger a student

is, the lower their risk of dropout is (Kehm et al., 2019). Again, the results for online education environments have not been entirely conclusive. Different research has found that older students have a higher (Wojciechowski, 2004) or lower (Stoessel et al., 2015) risk of dropping out. In contrast, other studies have concluded that the older a student is, the greater the probability that they will drop out is (Packham et al., 2004; Rodrigues de Oliveira et al., 2018). Lastly, there is also research that has concluded that there are no differences between different age groups (Tello, 2007; Willging & Johnson, 2009).

In the case of master's students, some research has compared the effect of age considering the modality, online or face-to-face. The results showed a net effect from age after controlling for other variables (Patterson & McFadden, 2009). In this regard, the general conclusion is that students who drop out are significantly older than their persistent counterparts.

However, some studies have found that structural variables, such as age and gender, have not shown predictive power for first-year college dropouts when other variables are included. Some authors have found that the effect of age on dropout disappears when the employment situation is taken into account (Gilardi & Guglielmetti, 2011). The results indicate that the probability of dropping out is linked to the economic situation of the student, regardless of age, meaning that working students are more likely to drop out at any age.

In the Catalan context, some research has taken a similar approach and also included student performance (Sánchez-Gelabert & Elias, 2017). In that study, a typology of students was constructed by combining their age and employment situation at the time of entering university. The results showed that non-traditional students (older and working) dropped out more frequently even when they were performing better than their traditional counterparts. Thus, the authors concluded that the probability of dropping out was higher among older students, regardless of employment status.

Evidence of the effect of age and work on dropout is particularly important in the case of online universities, given the specific profile of students there. Several empirical studies have shown that the probability of participating in online universities is higher among older students (Ortagus, 2017), students who combine their studies with a full-time job (Cavanaugh & Jacquemin, 2015), and students with multiple responsibilities such as family and work (Sánchez-Gelabert et al., 2020).

This set of results highlights the importance of incorporating a perspective that addresses students' life cycle, including work experience and family responsibilities such as motherhood and caring for family members. Notably, approaches to the study of non-traditional students are broad and include an enormous diversity of characteristics (Treinienė, 2019). In addition to external responsibilities, some approaches have included students who

are first-in-family students, adult learners, or delayed-entry students, among others. One of the most widely used indicators has traditionally been age, given that it is associated with certain characteristics of a student's life cycle. To this effect, age in general, and in particular the age of 25, has become a commonly used indicator (Tilley, 2014) that allows for a more comprehensive approach to the experience of non-traditional students.

The importance of introducing this distinction into the analysis of educational phenomena is twofold. First, it is a growing reality in the higher education system. Second, and more importantly, the characteristics of non-traditional students differ from those of their traditional peers, the importance of which lies in the impact this has on different dimensions, such as entry motivations (Dos Santos, 2020; Sánchez-Gelabert et al., 2020), dedication to studies (Safford & Stinton, 2016), experiences during university, and educational outcomes (Choi & Park, 2018).

One of the most widely used performance indicators is university dropout. Some research has compared this indicator in students enrolled in face-to-face and online courses. The results showed that students received lower grades and were more likely to drop out of online courses than traditional face-to-face courses (Francis et al., 2019; Lundberg et al., 2008; Xu & Jaggars, 2011, 2014). Some authors have stated that these differences may have been due to the issue of self-selection between the two types of courses (Lundberg et al., 2008). In this regard, additional research has deepened these results by introducing the characteristics of students. The main findings have been that adult online students (Francis et al., 2019) and specifically adult male online students (Glazier et al., 2020; Sproat, 2018) have displayed lower performance and higher dropout rates compared to adult face-to-face students and traditional age students.

Analytical strategy

Objective and methodology

The main objective of this paper is to explore how students' university trajectories differ according to their profile (traditional/non-traditional) and the type of university. With this objective in mind, the analytical strategy was divided into three steps. First, we carried out a longitudinal analysis of the trajectories of new students taking their profiles into account. Second, students' trajectories were compared at three universities, two face-to-face universities and one online university. Last, we explored the relationship between students' trajectories and profiles and whether this relationship varied according to the type of university.

Three new access cohorts for a single year were analyzed to establish a comparative framework and control for the multiple changes that have occurred in the Spanish university system. Given that the years of completion at online universities are much higher than those at face-to-face institutions, the cohort of students who entered in 2009–10 was selected. For the online university, the trajectories were analyzed for 9 academic years (2009–10 to 2018–19), while for the face-to-face universities they were analyzed for the period between the 2009–10 and 2013–14 academic years.

Data

The data correspond to new undergraduate students (4-year programs) in the 2009–10 academic year at three Catalan universities ($N = 20,745$). The data come from annual student records and were provided by the information management offices of the three universities analyzed.

The Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) is a public institution with a primarily technical orientation. Most of the students (97% in 2009–10) were studying engineering and architecture ($n = 3,262$). The data come from the area of Planning, Quality, and Transversal Programs.

The Autonomous University of Barcelona (UAB) is a public university with a broad offer in terms of fields of study. The percentages of students in various fields of study during 2009–10 was as follows ($n = 6,163$): 50.7% in social and legal sciences, 17.8% in arts and humanities, 13.2% in sciences, 10.7% in health sciences, and 7.6% in engineering and architecture. The data come from the Office of Information and Documentation Management.

The Universitat Oberta de Catalunya (Open University of Catalonia, UOC) is a fully online university with the following distribution of enrolled students ($n = 11,320$) according to fields of study during 2009–10: social and legal sciences (47.5%), architecture and engineering (24.6%), health sciences (19.0%), and arts and humanities (8.9%). The data come from the Office of Planning and Quality.

Variables and measurements

Non-traditional students

Non-traditional students are considered to be those students over 25 years of age at the time of entering university. A new variable was also constructed by introducing sex to explore the interactions of the two factors. The resulting variable is coded as follows: 1 = traditional male students (men up to 25 years old); 2 = non-traditional male students (men older than 25 years old); 3 = traditional female students (women up to 25 years old); and 4 = non-traditional female students (women older than 25 years old).

Students' trajectories: Analytical strategy

A sequence analysis was carried out to categorize the university trajectories (sequences) according to their similarity to one another. Three educational statuses were differentiated for each year: 1 = studying, 2 = not studying, 3 = graduated. Optimal matching analysis provided a measure of the similarity (or dissimilarity) between sequences. Based on a calculation of the dissimilarities between sequences, a cluster analysis (Ward's method) in which sequences that are similar to one another are grouped together was conducted. The analysis used the TraMineR extension for sequence analysis of the R statistical package (Gabadinho et al., 2011).

Last, an analysis of the association between the typology of the trajectories and profiles was carried out by means of a Chi-squared test. The analysis of adjusted standardized residuals enabled us to identify the significant relationships between the students' trajectories and the typology of non-traditional students.

Results

Student profile by university modality

One consideration prior to analyzing the students' trajectories was the differences in the students' profiles in terms of the type of university and modality of study. One of the most distinctive elements of the institutions was the sex of the students. As can be seen in Table 1, 3 out of every 4 students in the cohort from the technical university were men (74.3%). This percentage was reversed in the other face-to-face university (UAB), with 60% of them being women. In the case of the online university, the percentages of students of each sex are similar.

Another characteristic is that the Catalan face-to-face universities contained a greater number of young students. The average ages of new students at the UAB and the UPC were 20.1 and 21.7, respectively. In contrast, at the online university the students' age was more than 10 years higher, at around 33. This differing age composition also reflects differences in the relative proportions of access routes. At the UAB (a face-to-face generalist university), nearly 70% of the students accessed the university through the traditional academic route (a bachelor's degree). At the UPC, the academic track was the route for almost half of the students (47.4%). A distinctive feature of this university was the importance of students accessing its degree programs through higher-level vocational education and training (VET) (20.6%) or with some previous university experience (31.3%). Last, in the case of the online university (UOC), most of the students (70%) had had previous university experience.

Table 1
Students' socio-demographic profiles according to university type and study modality

	Face-to-face				Online	
	UAB		UPC		UOC	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Mean age (SD)	20.1 (4.3)		21.7 (5)		32.6 (8.4)	
Age groups						
Up to 25 years	5,708	92.6	2,739	84.0	2,407	21.3
Above 25 years	455	7.4	523	16.0	8,898	78.7
Access route						
Academic route (bachelor's degree)	4,217	68.4	1,415	47.4	850	7.6
Professional route (higher VET)	680	11.0	614	20.6	2,073	18.4
Previous university experience ²	1,079	17.5	936	31.3	7,852	69.9
Other (+25 access route)	186	3.0	22	0.7	466	4.1
Sex						
Male	2,468	40.0	2,419	74.2	5,611	49.6
Female	3,695	60.0	843	25.8	5,709	50.4
Total	6,162	100.0	32,62	100.0	11,320	100.0

The importance of the student profiles and the learning context lay in the fact that these aspects had an impact on both the university experience and student outcomes. It is especially important to clarify whether there were any differences between the experiences of traditional and non-traditional students. As expected, the presence of non-traditional students varied according to the type of university and modality of study (Table 2). First, there was a majority presence of traditional students at the two face-to-face universities, and the UAB had the highest percentage of traditional students (92.6%). Second, while the UAB had a higher percentage of traditional female students, the UPC had more traditional male students, representing almost 2 out of every 3 students (63.5%). At the online university (UOC), a relatively large percentage of traditional female students stand out compared to their male counterparts.

² Students with previous university experience, either with or without a degree.

Table 2
Student profiles according to university type and study modality

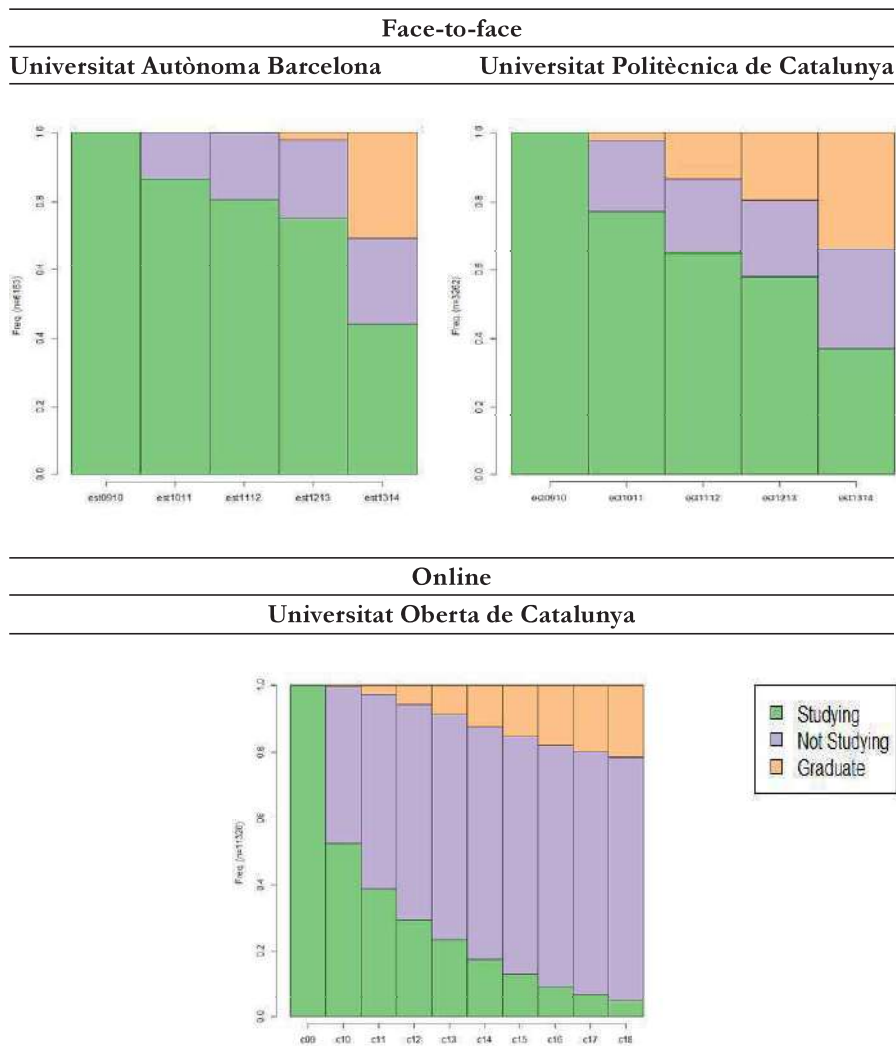
	Face-to-face				Online	
	UAB		UPC		UOC	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Student typology						
Traditional female student	3,456	56.1	668	20.5	1,373	12.1
Traditional male student	2,252	36.5	2,071	63.5	1,034	9.1
Non-traditional female student	239	3.9	175	5.4	4,331	38.3
Non-traditional male student	216	3.5	348	10.7	4,567	40.4
Total	6,162	100.0	3,262	100.0	11,320	100.0

Therefore, the face-to-face universities had more students with traditional profiles, that is, young students who entered through academic or professional routes and with no interruptions in their previous educational trajectories. Differences were observed when combining the students' age and sex, especially in the face-to-face universities. Traditional male students were predominant at the UPC, which is specialized in the fields of engineering and architecture, while the UAB predominantly had traditional female students.

University trajectories by university type

The sequence analysis enabled us to visualize the educational states of the cohort as a whole and their development from the time the students entered the universities. Figure 1 shows this development according to three educational statuses: studying, not studying, and having graduated. The first year was clearly central to retaining students in HEIs. This was especially significant at the online university, where 47.1% of the cohort was no longer studying in the year following entry. There were also interesting differences in face-to-face universities. Only 13.4% of the UAB students were no longer at the institution after the first year. At the end of the period analyzed, such students represented 25.2% of the total cohort. In the case of the UPC, the percentage of students who did not continue studying in the first year was 20.6%, and two out of every three at the end of the period analyzed (29.3%). If we look at the cross-sectional sequences according to student profile (Appendix A), differences between traditional and non-traditional students can be observed. Specifically, it is clear that the incidence of dropouts in the first year was higher among non-traditional students at face-to-face universities.

Figure 1
Cross-sectional sequences of educational trajectories



Another phenomenon observed is the different patterns for obtaining a degree among universities. In the case of the generalist face-to-face university (UAB), students began to graduate in the fourth year, the theoretical time it takes to earn a degree. In the case of the UPC, the graduation pattern differed slightly, with degree completion more spread out along the entire trajectory and starting from the third year. One possible explanation for these differences is the different student profiles at the two universities. In the case of the UPC,

the presence of non-traditional students was greater than it was at the UAB, meaning that more students accessed higher education at the UPC with previous university experience, some of them having entered that university as a second opportunity to finish a degree they had already started. Meanwhile, the concentration of students with a traditional profile at the UAB may have resulted in a large presence of normative patterns.

It is also interesting to observe the pattern at the online university in relation to degree completion. A slow and steady increase can be seen, reaching 21.4% of the cohort in the last semester analyzed, 9 years after entry. Notably, 5% of the cohort continued to be enrolled after this period. These results are especially relevant given the large percentage of non-traditional students who studied at this online university. The introduction of a longitudinal perspective enables differences in student progression and graduation patterns according to institutional characteristics and learning environments to be highlighted. It also shows the importance of time and the duration of the trajectories in analyzing educational experiences, especially in the case of non-traditional students.

Non-traditional students and university trajectories

Based on the analysis of the probabilities of transition between each state over time (optimal matching), the students were grouped according to major patterns of progression (cluster analysis). Three patterns of university trajectories were identified: dropout,³ persistence,⁴ and graduation.

One of the most notable differences between institutions regards dropout trajectories (Table 3). At the online university, almost 2 out of every 3 students in the cohort (61.0%) had a dropout trajectory. In the case of the face-to-face universities, a much lower percentage of dropout trajectories was observed at around 23% of the cohort in each university. However, there were differences in the graduation trajectories between the two face-to-face universities. While about one-third of the UAB cohort graduated within a period of 5 years, this percentage dropped to 13.4% for the UPC cohort. Notably, around two-thirds of the cohort were on persistence paths in this university.

³ It should be noted that there can be multiple reasons for these dropout routes, such as transfer to other universities, change of modality, and closure of the educational registry.

⁴ Persistence trajectories refer to students who remain enrolled for several years after entering university and who, consequently, persisted in university beyond the first year. It should be borne in mind that these trajectories may correspond to students who, after several years at university, left without having obtained a degree.

Table 3
Student pathways according to university type and study modality

	Face-to-face				Online	
	UAB		UPC		UOC	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Dropout	1,414	22.9%	734	22.5%	6,894	61.0%
Graduation	1,885	30.6%	436	13.4%	2,049	18.1%
Persistence	2,864	46.5%	2,092	64.1%	2,362	20.9%
Total	6,163	100%	3,262	100%	1,1305	100%

The main objective of this paper was to explore how students' university trajectories differed according to student profiles and university type. Based on an association analysis, it can be concluded that there was a significant relationship between the student profile and the type of university trajectories in the three universities analyzed ($p < 0.05$). By comparing the values for Cramér's V, this association can be seen as more intense in the case of the face-to-face universities (UPC = 0.150, UAB: 0.144) than the online university (UOC = 0.063).

An initial analysis of the data shows that there were differences in the trajectories of traditional students considering the type of university. More specifically, there was an association between traditional male students at face-to-face universities and persistence trajectories. Persistence was significantly higher among this group than among all students at both the UAB (52.4% compared to 46.5%) and the UPC (68.3% compared to 64.1%). At the UOC, in contrast, there was a significant relationship between this particular student profile and graduation trajectories: the percentage of traditional male students who graduated was slightly higher than the percentage for the cohort as a whole (23.2% compared to 18.1%). In addition, higher dropout rates at the online university compared to the face-to-face universities were evident among both male and female traditional students.

Table 4
Student pathways according to student profile, university type, and study modality

	UAB			UPC			UOC			
	Dropout	Persistence	Graduation	Dropout	Persistence	Graduation	Dropout	Persistence	Graduation	Total
Student typology	Cramér's V = 0.144**			Cramér's V = 0.150**			V Cramér = 0.063**			
Traditional male	542 24.1%	1,179 52.4%	531 23.6%	408 19.7%	1,414 68.3%	249 12.0%	633 61.2%	161 15.6%	240 23.2%	1,034 100%
Non-traditional male	99 45.8%	71 32.9%	46 21.3%	135 38.8%	144 41.4%	69 19.8%	2,852 62.4%	849 18.6%	866 19.0%	4,567 100%
Traditional female	661 19.1%	1,550 44.8%	1,245 36.0%	124 18.6%	463 69.3%	81 12.1%	773 56.3%	328 23.9%	272 19.8%	1,373 100%
Non-traditional female	112 46.9%	64 26.8%	63 26.4%	67 38.3%	71 40.6%	37 21.1%	2,636 60.9%	1,024 23.6%	671 15.5%	4,331 100%
Total	1,414 22.9%	2,864 46.5%	1,885 30.6%	734 22.5%	2,092 64.1%	436 13.4%	6,894 61.0%	2,362 20.9%	2,049 18.1%	11,305 100%

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; ; bold and italics represent percentages with a significant association between categories (corrected residuals greater than + 1.96)

Last, the trajectories of traditional female students were analyzed. As seen in Table 4, there were no differences in the university trajectories of this group at the technical face-to-face university (UPC). It should be remembered, however, that this university had few traditional female students, representing 1 in 4 students in the cohort. The relationship varied depending on the type of university. At the UAB, traditional female students showed a significant association with graduation trajectories (36% compared to 30.6% overall). At the UOC, the percentage of traditional female students in the persistence trajectories was significantly higher than the percentage for the general cohort (23.9% and 20.9%, respectively).

Focusing on the trajectories of non-traditional students also shows interesting results. Further analysis revealed a significant association between non-traditional students and dropout trajectories at face-to-face universities, regardless of gender. The percentage of dropout trajectories among non-traditional students at the UAB was around 46% for both men and women, while it was 22.9% for the cohort overall. This pattern also applied at the UPC. While the dropout trajectory for the entire cohort was around 23%, for non-traditional students it was around 40%, regardless of gender.

At the online university (UOC), however, the link between non-traditional students and dropout trajectories did not show a significant relationship. Although dropout rates were particularly high among non-traditional students (over 60% of the cohort), dropout rates were very similar for traditional male and female students (61.2% and 56.3%, respectively). In fact, a differential pattern was observed at online universities in relation to gender regardless of age. Both non-traditional and traditional female students showed a significant relationship with persistence trajectories at the online university.

Conclusions

Recent years have witnessed an increase in the complexity of the logic of access, participation, and completion in higher education. Not only has the number of students accessing tertiary education increased, especially in online modalities, but the student profile in relation to age, access routes, and responsibilities outside the university has also become more diverse. In this context, it is essential to explore how university trajectories, student profiles, and institution types are interrelated.

The first notable result of the analysis is that the profile of students varied substantially depending on the type and modality of the HEI. Regarding gender, differences were observed according to the type and modality of the university with an overrepresentation of male students at the more technical university, which is focused on architecture and engineering. There were also

remarkable differences in university participation by university type and student profile. The presence of non-traditional students was much greater at the online university, where this profile represented about 80% of the student body. In contrast, the opposite trend was observed at the face-to-face universities, with an underrepresentation of this student profile. These results confirmed the self-selection of students into institutions pointed out by some authors (Lundberg et al., 2008; Tilley, 2014).

From a longitudinal perspective, patterns of progress and graduation at three HEIs were explored according to student profiles. Some interesting elements and trends were identified in relation to student trajectories, depending on the university type. First, the results are compelling in relation to university dropout. Dropout was more prevalent among students at the online university than at the face-to-face universities. At the online university, dropout trajectories represented 61.0% of the cohort, while at the face-to-face universities this percentage was around 23% of the cohort. These results confirmed the findings of an overwhelming trend toward dropout at online universities (Patterson & McFadden, 2009) and a higher percentage of dropout at online universities compared to face-to-face universities (Francis et al., 2019; Xu & Jaggars, 2014).

With regard to dropout, the importance of the first year at the three universities analyzed was confirmed. This phenomenon was particularly crucial at the online university, where almost half of the new students dropped out in the first year. Moreover, the online university showed a continuous and permanent dimension of dropout with constant incidence throughout the 9 years analyzed.

The main aim of the article was to analyze whether student trajectories differed according to student profile and university type. In this regard, we can outline some conclusions. First, the results showed an association between non-traditional students and dropout trajectories at the face-to-face universities. The percentage of non-traditional students who did not continue their studies is almost double that of their traditional peers at the two face-to-face universities. The results from the online university differed substantially from the results from the face-to-face universities and showed relevant patterns. High dropout rates were observed at the online university, but this was not a phenomenon exclusive to non-traditional students. In fact, the percentages of students who dropped out were similar among the different student profiles. Therefore, we can conclude that dropout at online universities is not a phenomenon exclusive to a certain student profile but is a widespread phenomenon among the entire student body.

In the case of traditional female students, there were associations with graduation (UAB) and persistence (UOC) trajectories. These results are in line with other findings that have pointed to fewer discontinuities in trajectories

and greater persistence and graduation among women (Denice, 2019; Goldrick-Rab, 2006). Further analysis showed that regardless of whether they were traditional students, female students had a specific relationship with the trajectories of educational persistence and continuity at the online university. Possible explanations for these results may be related to the increased presence of women and parents in distance education (Ortagus, 2017), the preponderance of women in health care tasks, and the possibility of combining these with more flexible education options. This highlights the need for constant dialogue to problematize the gendered nature of both care and learning (O'Shea et al., 2015).

These results confirmed some of the findings regarding student profiles and university modality. The statement that younger students had lower risks of dropping out (Kehm et al., 2019) was corroborated only in the case of the face-to-face universities. In the case of the online university, the risk of dropping out was similar among all student profiles. Similarly, the results support the main findings showing that online adult learners have higher dropout rates compared to face-to-face adult learners and traditional age students (Francis et al., 2019; Glazier et al., 2020).

One of the main limitations of this work is that the registration data did not enable analysis or exploration of the reasons and motivations for dropping out. In this regard, knowledge of the reasons for dropout must be deepened, especially among groups such as non-traditional students, who have high dropout rates at both face-to-face and online universities. In this regard, an important topic for further research is the reasons and motivations for entering university and how to face complex situations that involve combining studies with multiple responsibilities. Another of the elements to be analyzed in greater depth is the role of the HEI as either a facilitator and accompanier of the learning process or, on the contrary, a further obstacle in the complex combination of studies and other responsibilities outside the university. In this regard, the recent increase in enrollment in online education may be a response to a demand for greater flexibility from non-traditional students who have multiple responsibilities such as work, family, and so on. It should be noted that although online education has been seen as an opportunity to increase participation and social equity, high dropout rates are a major obstacle to achieving these goals.

These results pose major challenges for the future of HEIs and online education, considering recent trends such as increased participation in tertiary education, the growing importance of online education, and the increasing heterogeneity of students and their social and living conditions. On the one hand, face-to-face universities must respond more effectively to the new realities of university students and expand access and participation for non-traditional students. On the other hand, it is even more crucial to improve

the retention of non-traditional students and decrease the high dropout rates. In the case of online universities, these should deepen the analysis of students' profiles and their needs, motivations, and reasons for entering university, in addition to the phenomenon of university dropout. Only if online universities succeed in increasing student retention rates can they consolidate themselves as second chance universities among non-traditional and under-represented students, thus contributing to increasing social equity.

References

- Ashby, J., Sadera, W. A., & McNary, S. W. (2011). Comparing student success between developmental math courses offered online, blended, and face-to-face. *Journal of Interactive Online Learning, 10*(3), 128–140.
- Callejo, J. (2001). Estudio de cohorte de estudiantes de la UNED: una aproximación al análisis del abandono. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 4*(2), 33–70. <https://doi.org/10.5944/ried.4.2.1179>
- Cavanaugh, J. K., & Jacquemin, S. J. (2015). A large sample comparison of grade based student learning outcomes in online vs. face-to-face courses. *Journal of Asynchronous Learning Network, 19*(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v19i2.454>
- Choi, H. J., & Park, J.-H. H. (2018). Testing a path-analytic model of adult dropout in online degree programs. *Computers and Education, 116*, 130–138. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.005>
- Denice, P. (2019). Trajectories through postsecondary education and students' life course transitions. *Social Science Research, 80*, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.02.005>
- Dos Santos, L. M. (2020). The motivation and experience of distance learning engineering programmes students: A study of non-traditional, returning, evening, and adult students. *International Journal of Education and Practice, 8*(1), 134–148. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.134.148>
- Francis, M. K., Wormington, S. V., & Hulleman, C. (2019). The costs of online learning: examining differences in motivation and academic outcomes in online and face-to-face community college developmental mathematics courses. *Frontiers in Psychology, 10*, 2054. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02054>
- Gabardinho, A., Ritschard, G., Mueller, N. S., & Studer, M. (2011). Analyzing and visualizing state sequences in R with TraMineR. *Journal of Statistical Software, 40*(4), 1–37.
- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education, 82*(1), 33–53. <https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11779084>
- Glazier, R. A., Hamann, K., Pollock, P. H., & Wilson, B. M. (2020). Age, gender, and student success: mixing face-to-face and online courses in political science. *Journal of Political Science Education, 16*(2), 142–157. <https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1515636>
- Goldrick-Rab, S. (2006). Following their every move: An investigation of social-class differences in college pathways. *Sociology of Education, 79*(1), 67–79. <https://doi.org/10.1177/003804070607900104>

- Grau-Valladosera, J., & Minguillón, J. (2014). Rethinking dropout in online higher education: The case of the Universitat Oberta de Catalunya. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(1), 290–308. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1628>
- Grau-Valladosera, J., Minguillón, J., & Blasco-Moreno, A. (2019). Returning after taking a break in online distance higher education: from intention to effective re-enrollment. *Interactive Learning Environments*, 27(3), 307–323. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1470986>
- Haas, C., & Hadjar, A. (2019). Students' trajectories through higher education: a review of quantitative research. *Higher Education*, 79(6), 1099–1118. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00458-5>
- Kehm, B., Larsen, M., & Sommersel, H. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147–164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: Implications for practice and future research. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 593–618. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>
- Lundberg, J., Castillo Merino, D., & Dahmani, M. (2008). Do online students perform better than face-to-face students? Reflections and a short review of some empirical findings. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1). <https://doi.org/10.7238/rusc.v5i1.326>
- Morgan, C. K., & Tam, M. (1999). Unravelling the complexities of distance education student attrition. *Distance Education*, 20(1), 96–108. <https://doi.org/10.1080/0158791990200108>
- O'Shea, S. E., Stone, C., & Delahunty, J. (2015). “I ‘feel’ like I am at university even though I am online”. Exploring how students narrate their engagement with higher education institutions in an online learning environment. *Distance Education*, 36(1), 41–58. <https://doi.org/10.1080/01587919.205.1019970>
- Ortagus, J. C. (2017). From the periphery to prominence: An examination of the changing profile of online students in American higher education. *The Internet and Higher Education*, 32, 47–57. <https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2016.09.002>
- Packham, G., Jones, P., Miller, C., & Thomas, B. (2004). E-learning and retention: key factors influencing student withdrawal. *Education + Training*, 46(6/7), 335–342. <https://doi.org/10.1108/00400910410555240>
- Patterson, B., & McFadden, C. (2009). Attrition in online and campus degree programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ869274>
- Robinson, R. A. (2004). Pathways to completion: Patterns of progression through a university degree. *Higher Education*, 47(1), 1–20. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000009803.70418.9c>
- Rodrigues de Oliveira, P., Aparecida Oesterreich, S., & Luci de Almeida, V. (2018). School dropout in graduate distance education: evidence from a study in the interior of Brazil. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–20. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201708165786>
- Safford, K., & Stinton, J. (2016). Barriers to blended digital distance vocational learning for non-traditional students. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 135–150. <https://doi.org/10.1111/bjet.12222>
- Sánchez-Gelabert, A., & Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios Sobre Educación*, 32(0), 27–48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Sánchez-Gelabert, A., Valente, R., & Duart, J. M. (2020). Profiles of online students and the impact of their university experience. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 230–249. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4784>

- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open Learning*, 28(2), 105–119. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.847363>
- Sproat, W. (2018). *Success rates of second semester anatomy students in online and on-ground classes at a Community College in East Tennessee*. [Dissertation, East Tennessee State University]. Electronic theses and dissertations of ETSU. <https://dc.etsu.edu/etd/3371>
- Stoessel, K., Ihme, T. A., Barbarino, M.-L., Fissler, B., & Stürmer, S. (2015). Sociodemographic diversity and distance education: Who drops out from academic programs and why? *Research in Higher Education*, 56(3), 228–246. <https://doi.org/10.1007/s11162-014-9343-x>
- Tait, A., & Mills, R. (1999). *The convergence of distance and conventional education. Patterns of flexibility for the individual learner*. Routledge.
- Tello, S. F. (2007). An analysis of student persistence in online education. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 3(3), 47–62. <https://doi.org/10.4018/jicte.2007070105>
- Tilley, B. P. (2014). What makes a student non-traditional? A comparison of students over and under age 25 in online, accelerated psychology courses. *Psychology Learning & Teaching*, 13(2), 95–106. <https://doi.org/10.2304/plat.2014.13.2.95>
- Treiniene, D. (2019). The concept of nontraditional student. *Vocational Training: Research And Realities*, 28(1), 40–60. <https://doi.org/10.2478/vtrr-2017-0004>
- Willging, P. A., & Johnson, S. D. (2009). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ862360>
- Wojciechowski, A. (2004). *The relationship between student characteristics and success in an online business course at West Shore Community College*. [Dissertation, Western Michigan University]. Scholar Works at WMU. <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2152&context=dissertations>
- Xiao, J. (2018). On the margins or at the center? Distance education in higher education. *Distance Education*, 39(2), 259–274. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1429213>
- Xu, D., & Jaggars, S. S. (2011). *Online and hybrid course enrollment and performance in Washington State Community and Technical Colleges*. Community College Research Centre, Teachers College, Columbia University. <https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/online-hybrid-courses-washington.html>
- Xu, D., & Jaggars, S. S. (2014). Performance gaps between online and face-to-face courses: Differences across types of students and academic subject areas. *The Journal of Higher Education*, 85(5), 633–659. <https://doi.org/10.1080/00221546.2014.11777343>

Corresponding author

Albert Sánchez-Gelabert

Education and Work Research Group (GRET), Department of Sociology, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spain

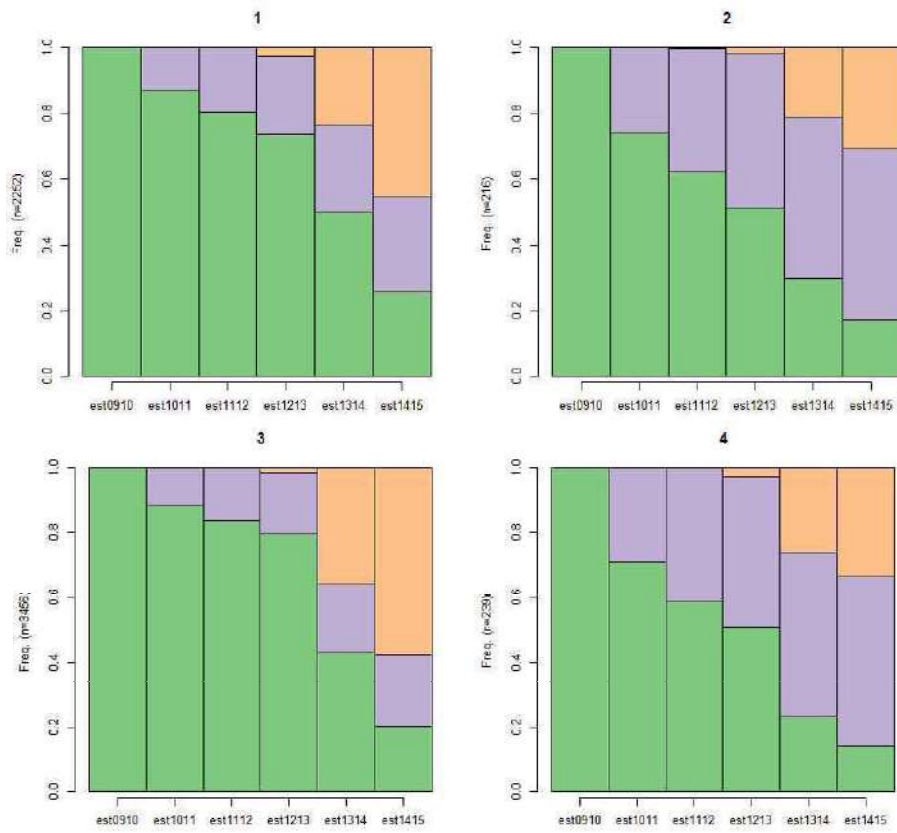
E-mail: albert.sanchez@uab.cat

Appendix A

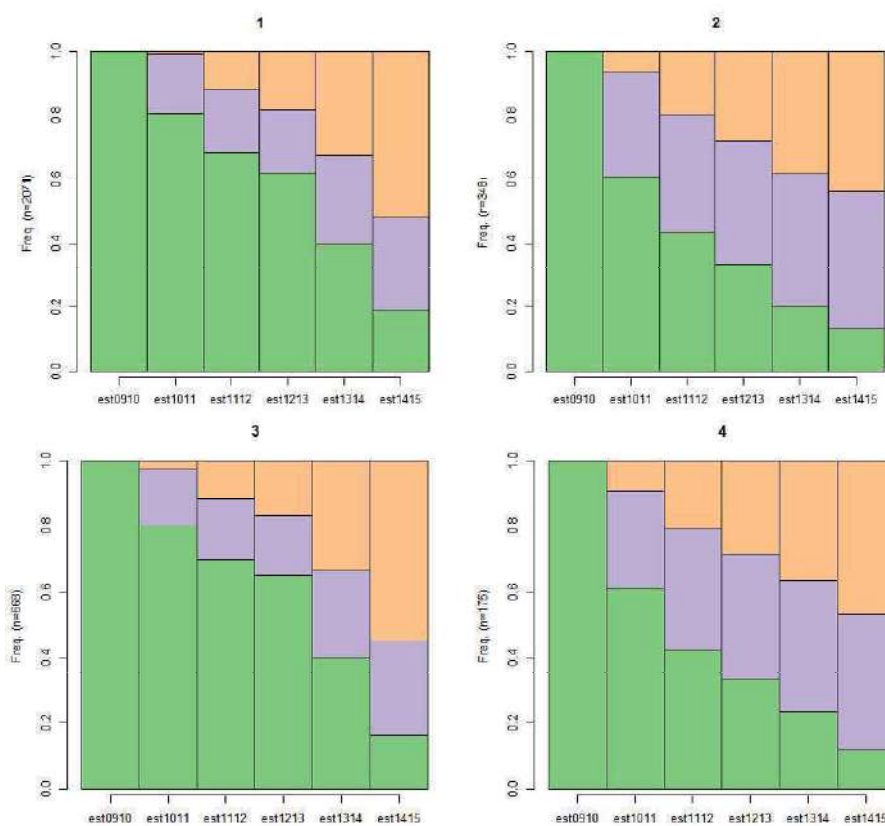
Cross-sectional sequences according to student profile

1 = Traditional male student, 2 = Non-traditional male student, 3 = Traditional female student, 4 = Non-traditional female student

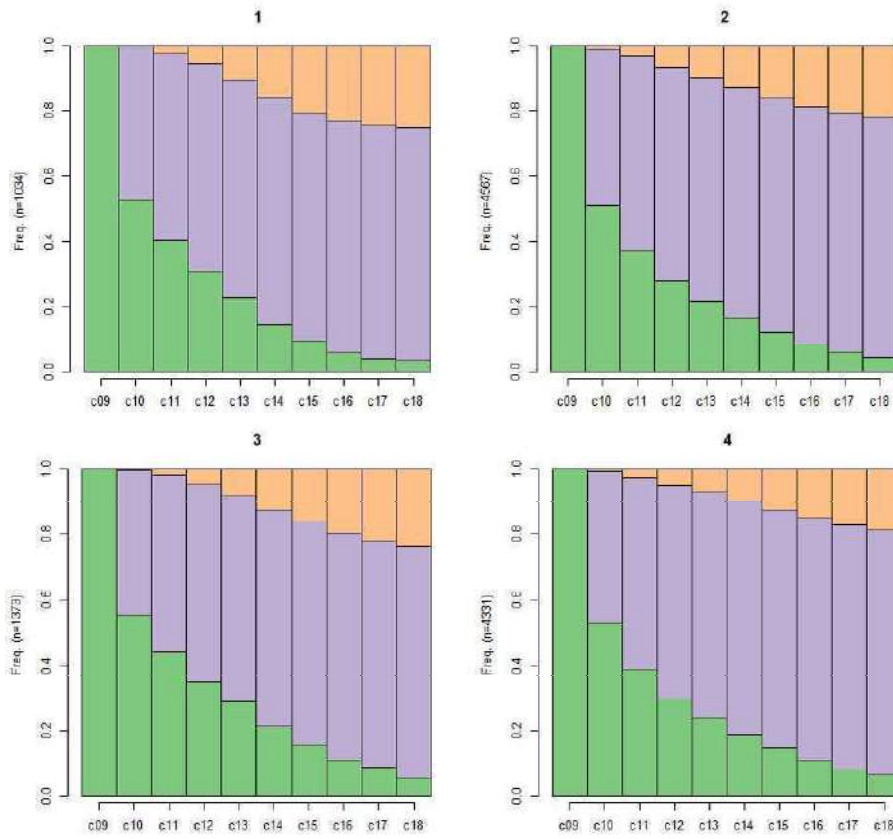
UAB



UPC



UOC



Capítol 3

Les motivacions i retorns esperats dels estudiants a la universitat en línia

Capítol 3. Les motivacions i retorns esperats dels estudiants a la universitat en línia: una aproximació segons les seves condicions socials i de vida

En darrer article té com objectiu aprofundir en l'anàlisi de la diversitat interna dels estudiants a la universitat en línia tant pel que fa a les seves condicions socials i de vida com en les seves motivacions i retorns esperats. Amb aquest objectiu, s'incorporen un conjunt de variables associades a les característiques sociodemogràfiques dels estudiants, a les seves responsabilitats externes així com a les experiències educatives prèvies i al seu origen social. L'anàlisi també identifica quins d'aquests factors són més discriminants a l'hora de diferenciar els diversos tipus d'estudiants en la universitat a distància.

Una de les aportacions d'aquest article és que introdueix nous elements per entendre les motivacions dels estudiants que van més enllà de la racionalitat econòmica i es comparen segons les condicions socials i de vida dels estudiants. Per tant, s'introdueixen elements tant intrínsecs com instrumentals o laborals per identificar l'existència de lògiques múltiples de participació a la universitat en línia i s'analitzen si aquestes varien segons les condicions socials i de vida. Al mateix temps, una altra de les aportacions és que ens ofereix evidències de la diversitat interna del perfil dels estudiants en la universitat en línia i de la nova centralitat que té aquesta modalitat d'universitat en el sistema universitari català. Això, al mateix temps, ens permet discutir posteriorment, sota la llum dels darrers canvis i tendències i proposar possibles escenaris de futur associats a les múltiples concepcions de l'educació superior a distància.

La importància d'aquesta anàlisi és que visibilitza els canvis en la lògica d'accés a la universitat en línia i l'increment o transvasament de certs perfils d'estudiants que històricament hi eren poc presents, comportant un increment de la diversitat interna dels estudiants. Això, al seu torn, pot suposar una nova concepció de l'educació superior i un nou panorama del sistema universitari català, on la universitat a distància guanyi centralitat.

Referència

Sánchez-Gelabert, A., Valente, R., & Duart, J. M. (2020). Profiles of Online Students and the Impact of Their University Experience. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), pp. 231-249.
<https://doi.org/https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4784>

Profiles of Online Students and the Impact of Their University Experience

Albert Sánchez-Gelabert, Riccardo Valente and Josep M Duart

Volume 21, Number 3, September 2020

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1071721ar>
DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4784>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Athabasca University Press (AU Press)

ISSN

1492-3831 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sánchez-Gelabert, A., Valente, R. & Duart, J. (2020). Profiles of Online Students and the Impact of Their University Experience. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 230–249.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4784>

Article abstract

In recent decades, there has been a steady growth in the population who enter higher education in both brick-and-mortar and, in particular, online universities. This has led to an increase in heterogeneous student profiles in a relatively short period of time. The purpose of this paper was to explore the student profiles at a university that gives all its courses online, namely the Universitat Oberta de Catalunya (UOC), and analyse students' perceptions of their university experience. With this goal in mind, we constructed a student typology based on their social conditions and backgrounds using multiple correspondence analysis. Subsequently, an analysis of variance (Kruskall-Wallis test) was run to detect whether there were any differences in students' perceptions of the impact of their university experience (N = 1850). Although the prevailing profile of students in the online university continues to reflect students with responsibilities outside of the university (e.g., work and/or family), new profiles have been observed, made up of younger students without any work or family responsibilities. In turn, younger students' distinct perceptions of their university experience has been observed, depending on student profiles, with older students having more intrinsic perceptions, focused on learning and the acquisition of theoretical knowledge.

Copyright (c), 2020 Albert Sánchez-Gelabert, Riccardo Valente, Josep M Duart



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>



This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

September – 2020

Profiles of Online Students and the Impact of Their University Experience

Albert Sánchez-Gelabert¹, Riccardo Valente², and Josep M Duart³

¹Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), ²Rovira i Virgili University (URV), ³Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Abstract

In recent decades, there has been a steady growth in the population who enter higher education in both brick-and-mortar and, in particular, online universities. This has led to an increase in heterogeneous student profiles in a relatively short period of time. The purpose of this paper was to explore the student profiles at a university that gives all its courses online, namely the Universitat Oberta de Catalunya (UOC), and analyse students' perceptions of their university experience. With this goal in mind, we constructed a student typology based on their social conditions and backgrounds using multiple correspondence analysis. Subsequently, an analysis of variance (Kruskall-Wallis test) was run to detect whether there were any differences in students' perceptions of the impact of their university experience ($N = 1850$). Although the prevailing profile of students in the online university continues to reflect students with responsibilities outside of the university (e.g., work and/or family), new profiles have been observed, made up of younger students without any work or family responsibilities. In turn, younger students' distinct perceptions of their university experience has been observed, depending on student profiles, with older students having more intrinsic perceptions, focused on learning and the acquisition of theoretical knowledge.

Keywords: online education, online university students, student profiles, distance higher education, impact, social conditions

Introduction

In the last few decades, a large number of studies have analysed university students' admission, participation, and graduation, taking into account their social conditions. The conclusions showed an increase in student participation in university as a result of the expansion of education, which in turn has increased the heterogeneity of university student profiles (Ariño Villaroya, Hernández Pedreño, Llopis Goig, Tejerina Montañana, & Navarro Susaeta, 2008; Soler Julve, 2013; Troiano & Torrents, 2018). Some of the more salient features of this research pointed to a greater frequency in terms of age (older students), social background, educational access routes, previous educational experience, place of residence, students with external responsibilities (work or family), ethnic minorities, and so on. This trend may have been influenced by a series of changes and innovations that have introduced, creating new rules of play in higher education. The reforms enacted with entry into the European Higher Education Area (EHEA), the abolition of admission quotas for students who have completed higher vocational education and training programmes, and increased university fees have had an impact on opportunities for young people and their strategies for adapting to the new university context (Troiano, Torrents, Sánchez-Gelabert, & Daza, 2017).

With the implementation of the EHEA (also known as the Bologna Process), changes such as an obligation to be physically present at the university or the use of continuous assessment have had detrimental effects on those students who need to combine their studying with other activities, whether work- or family-related (Elias, Masjuan, & Sánchez-Gelabert, 2012). As a result of these changes, non-traditional students may find themselves forced to leave university or look for more flexible educational options or systems such as an online university. Although university enrolments have shown a clear upwards trend, most of this growth has been in institutions that offer online courses rather than in those that only offer face-to-face teaching (Ashby, Sadera, & McNary, 2011). Even so, some authors have stressed that admission and participation processes, as well as student profiles, are not the same in brick-and-mortar and online universities; they have concluded it is unlikely that online education is cannibalizing on-site students in significant numbers (Cavanaugh, 2005).

The dynamic pace of change is particularly apparent in distance education, to the point of redefining the profile of distance university students who have traditionally had to combine their studies with other responsibilities outside of university. In line with this outlook, some studies performed in the 1990s in countries where distance education was more consolidated, such as Canada, have shown that major changes in the type of students choosing this option have taken place in a relatively short period of time (11 years; Wallace, 1996). Specifically, the results showed an increase in participation by younger students who study full-time at the university and live in urban environments. Some of the explanations proposed by Wallace (1996) attribute the increased economic pressure among students with more responsibilities to the recession and university fee hikes.

Given this background, recent changes in the Spanish context may have triggered an increase or shift of certain student profiles towards the so-called distance universities, which in turn has led to a growing internal diversity of students enrolled in these universities. The importance of these changes lies in the fact that they may generate a new conception of higher education, and a new way of understanding the university experience among the different profiles of students who choose to study at distance universities.

This research pursued a two-fold purpose. First, it sought to explore the profile of distance university students based on their social conditions, factoring in sociodemographic aspects, external responsibilities, prior education, and social background. Our goal was to identify the sociodemographic composition and internal heterogeneity of distance university student profiles. Second, it proposed to explore the impact of the university experience on different aspects of students' personal and professional lives, and to analyse whether the impact varied among different student typologies.

The Traditional Profile of Distance University Students

By definition, one of the main features of a distance university is the flexibility it offers, in a broad sense (e.g., schedule, geographical location, hours of study), and the fact that it facilitates participation by a specific student profile that has difficulty attending a brick-and-mortar university. In this respect, some studies highlighted the role of the distance university in the case of students who live in rural areas, geographically remote places, or who must travel long distances to get to a brick-and-mortar university (Bocchi, Eastman, & Swift, 2004; Cavanaugh, 2005; Dutton & Dutton, 2002). The existence of distance universities may also increase participation by students who have some type of disability, by avoiding possible interaction problems that may arise at brick-and-mortar universities (Moisey, 2004; Richardson, 2009).

However, over all these factors, the possibility of combining studying with other responsibilities outside of the university, such as work or family, has been the central factor in this notion of flexibility offered by the distance university (Bocchi et al., 2004; Dutton et al., 2002; Sikora, 2002). In this respect, empirical findings have shown that the likelihood of participating in distance universities is higher among students who do not depend financially on their family (Sikora, 2002), and students who combine studying with full-time (Cavanaugh & Jacquemin, 2015; Hillstock & Havice, 2014) or part-time employment (Wallace, 1996). Students who combine studying with work has had a clear translation in sociodemographic terms, with online students' average age higher than that of students enrolled at brick-and-mortar universities (Johnson, 2015; Ortagus, 2017).

In parallel with the need to work, some studies have pointed to gender as one of the most discriminating features for distinguishing internally between different distance student profiles (Yukselturk & Top, 2013). Distance students were characterized by a higher proportion of female students among the university population (Latanich, Nonis, Sarath, & Hudson, 2001; Wojciechowski, 2004). As an explanation for this increased participation by women, some studies have pointed to the preponderance of women in care-related tasks and the possibility of combining these with more flexible education options (Ortagus, 2017), although other studies questioned whether female students enrolled at distance universities aligned with the stereotype of the full-time mother (Johnson, 2015).

The results in the Catalan context were similar in terms of the increased proportion of female students who stayed at university (Grau-Valldosera & Minguillón, 2014). Specifically, in the case of students who dropped out in the first semester, we have seen that the likelihood of coming back and staying is higher among women and students who had prior experience in the subject studied. Women's greater ability to return to university and stay also contributed to the increased proportion of women in the distance education population.

Regarding family social background, studies have shown that a large number of students at distance universities are the first in their family to enter university (Stone, O'Shea, May, Delahunty, & Partington, 2016). These students have exhibited specific features and needs when it comes to meeting and responding to the institution's requirements.

Although these empirical findings have shown similar patterns, some studies suggested that it was difficult to establish conclusive results due to the incomplete, segmented approaches used in analysing the profile of distance students (Stewart, Bachman, & Johnson, 2010). Accordingly, the authors proposed a multivariate analysis of online and traditional programmes in which they analysed students' motivation to participate on the basis of a set of sociodemographic variables and the interactive effects among these variables. Among other results, the authors showed the complexity of the online university reality and the existence of interactive effects. In the case of age and gender, for example, the authors stated that young males showed differences in their reasons for entry and participation, and were more motivated intrinsically to complete their studies than were women of the same age (Stewart et al., 2010).

However, this prototypical profile is not static and seems to have shown evidence of change in recent decades. This may have made partial approaches even more confusing. Some studies have suggested a change from mainly older, employed students with clear goals and intrinsic motivations towards a more diverse, dynamic, younger profile that responds rapidly to technological changes (Dabbagh, 2007), or to a rejuvenation process among the population entering distance university education (Wojciechowski, 2004).

To find an answer to these recent changes, researchers have explored lifestyles, perceptions of the institution, and personal attributes as identifying elements of online students (Hillstock & Havice, 2014). Their results have shown greater participation by women and also by students belonging to majority racial groups (i.e., white, Caucasian students). As regards lifestyles, most students indicated that they were working while studying and that this was their main source for financing their studies (Cavanaugh, 2005; Cavanaugh & Jacquemin, 2015; Sikora, 2002). In addition, most of them said that they had children and, in about half the cases, children under 18 living in the same home. Thus, students' prototypical profile continues to be characterized by specific life factors: students with responsibilities outside of university such as work and family who choose distance education because it offers flexibility and the possibility of combining studies with other activities.

The Impact of Higher Education

Many studies have shown the multiplicity, interconnection, and diversity of university's impact. Seeking to identify and conceptualize the different types of impact, some authors have identified different dimensions or factors that differentiate between impacts—short- and long-term, monetary and non-monetary, intentional and non-intentional, individual and societal (Brennan, Durazzi, & Tanguy, 2013; Brennan et al., 2010, 2013; McMahon, 2009; Woodall, Hiller, & Resnick, 2014). Some authors have said that it is not correct to attribute the impact solely to the university experience, and that other factors may be involved such as students' own maturing process or the pressure to choose a profession, among many others (Pascarella & Terenzini, 2005, p. 534).

The impact of university on the economic dimension, namely career development and the likelihood of being employed, has been frequently analysed. The results seem to be clear in this respect and have

shown that a higher level of income and a greater likelihood of being employed are both impacts of having entered and graduated from university (McMahon, 2009; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019; Pascarella & Terenzini, 2005). This phenomenon has also been analysed in the case of distance universities. According to the results, graduating from a distance university course has a positive effect on increased salary, although this varies depending on the programme or degree completed (Castaño-Muñoz, Carnoy, & Duart, 2016).

Regarding the economic dimension, one of the main motivations expressed by university students for going to university is related to future career and financial aspirations, and the possibility of finding a job or improving future work conditions (Dziewanowska, 2017; Machado, Brites, Magalhães, & Sá, 2011; Soares et al., 2018). However, many rationales have been involved in distinguishing between the impact that their university experience may have had, both in professional and career terms, and in terms of learning and skill acquisition (Arquero, Byrne, Flood, & Gonzalez, 2009; Balloo, Pauli, & Worrell, 2017; Byrne & Flood, 2005).

These results revealed some interesting variations and differences when students' profiles were taken into account, which has led some authors to talk about the differential role played by age in the reasons for studying at university, and the expectations regarding the impact of the university experience (Balloo et al., 2017; Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Rothes, Lemos, & Gonçalves, 2017). In general, the results have shown that older students tended to express a higher degree of intrinsic motivation than did their younger fellow students. For their part, younger students were more interested in social dimensions such as making friends at university. In turn, differences were observed when other variables were included, such as students' gender. In sum, male adult students had lower autonomous motivation, while female adult students were overrepresented in a high-quality motivation group, with high values of autonomous motivation and low values of controlled motivation (Rothes et al., 2017). Studies that focused specifically on adult learners stated that the most common motivation for re-engaging in education was related to extrinsic motivations such as career development and performance in the labour market (Jenkins, 2017).

Beyond the economic or work aspects, other empirical findings have pointed to a great diversity of individual impacts attributable to the university experience associated with (a) academic, cognitive, and psychosocial aspects; (b) attitudes and values; (c) moral aspects; (d) quality of life; and (e) economic and career aspects (Pascarella & Terenzini, 2005). Likewise, some authors stated that for most students, the university experience was associated with increased self-confidence, independence, communication skills, understanding other people, and maturity (Brennan et al., 2010).

However, as other studies have pointed out, the impacts vary between older and younger students, as the former may have already acquired some of these competencies or skills in other contexts prior to entering university (Brennan et al., 2010). Other authors have said that students' social conditions or responsibilities—work or family responsibilities—may have influenced the impacts of university experience among university students (Brennan et al., 2010; Pascarella & Terenzini, 2005). This was particularly significant in the case of distance universities, where the dominant profile was that of older students and/or students who combined studying with other responsibilities outside of university.

The increased heterogeneity of the students enrolled in distance universities may have led to greater diversity in students' understanding and conception of university, and the motivations or objectives they expected from their university experience. These changes, both in the students' profiles and in the

conceptions of and motivations for university education, may have given rise to differential perceptions of the impact of university experience.

Methodology

Research Goals and Procedures

Our first goal was to explore students' main characteristics and draw up a distance student typology, taking into account their life circumstances. Thus, we performed a multiple correspondence analysis (MCA) to identify the most significant factors differentiating students. A series of variables were introduced in the analysis to put all the students in a space that allowed us to identify groups of similar students based on their proximity to other students. Table 1 shows the variables that defined this space (i.e., active variables) and their values (i.e., modalities or categories). Having defined the main factors, these were used to carry out a classification analysis to identify different groups of students with similar features. This enabled us to explore the university's internal heterogeneity with respect to students' social conditions and characteristics.

Our second goal was to analyse whether belonging to a particular type of student typology was associated with a differential assessment of the perceived impact of the university experience. We used the Kruskal-Wallis test—a non-parametric equivalent of the analysis of variance (ANOVA)—to determine student typology-specific differences.

Sample

The data came from a survey of current and former students at the Universitat Oberta de Catalunya (UOC) in order to analyse this distance university's impact on Catalan society and the Catalan economy. The survey was delivered online through the Qualtrics platform (www.qualtrics.com). A link in the invitation e-mail provided participants with access to a consent form for the processing of personal data. Respondents' explicit consent was a condition sine qua non for participation in the survey. A total of 5,732 respondents completed the survey out of a population of over 50,000 eligible students enrolled at UOC at the time of data collection. For the analysis proposed here, we excluded graduates and dropouts. Thus, we narrowed our focus to students who, at the time of performing the survey, were still at the university studying for a university degree ($N = 1,850$). Quota sampling was used to ensure the same proportions of students in relation to gender and age.

Measures

In order to explore students' life circumstances, we introduced a series of variables that defined the factorial space. Thus, as shown in Table 1, the variables described various student features such as (a) personal characteristics (e.g., sociodemographic, disability); (b) place of residence; (c) responsibilities outside of university (e.g., family situation, children, current work situation, work situation at the time of admission to the university); (d) previous educational level; and (e) social background (i.e., the family's educational and occupational level).

Table 1

Eleven Active Variables and 38 Categories: Absolute (n) and Relative (in %) Frequencies

Variable	n	%	Variable	n	%	Variable	n	%
Gender			Educational level at admission			Family's educational level		
Male	786	42.5	Below baccalaureate	166	9.2	Up to primary education	629	38.9
Female	1064	57.5	Baccalaureate	347	19.2	Compulsory education	248	15.3
Total	1850	100	Higher vocational education and training	505	28.0	Post-compulsory secondary education	350	21.6
Age groups			Uncompleted university	443	24.5	University studies	391	24.2
Up to 25	27	1.5	University	244	13.5	Total	1618	100
26–30	207	11.2	Postgraduate	101	5.6	Family's occupational level		
31–35	270	14.6	Total	1806	100	Highly skilled white collar	321	30.9
36–40	275	14.9	Job at admission			Low-skilled white collar	395	38.1
41–45	328	17.7	Yes	1691	91.6	Highly skilled blue collar	109	10.5
46–50	336	18.2	No	156	8.4	Low-skilled blue collar	213	20.5
Over 50	407	22.0	Total	1850	100	Total	1038	100
Total	1850	100	Family situation			Present situation		
Disability			Single	690	38.2	Unemployed	121	6.8
Yes	350	19.0	Married	1028	56.9	Retired	47	2.6
No	1490	81.0	Divorced or separated	89	4.9	Working	1612	90.6
Total	1850	100	Total	1807	100	Total	1780	100
Place of residence			Children					
Catalonia (Spain)	1448	78.3	Yes	587	31.7			
Rest of Spain	324	17.5	No	1263	68.3			
Abroad	77	4.2	Total	1850	100			
Total	1850	100						

Perceptions of the Impact of Higher Education

In order to analyse students' opinions regarding the impact of university on different aspects of their personal and professional life, the survey included the following question: "Please state which of the following items best describes the impact that studying at the UOC is having." This was followed by a

drop-down list with eight different items (see Table 2) and respondents were asked to rate each one on a five-point scale ranging on ranging from 1 (*no impact*) to 5 (*a big impact*).

Table 2

Respondents' Perceptions of the Impact of Studying at UOC

Impact	Mean	SD	<i>n</i>
Increase my chances of finding a job	3.39	1.237	1823
Improve my theoretical knowledge	4.15	0.841	1838
Improve the practical knowledge that I use in my job	3.23	1.276	1827
Progress in my career	3.71	1.135	1828
Acquire new concepts and new knowledge	4.28	0.795	1836
Consolidate concepts and broaden previous knowledge	4.07	0.905	1837
Improve my personal development (self-assertion, self-discipline)	4.11	0.961	1840
Gain an interdisciplinary, cross-cutting vision	3.92	0.965	1838

In order to simplify this information and find common dimensions, an exploratory factor analysis was carried out, applying the principal component extraction method with varimax rotation. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sample adequacy statistic was used to estimate the model's significance and relevance (KMO = 0.851). The principal component analysis established a factorial structure that consisted of two components with a total cumulative explained variance of 62.9%.

The rotated component matrix enabled us to identify each item's extraction and contribution to the different components (Table 3).

Table 3

Rotated Component Matrix of the Exploratory Factor Analysis

Impact	Component	
	1	2
Acquire new concepts and new knowledge	0.810	0.179
Improve my theoretical knowledge	0.794	0.219
Gain an interdisciplinary, cross-cutting vision	0.772	0.142
Consolidate concepts and broaden previous knowledge	0.726	0.291
Improve my personal development (self-assertion, self-discipline)	0.681	0.158
Progress in my career	0.272	0.828
Improve the practical knowledge that I use in my job	0.213	0.759
Increase my chances of finding a job	0.122	0.749
Quality of measures and average variance	1	2

Explained variance	37.6%	25.4%
Composite reliability	0.87	0.82
Average variance extracted	0.57	0.61

Note. Extraction method: principal component analysis. Rotation method: Varimax with Kaiser normalization. The rotation has converged in 3 iterations.

As we can see, the first component was composed of indicators associated with an intrinsic dimension of the university experience, associated in turn with knowledge acquisition and personal development. The second component contained a more extrinsic dimension related to improvement in work and professional terms, both in relation to knowledge acquisition and improved opportunities. Both components yielded values of composite reliability (CR) and average variance extracted (AVE) above the corresponding cut-offs (CR > 0.7; AVE > 0.5).

Results

Discriminating Factors in Distance Education Students' Profiles

The first step after performing the MCA was to select the factors that defined the space formed by students' life circumstances. The factors were defined by the eigenvalue, through which we calculated the inertia or variance; this inertia decreased progressively in each of the factors. Following the instructions given by LeRoux and Rouanet (2010), the modified ratios were calculated using Benzécri's proposal, and this enabled us to identify the importance of each factors and their explained variance. Thus, ACM allows us to explore and visualize the spatial relationships between the variables. The factors can be understood as the axes of the visual representation and are interpreted by assessing the variables' relevant contributions to the factor. The interpretation given here used the first two factors, which account for about 90% of the total. The first factor accounted for 76.7% of the total explained variance, the second for about 13%, and the next two accounted for less than 10% each (7.5% and 3.2%, respectively).

Table 4

MCA with Selection of Active Variable

Factor	Eigenvalue	Corrected eigenvalue	% explained inertia	% cumulative inertia
1	0.2130	0.015	76.7	76.7
2	0.1406	0.002	12.7	89.3
3	0.1290	0.001	7.5	96.8
4	0.1158	0.001	3.2	100.0

When we analysed the variables' contribution to the first factor, we saw that the three variables related to age, having dependent children, and family situation contributed most to explaining the first factor

(Table 5). Thus, there was a correspondence between this first factor, and family responsibilities and the life cycle. These modalities associated with these three variables contributed more than 73% to explaining this factor. Since these variables refer to the students' family sphere, the factor was called family responsibilities.

Table 5

Contributions of Variables and Modalities to Factors

Variable		Modality (positive coordinates)		Modality (negative coordinates)			
Label	Contr.	Label	Contrib.	Label	Contrib.		
Factor 1: Family responsibilities							
Age	28.1	over 50 46–50	9.7	3.2	26–30 31–35	8.8	5.4
Children	23.6	Yes	16.7		No	6.9	
Family situation	22.7	Married Separated/divorced	7.5	2.5	Single	12.8	
Family educat. level	9.7	Up to primary education	4.8		University education	3.0	
Prior educat. level	5.5	Below baccalaureate	2.8				
Present situation	3.8	Retired	2.7				
Family occup. level	3.4				Highly skilled white collar	2.3	
Factor 2: Social and educational background							
Family occup. level	31.4	Low-skilled blue collar	10.4		Highly skilled white collar	19.3	
Family educ. level	27.1	Up to primary Compulsory Higher Voc. Educ.	4.5	2.7	University education	19.6	
Prior educ. level	20.7	Training	11.0		University Postgraduate	5.0	2.2
Age	9.3				Over 50	6.1	
Present situation	5.8				Retired	5.1	

Figure 1 provides a visual illustration of the contraposition among the variables' modalities: the negative values of the first factor (x) correspond to younger students, either single or with other family situations (other than being in a couple and being divorced or separated).

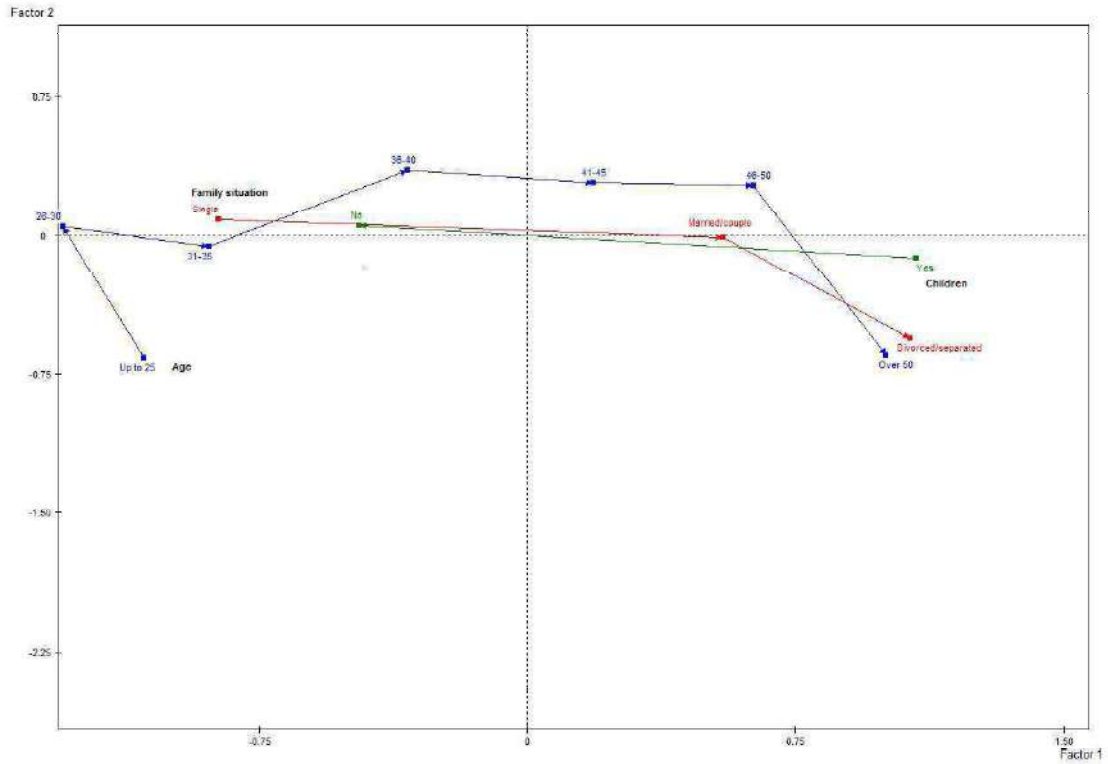


Figure 1. Projection of the variables and modalities that contribute most to factor 1.

As regards the interpretation of the second factor, Table 3 shows that the modalities referring to the students' social background were the most relevant. Both the family educational level and the family occupational level have modalities that contributed more than 50% of the total to this second factor. Contributing less, but still relevant, the modalities referring to the students' previous educational level contributed about 16% to the second factor.

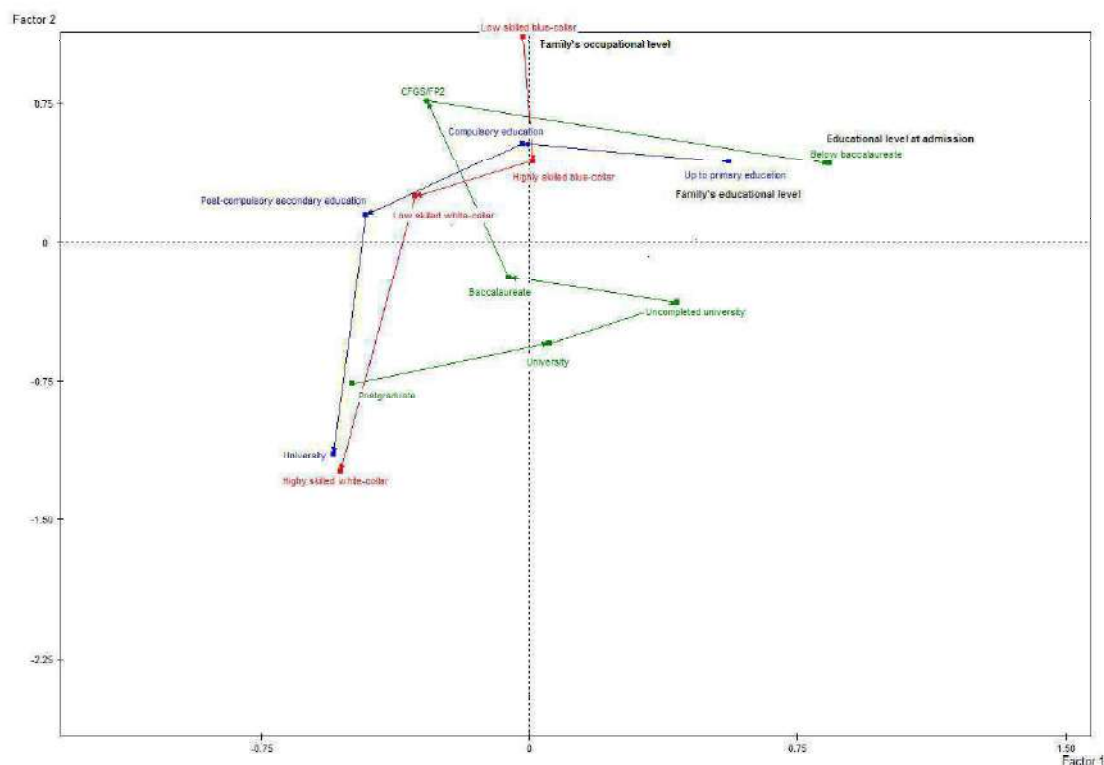


Figure 2. Projection of the variables and modalities that contribute most to factor 2.

Figure 2 shows that the positive coordinates of the second factor (y) included the modalities that refer to families with lower educational (up to post-compulsory studies) and occupational (blue collar and low-skilled white collar) levels. In contrast, the negative coordinates corresponded to the modalities referring to higher family educational and occupational levels (completed university studies and highly skilled occupations).

In addition, there was a relationship between family social background and students' educational level at the time of entry. This showed a contrast between students with lower educational levels (compulsory and higher vocational education and training) in the factor's positive coordinates and students who enter with a baccalaureate or some prior university experience.

A Distance University Student Typology

From the results of the cluster analysis and taking into account the level of aggregation at each level of the histogram, a typology consisting of five student types was chosen, based on each type's social conditions. Figure 3 shows the scatter of individuals within the space defined by the first two factors described above.

The first group—employed students—represented more than a third of the sample ($n = 647$) and was composed of students aged between 30 and 40, single, without children, and working at the time of entry in university. They entered university through profession-focused forms of admission (i.e., higher vocational education and training) and, to a lesser extent, with a previous university degree. They were related to families with a social background characterized by a high educational level (i.e., university

studies) and high occupational levels (i.e., highly skilled white collar). This type had a weak association with male students.

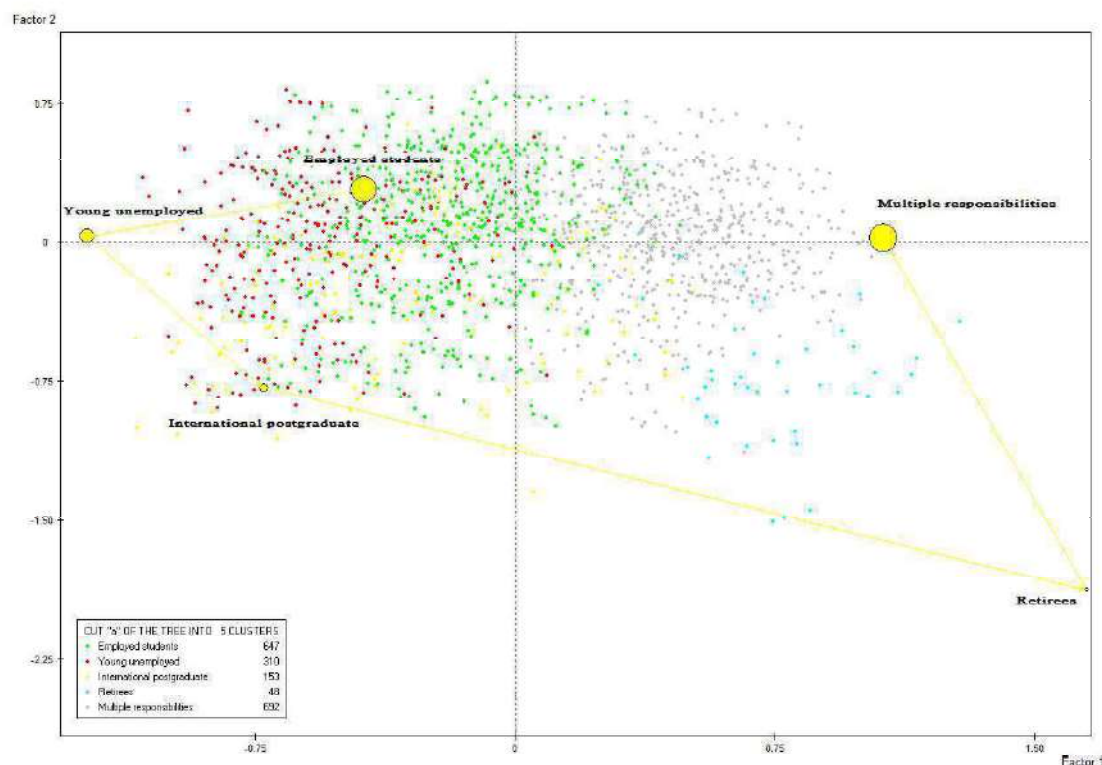


Figure 3. Student typology by social condition.

A second group—young unemployed—corresponded to the group of younger students (i.e., 26–30 years) who were unemployed, and had no work or childcare responsibilities outside university ($n = 310$; 16.8%). They entered university from baccalaureate studies, and their family’s social background was characterized by parents with average education and occupation levels (i.e., post-compulsory education, low-skilled white collar). This is the only group that was associated with students with any kind of disability. It showed a slight female bias.

International postgraduate students represented 8.3% of the sample ($n = 153$) and were characterized by students in postgraduate studies who resided in a foreign country. They come from highly educated families with high occupational levels (i.e., highly skilled white collar and highly skilled blue collar). As in the previous case, this group had a slight female bias.

The group of retired students was the largest minority, with slightly less than 50 students who represented 2.6% of the total ($n = 48$). These were mainly students over 50 years old, male, and, to a lesser extent, with other university degrees obtained prior to entering the distance university.

Finally, the last group—multiple responsibilities—was the most numerous and represented 37.4% of the total ($n = 692$). As their name suggests, these students had both work and family (i.e., dependent children) responsibilities. They were associated with low previous educational levels (i.e., below baccalaureate) or with uncompleted university experiences, and low family educational levels as well (i.e., up to primary education).

The Impact of the University Experience by Student Profile

Finally, we analysed the impact perceived by different types of students as a result of their university experience. The results of the Kruskal-Wallis test (Table 6) revealed that the differences by student type in their ratings of university impact were statistically significant both in relation to the intrinsic dimension associated with knowledge acquisition ($\chi^2(4) = 42.525$; $p < 0.000$) and in relation to the extrinsic dimension related with career improvement and acquisition of professional competencies ($\chi^2(4) = 34.518$; $p < 0.000$).

Table 6

Results of the Kruskal-Wallis Test

Component	Student typology	<i>n</i>	Average range	Post-hoc pair-wise comparison
Intrinsic dimension / knowledge	Employed students	633	835.60	Retirees**; Multiple responsibilities**
	Young unemployed	305	843.88	Retirees**; Multiple responsibilities*
	International postgraduate students	147	841.42	Retirees**
	Retirees	42	1217.60	
	Multiple responsibilities	663	968.03	Retirees*
	Total	1790		
Extrinsic dimension / professional	Employed students	633	924.94	Retirees**
	Young unemployed	305	930.94	Retirees**
	International postgraduate students	147	855.15	Retirees**
	Retirees	42	458.83	
	Multiple responsibilities	663	887.70	Retirees**
	Total	1790		

Note. * $p < 0.05$. ** $p < 0.001$.

Specifically, the students with multiple responsibilities and, most especially, the retired students showed a greater average range in the intrinsic dimension score associated with the acquisition of theoretical knowledge. There was also an age-related pattern, with older students (i.e., students with multiple responsibilities and retirees) showing significant differences compared with the younger students, whether unemployed or working.

With respect to the dimension associated with professional competencies, it was seen that retired students had a significantly lower score compared to their fellow students. Indeed, the pair-wise comparison found significant differences between the retired students and the other distance student profiles.

Conclusion and Implications

The results show the importance of social conditions as a differentiating factor for today's online distance university students. Students can be differentiated by their life cycle and, specifically, by their family situation and external responsibilities, such as having dependent children and work responsibilities. This is in line with the findings of other studies on distance students (Cavanaugh & Jacquemin, 2015; Dutton et al., 2002; Sikora, 2002). In turn, the introduction of social background enables us to identify a second factor for differentiating and discriminating among students on the basis of their family social background. Students with a higher social background—families with university education who are highly qualified—are differentiated from the rest of the students, revealing a new internal differentiating factor in the case of the distance university. This brings to light a certain degree of diversity in UOC students' social background, although students who are the first in their family to enter university still make up the majority, as other studies have suggested (Stone et al., 2016).

Different student types emerge from these two factors, hinting at a certain degree of internal heterogeneity in the distance students' profile, with a total of five student types. Although differences and features are observed that are specific to each profile, two of the five types (i.e., employed students and multiple responsibilities) account for three out of four students, and become a core student profile in the distance university. However, alongside these two groups, three other student types are observed that contribute further heterogeneity to distance students: retired students, on the one hand, and international postgraduate students and young unemployed, on the other. The last two groups bring to light the existence of a substantial group of students who share similarities with the traditional student profile in brick-and-mortar universities, namely, young students, without any family or work responsibilities, who enter university through academic pathways. This group's relative weight is by no means insignificant, as it accounts for 16.8% of the total sample. These students may account for the recent rejuvenation of the distance university student profile that has been observed by other international studies as a result of recent social and institutional changes (Dabbagh, 2007; Wallace, 1996; Wojciechowski, 2004). These results may point to the existence of a new relationship between the brick-and-mortar and distance university models, in that the distance university may be attracting a student profile that traditionally studied at the brick-and-mortar university, diverging from the trends suggested by other studies (Cavanaugh, 2005).

The importance of this diversity in the distance university student profile lies in the fact that it leads in turn to a differential perception of university's impact on different aspects of students' personal and professional life. Thus, older students, whether those who have multiple responsibilities or, especially, those who are retired, show a more intrinsic conception of university's impact. For instance, they refer more often to aspects associated with the acquisition and consolidation of new knowledge and with improving their personal development.

On the other hand, with respect to the more extrinsic or professional dimension, retired students give significantly lower scores than the other student types analysed, insofar as the younger students and the employed students perceive that university has a greater impact in professional or extrinsic terms. These results are consistent with studies that showed the role played by age in the reasons for studying at university and the expectations regarding the university experience's impact (Balloo et al., 2017; Bye et al., 2007), and specifically in the trend shown by older students towards a higher degree of intrinsic motivation than their younger fellow students.

The internal diversity of distance students and the impacts of the university experience indicate a degree of heterogeneity that goes beyond the traditional conception of distance education. In turn, this scenario enables us to delineate or infer multiple rationales for university entry and participation in university, driven by student profiles who traditionally did not consider this education option. For example, second opportunity rationales are observed by which students without any prior higher education and who come from low or intermediate family educational levels are able to acquire a university qualification. These upward social mobility strategies can be observed both among the students with family and work responsibilities (i.e., multiple responsibilities) and among those who are unemployed.

In addition, the decision to study at a distance university may be driven by expressive motivations and the acquisition of knowledge in different subjects at different times in life, such as demonstrated by *retirees*. This portrays distance education as an institution for lifelong education. These rationales coexist with other more accreditation-focused, career-focused, or specialization-focused rationales, expressed by young students with prior university experience (i.e., international postgraduate students), with work responsibilities (i.e., employed students), or the unemployed (i.e., young unemployed).

Within the framework of this university population rejuvenation process, it would be interesting to delve into the reasons and motivations for studying at a distance university. The economic recession and increased university fees may have had an impact on the educational decisions of the students who opt for distance education as a strategy for reducing the indirect cost of studying. It is also possible that the younger population has acquired new conceptions of university and education. That is a naturalization of the online environment and distance learning which is no longer an obstacle to entering university. These results show that the distance university has become established as a lifelong educational institution, irrespective of the students' age and their social conditions, and it may satisfy a considerable diversity of needs.

References

- Ariño Villaroya, A., Hernández Pedreño, M., Llopis Goig, R., Tejerina Montañana, B., & Navarro Susaeta, P. (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: compromisos flexibles* [The profession of studying at university: flexible commitments]. València: Publicacions de la Universitat de València
- Arquero, J. L., Byrne, M., Flood, B., & Gonzalez, J. M. (2009). Motives, expectations, preparedness and academic performance: A study of students of accounting at a Spanish university. *Revista de Contabilidad*, 12(2), 279–299. [https://doi.org/10.1016/S1138-4891\(09\)70009-3](https://doi.org/10.1016/S1138-4891(09)70009-3)
- Ashby, J., Sadera, W. A., & McNary, S. C. (2011). Comparing student success between developmental math courses offered online, blended, and face-to-face. *Journal of Interactive Online Learning*, 10(3), 128–140.
- Balloo, K., Pauli, R., & Worrell, M. (2017). Undergraduates' personal circumstances, expectations and reasons for attending university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1373–1384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1099623>
- Bocchi, J., Eastman, J. K., & Swift, C. O. (2004). Retaining the online learner: Profile of students in an online MBA program and implications. *Journal of Education for Business*, 79(4), 245–253. <https://doi.org/10.3200/JOEB.79.4.245-253>
- Brennan, J., Edmunds, E., Houston, M., Jary, D. W., Lebeau, Y., Osborne, M. J., & Richardson, J. T. E. (2010). *Improving what is learned at university: An exploration of the social and organisational diversity of university education*. London, UK: Routledge.
- Brennan, J., Durazzi, N., Tanguy, S. (2013). *Things we know and don't know about the wider benefits of higher education: A review of the recent literature* (BIS Research Paper No. 133, URN BIS/13/1244). London: UK: Department for Business, Innovation and Skills.
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141–158. <https://doi.org/10.1177/0741713606294235>
- Byrne, M., & Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/03098770500103176>
- Castaño-Muñoz, J., Carnoy, M., & Duart, J. M. (2016). Estimating the economic payoff to virtual university education: A case study of the Open University of Catalonia. *Higher Education*, 72(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9935-1>
- Cavanaugh, J. K. (2005). Are online courses cannibalizing students from existing courses? *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 3–8. <https://doi.org/10.24059/olj.v9i3.1781>
- Cavanaugh, J. K., & Jacquemin, S. J. (2015). A large sample comparison of grade based student learning outcomes in online vs. face-to-face courses. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 19(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v19i2.454>

- Dabbagh, N. (2007). The online learner: Characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217–226.
<https://doi.org/10.1017/S0950268810000580>
- Dutton, J., Dutton, M., & Perry, J. (2002). How do online students differ from lecture students? *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 1–20.
<https://doi.org/10.24059/olj.v6i1.1869>
- Dziewanowska, K. (2017). Value types in higher education – Students’ perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(3), 235–246.
<https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1299981>
- Elias, M., Masjuan, J. M., & Sánchez-Gelabert, A. (2012). Signs of reengagement? In M. Vukasović, P. Maassen, M. Nerland, B. Stensaker, R. Pinheiro, & A. Vabø (Eds.), *Effects of higher education reforms* (pp. 21–42). Rotterdam: SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-016-3>
- Grau-Valldosera, J., & Minguillón, J. (2014). Rethinking dropout in online higher education: The case of the Universitat Oberta de Catalunya. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 290–308. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9921-7>
- Hillstock, L. G., & Havice, P. A. (2014). Exploring characteristics of retained first-year students enrolled in non-proximal distance learning programs. *Journal of College Student Retention*, 15(4), 575–603. <https://doi.org/10.2190/CS.15.4.f>
- Jenkins, A. (2017). Adult learning and qualifications in Britain. *Journal of Education and Work*, 30(4), 445–455. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1196347>
- Johnson, G. M. (2015). On-Campus and fully-online university students: Comparing demographics, digital technology use and learning characteristics. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(1). 1-13.
- Latanich, G., Nonis Sarath, A., & Hudson, G. I. (2001). A profile of today’s distance learners: An investigation of demographic and individual difference variables of distance and non-distance learners. *Journal of Marketing for Higher Education*, 11(3), 1-16.
<https://doi.org/10.1300/J050v11n03>
- LeRoux, B., & Rouanet, H. (2010). *Multiple correspondence analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Machado, M. D. L., Brites, R., Magalhães, A., & Sá, M. J. (2011). Satisfaction with higher education: Critical data for student development. *European Journal of Education*, 46(3), 415–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01489.x>
- McMahon, W. W. (2009). *Higher learning, greater good*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Moisey, S. D. (2004). Students with disabilities in distance education: Characteristics, course enrollment and completion, and support services. *Journal of Distance Education*, 19(1), 73–91.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Ortagus, J. C. (2017). From the periphery to prominence: An examination of the changing profile of online students in American higher education. *The Internet and Higher Education*, 32, 47–57. <https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2016.09.002>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. The Jossey-Bass higher and adult education series (Vol. 2). Indianapolis: Jossey-Bass.
- Richardson, J. T. E. (2009). The attainment and experiences of disabled students in distance education. *Distance Education*, 30(1), 87–102. <https://doi.org/10.1080/01587910902845931>
- Roths, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2017). Motivational profiles of adult learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/0741713616669588>
- Sikora, A. C. (2002). *A profile of participation in distance education: 1999–2000*. Postsecondary education descriptive analysis reports (Report No. ED469987). Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED469987>
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, . . . Araújo, A. M. (2018). Academic expectations of students in the first years of higher education. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206–223.
- Soler Julve, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*. [University students. Profiles and modalities of engagement with the studies in the Spanish university]. (Doctoral dissertation, University of Valencia, Valencia, Spain). Retrieved from <http://roderic.uv.es/handle/10550/30171>
- Stewart, C., Bachman, C., & Johnson, R. (2010). Students' characteristics and motivation orientations for online and traditional degree programs. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 367–379.
- Stone, C., O'Shea, S., May, J., Delahunty, J., & Partington, Z. (2016). Opportunity through online learning: Experiences of first-in-family students in online open-entry higher education. *Australian Journal of Adult Learning*, 56(2), 146–169.
- Troiano, H., & Torrents, D. (2018). La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos? [How can we explain the enrollment trends in Catalan university?] *Revista Española de Sociología*, 27(1), 127–136. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.8>
- Troiano, H., Torrents, D., Sánchez-Gelabert, A., & Daza, L. (2017). Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Catalunya

[Evolution of university access and degree choice among young people in Catalonia].
Cuadernos de Relaciones Laborales, 35(2), 281–303. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56775>

- Wallace, L. (1996). Changes in the demographics and motivations of distance education students. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 11(1), 1–31.
- Wojciechowski, A. (2004). *The relationship between student characteristics and success in an online business course at West Shore Community College* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3154513).
- Woodall, T., Hiller, A., & Resnick, S. (2014). Making sense of higher education: Students as consumers and the value of the university experience. *Studies in Higher Education*, 39(1), 48–67. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.648373>
- Yukselturk, E., & Top, E. (2013). Exploring the link among entry characteristics, participation behaviors and course outcomes of online learners: An examination of learner profile using cluster analysis. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 716–728. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01339.x>



Conclusions

Conclusions

Les evidències aportades en aquesta tesi ens ofereixen una mirada més àmplia a les experiències, la presa de decisions i als resultats que obtenen les i els estudiants universitaris segons les seves condicions socials i de vida. Una primera anàlisi descriptiva ens ajuda a entendre quines són les principals característiques i les especificitats dels estudiants segons modalitat d'universitat. En el cas de les universitats presencials analitzades s'evidencia una participació majoritària d'estudiants més joves tant en la universitat amb una oferta més generalista com a la universitat amb una oferta d'orientació més tècnica. En el cas de la universitat a distància, les característiques dels estudiants s'inverteixen i s'observa que els estudiants de més edat representen més de tres de cada quatre estudiants del total. Tot i la predominança d'estudiants amb responsabilitats múltiples —laborals i familiars—, també s'observen altres perfils d'estudiants com persones jubilades o estudiants internacionals que cursen estudis de postgrau, així com estudiants joves en situació d'atur que s'assimilen als estudiants tradicionals a les universitats presencials: joves sense responsabilitats laborals o familiars que accedeixen des de trajectòries acadèmiques prèvies (batxillerat).

Aquestes troballes confirmen l'autoselecció dels estudiants segons les seves condicions socials i de vida i la modalitat d'universitat (Lundberg, Castillo Merino, & Dahmani, 2008; Tilley, 2014). Això pot ser el reflex de les diferents estratègies de l'alumnat no tradicional que busquen en la modalitat en línia una opció més flexible que els hi permeti compaginar els estudis amb les múltiples responsabilitats. Aquestes diferències en les situacions de partida deixen entreveure que les lògiques d'accés, les experiències i els resultats poden divergir radicalment segons els estudiants i les seves condicions socials i de vida. Per tant, més enllà d'evidenciar aquestes diferències en la composició social de les universitats segons modalitat és necessari analitzar les implicacions que poden tenir en termes d'equitat educativa. Concretament, un dels objectius que ens plantejàvem era indagar si les condicions socials i de vida dels estudiants poden condicionar els resultats acadèmics i la continuïtat a la institució i com això pot contribuir a augmentar la desigualtat social i educativa.

Amb aquest objectiu, a partir de les evidències dels articles, podem analitzar la relació entre les condicions socials i de vida i dos indicadors de resultats educatius: les trajectòries acadèmiques a la universitat i l'abandonament al final del primer any en funció del rendiment. A la llum de les evidències teòriques proposades, s'exploren els diferents mecanismes explicatius que ens ajudin a entendre com les condicions socials i de vida dels estudiants poden tenir un impacte en l'assoliment a la universitat. Des d'aquest plantejament, es parteix de l'assumpció que les condicions socials i de vida dels estudiants poden operar a través de diferents processos i tenir diferents efectes: tant en el rendiment com en la valoració dels estudiants de continuar a la universitat. Seguint aquest argument, en primer lloc, un estudiant tindrà més probabilitat

d'abandonar els seus estudis en el cas de tenir un mal rendiment acadèmic. D'altra banda, en relació a la valoració de la seva experiència universitària un estudiant tendirà a abandonar en el moment que percebi que una forma alternativa d'inversió de temps, energies i recursos li reportarà beneficis més grans, relatius als costos de romandre a la universitat. Seguint models d'elecció racional de caire més sociològic es distingeixen els costos, la percepció d'èxit futura, el retorn esperat, així com les motivacions o preferències d'accés. Una aproximació als resultats de les diferents explicacions tant a la universitat presencial com a la universitat a distància, ens permetrà aprofundir en les lògiques de decisió dels estudiants.

En relació a la continuïtat educativa, les evidències dels articles són clares en el cas de les universitat presencials: l'abandonament dels estudiants no tradicionals és molt superior en comparació als seus companys tradicionals. Una de les principals explicacions pot estar relacionada amb l'impacte que les condicions socials i de vida dels estudiants tenen en el rendiment. Això remetria als efectes primaris de les condicions socials i de vida en el rendiment i, concretament, a l'explicació segons la qual aquells estudiants de més edat o amb responsabilitats externes tindrien un rendiment acadèmic inferior que els seus companys tradicionals.

Els resultats també mostren una major presència de baix rendiment entre els estudiants amb responsabilitats múltiples –treballadors i estudiants més grans. És destacable també assenyalar com entre els estudiants més grans –que no treballen- i els estudiants joves que treballen, prop de la meitat també tenen rendiments baixos. Aquestes diferències evidencien un efecte directe de les condicions socials en l'assoliment a través del rendiment acadèmic. Una de les explicacions que poden donar compte d'aquestes diferències és l'associada a què aquells estudiants més grans i/o que han de compaginar múltiples responsabilitats tinguin menys possibilitat de dedicació als estudis i, conseqüentment, que es vegi reflectit en un rendiment acadèmic inferior en comparació als estudiants sense responsabilitats externes a la universitat. Segons aquest plantejament, s'explicaria que fossin aquells amb més responsabilitats externes –treballadors i de més edat- els estudiants que presenten un pitjor rendiment acadèmic.

Es constata, al mateix temps, que el percentatge d'estudiants amb rendiment baix és superior entre els estudiants més grans en comparació amb els seus companys més joves. Així, una altra possible explicació pot respondre a les diferències en les competències, coneixements previs i rendiment educatiu dels estudiants en el moment que accedeixen a la universitat. Això comportaria un sobreesforç al qual han de fer front aquells estudiants que fa temps que no responen a demandes educatives, la qual cosa pot perjudicar el rendiment acadèmic. Tal i com mostraven algunes troballes entre els estudiants adults, la dedicació fora de la universitat per estudiar i preparar exàmens és molt superior al dels seus companys tradicionals (Dhanidina & Griffith, 1975). En

aquest cas, la corba d'aprenentatge dels estudiants que parteixen de nivells inferiors per assolir el mateix ritme que els seus companys podria suposar un sobreesforç addicional.

L'especificitat d'aquests resultats en el cas d'estudiants de més edat, també pot respondre a certes característiques de la institució d'educació superior. Per una banda, podria estar relacionat amb característiques institucionals que, conjuntament amb factors psicològics, poden desencadenar l'amenaça de l'estereotip entre els estudiants de més edat. Els resultats d'altres recerques apuntaven que els estudiants adults són estereotipats com a menys competents, fet que provoca l'activació de l'amenaça de l'estereotip quan han de realitzar activitats memorístiques i cognitives i té conseqüències negatives en els resultats que obtenen (Lamont et al., 2015).

D'altra banda, també poden respondre al disseny institucional i a l'organització de les titulacions que no tingui en compte la diversitat d'estudiants en termes de condicions socials i de vida. Això pot comportar una divisió dels estudiants segons els models de dedicació que impliqui una manca de legitimació, d'identificació i d'integració dels estudiants no tradicionals (Dotta et al., 2020; Merrill, 2014; Milesi, 2010; Monaghan, 2020) i que tingui un impacte en la motivació i dedicació dels estudiants amb repercussions sobre el seu rendiment.

Val a dir que les decisions d'abandonament podrien respondre a un procés en el que els estudiants no tradicionals valorin l'opció universitària com un desafiament cada cop més pesat, a una sobredimensió dels costos i a una tendència a evitar el fracàs (Langa Rosado, 2005). En aquest sentit, aquestes explicacions farien referència a les decisions dels estudiants sobre si continuar o no a la universitat, independentment del rendiment. Per tant, més enllà de l'efecte en el rendiment, és necessari aprofundir en aquest conjunt d'explicacions relacionades amb la valoració diferencial que fan els estudiants dels costos, les expectatives d'èxit i els retorns esperats segons les seves condicions socials i de vida.

Tal i com mostraven diferents recerques, un important percentatge de l'abandonament està relacionat amb allò que els estudiants aprenen del seu aprenentatge i és especialment, important el primer any que accedeixen a la universitat (Stinebrickner & Stinebrickner, 2014). D'aquesta manera, el rendiment esdevé un *senyal* a partir del qual els estudiants conformen les expectatives d'èxit. Si analitzem les decisions d'abandonament el primer any tenint en compte les notes, podrem constatar si el rendiment és interpretat diferentment segons les condicions socials dels estudiants. En general, es confirma la importància del rendiment com a senyal de la probabilitat d'èxit futura: les probabilitats d'abandonar disminueixen a mesura que incrementa el rendiment.

D'altra banda, però, també s'observa que el rendiment és interpretat de manera diferent segons les condicions socials dels estudiants, de manera que s'observa una penalització entre els estudiants no tradicionals que no continuen tot i tenir un bon rendiment. Aquestes troballes

confirmen els resultats d'altres recerques que apuntaven que els estudiants no tradicionals són menys susceptibles al rendiment en la seva presa de decisions (Tieben, 2020). Així, tot i tenir un rendiment alt, l'abandonament és una opció més freqüent en el cas dels estudiants no tradicionals en comparació als seus companys tradicionals.

Aquests resultats poden respondre als diferents costos indirectes a què han de fer front els estudiants segons les seves condicions i, específicament, els costos de caire no econòmic. En concret, els resultats apuntarien a les repercussions en termes psicosocials de respondre a les múltiples responsabilitats tant dins com fora de la universitat (Bean & Metzner, 1985; Laing et al., 2002; Laing & Robinson, 2003). És a dir, aquells costos psicosocials derivats d'haver de gestionar les múltiples responsabilitats i la tensió dels múltiples rols que comporta (Goode, 1960) degut en part a la centralitat del treball en la vida adulta (Kohler Giancola et al., 2009; Raddon, 2007).

Val a dir que les evidències dels articles presentats no només apuntarien a la centralitat del treball com a generador d'aquesta tensió sinó també a altres mecanismes específics en el cas dels de més edat, ja que són el següent col·lectiu amb unes taxes d'abandonament superiors. Aquestes diferències en l'abandonament juntament amb les diferències en el rendiment segons l'edat dels estudiants evidencien la importància d'incorporar l'edat i el moment vital dels estudiants per analitzar les experiències acadèmiques (Elder, 1998; Müller & Schneider, 2013)

Reprent les explicacions que poden ajudar-nos a entendre les diferències en l'abandonament dels estudiants de més edat, una de les explicacions podria estar relacionada amb la discontinuïtat educativa i el fet que els estudiants faci temps que no han de respondre a demandes educatives. Això implicaria que els estudiants de més edat han de dedicar-hi un esforç i temps extra per aconseguir anivellar-se als seus companys, la qual cosa els comporta un increment dels costos indirectes psicosocials associats al cansament, manca de temps i les poques hores d'oci (Curtis & Williams, 2002).

D'altra banda, també podrien apuntar a una manca de legitimació per part dels no tradicionals a participar a la universitat (Dotta et al., 2020; Merrill, 2014; Milesi, 2010; Monaghan, 2020) degut a les característiques i l'organització institucional amb una preeminència del model tradicional d'estudiant. Això podria remetre a l'explicació que vèiem més amunt en relació a la sobredimensió dels costos i a la percepció de la universitat com un desafiament cada cop més feixuc que porta els estudiants no tradicionals a abandonar per evitar el fracàs (Langa Rosado, 2005).

Cal tenir present la dificultat de dissociar en els efectes primaris i secundaris degut al que alguns autors han anomenat *decisiones anticipades* (Bernardi, 2014). És a dir, si els estudiants anticipen

una decisió i preveuen que no continuaran a la universitat, poden decidir dedicar menys temps i recursos a les tasques universitaris anticipadament i això provocarà que el rendiment sigui inferior. Aquestes *decisiones anticipades* fan que els efectes secundaris tinguin un efecte en els efectes primaris i dificulta una valoració del pes relatiu dels efectes primaris i secundaris, subestimant la importància dels efectes secundaris en la generació de desigualtats d'oportunitats educatives. Aquest efecte és especialment important en el cas que ens ocupa ja que el rendiment i la decisió de continuar a la universitat, són decisions seqüencials que estan molt properes en el temps. D'aquesta manera, si els estudiants ja preveuen que abandonaran els estudis durant els primer mesos que accedeixen a la universitat, dedicaran menys temps i esforç, i això es traduirà en un rendiment inferior.

Una de les estratègies per minimitzar els costos associats a la manca de temps i a la dificultat de gestionar múltiples rols pot ser optar per opcions que ofereixin més flexibilitat i minimitzin els temps invertit en desplaçament i presència a la universitat. En aquest cas, la modalitat en línia pot ser una opció òptima per a aquells estudiants que han de gestionar múltiples responsabilitats. L'autoselecció que veïem dels estudiants segons modalitat d'universitat, segons la qual els estudiants no tradicionals estan sobrerrepresentats en la universitat a distància en podria ser un indicador. L'asincronia i la possibilitat de dedicar-s'hi en qualsevol moment del dia, pot ser una de les característiques per les quals als estudiants no tradicionals trien la modalitat en línia. Per una banda, permet disminuir els costos econòmics indirectes associats al transport i allotjament però, més important encara, redueix els costos indirectes no econòmics relacionats amb la múltiple gestió de responsabilitats.

La comparació de les trajectòries acadèmiques en modalitats diferents ens pot ajudar a validar aquesta hipòtesis. Les evidències aportades en aquest sentit, mereixen, però, una anàlisi amb més deteniment. En primer lloc, i una de les conclusions més destacables, són les altes taxes d'abandonament en la modalitat en línia, on gairebé dos de cada tres estudiants de la cohort d'accés abandonen els estudis. Aquest percentatge gairebé triplica l'abandonament en el cas de les dues universitats presencials analitzades. Els resultats confirmen altres troballes internacionals que mostren aquesta tendència al comparar l'abandonament segons modalitat d'universitat (Patterson & McFadden, 2009; Xu & Jaggars, 2014).

És necessari fer un punt i a part en el cas de les estudiants a la universitat en línia: les dones, independentment de l'edat, tenen una major probabilitat de seguir trajectòries de persistència i continuïtat educativa. A falta de més anàlisis que aprofundeixin en aquests resultats, una possible explicació pot estar relacionada amb l'increment de la participació de les dones a la universitat en línia, la preponderància de les dones a realitzar tasques de cura associades també a la maternitat i la flexibilitat que ofereix aquesta modalitat. Així, les oportunitats en termes de flexibilitat que

ofereix la modalitat en línia afectaria diferencialment als estudiants, sent les dones les que continuen durant més temps a la institució.

D'altra banda, una altra de les conclusions en el cas de les universitats a distància és que no s'observen diferències significatives en les taxes d'abandonament segons les condicions socials i de vida dels estudiants. És a dir, l'abandonament en el cas de la universitat en línia no és un fenomen exclusiu dels estudiants no tradicionals sinó que és similar entre tots els estudiants que accedeixen a la universitat. Diverses explicacions poden ajudar a comprendre aquestes similituds entre l'abandonament dels estudiants. Atès que no s'observen diferències en les taxes d'abandonament entre perfils d'estudiants, les explicacions que cobren més pes són els mecanismes específics associats a l'educació en línia que tenen un impacte similar en tots els estudiants.

En primer lloc, caldria contemplar les dificultats d'adaptació a un model d'educació específic que comporta el coneixement d'entorns d'aprenentatge virtuals i formes específiques d'interactuar i comunicar-se (Bawa, 2016; Song et al., 2004; Vonderwell, 2003). Així, en tant que els estudiants percebin que una forma alternativa d'inversió de temps, energies i recursos els reportarà beneficis més grans que els costos que suposa l'adaptació a la modalitat en línia, tendrien a prendre la decisió d'abandonar.

Un altre dels elements diferencials en relació a la universitat presencial i que té un impacte similar en ambdós col·lectius són les conseqüències derivades de la solitud o aïllament i la dificultat de sentir-se integrat per la manca d'interacció directa amb companys i/o professorat.

En la mateixa línia que els costos d'adaptació al model en línia, la manca d'un sentiment de pertinença i de comunitat pot fer incrementar l'estrès i el sentiment de insatisfacció amb la modalitat en línia (Markova et al., 2017; Vonderwell, 2003).

En darrer lloc, una altra dels factors explicatius específics pot estar associat al desconeixement i/o a les idees errònies d'allò que és estudiar en una universitat en línia (Bawa, 2016; Marlon & Meneses, 2020) en qüestions com la possibilitat de dedicació o la infravaloració de la dificultat, entre d'altres. Per tant, la incertesa i imprecisió de les valoracions inicials dels estudiants en el moment d'accedir a la universitat, pot provocar que actualitzin les valoracions dels costos, retorns i perspectives d'èxit, i acabin prenent la decisió d'abandonar o d'emprendre noves formes de reubicació que tinguin en compte múltiples institucions.

El fet que els estudiants no tradicionals abandonin tot i tenir un bon rendiment planteja també dubtes en relació a allò que els estudiants esperen obtenir, és a dir, als retorns esperats de l'experiència universitària i, en concret, a les motivacions i preferències d'accedir a la universitat. Mentre que, històricament, hi hagut un predominança dels models amb racionalitat instrumental

per explicar les decisions d'accés i continuïtat a la universitat, alguns apropaments proposen una aproximació més àmplia introduint models més sociològics que contemplen nous elements de divers ordre.

Seguint aquestes propostes, les evidències mostren que els retorns esperats de la universitat, en el cas de la modalitat en línia, varien segons l'especificitat de les condicions socials i de vida dels estudiants. Els estudiants més grans, tant si tenen múltiples responsabilitats com, especialment, si estan jubilats, mostren una concepció més intrínseca d'allò que esperen de la universitat. En concret, destaquen dimensions com l'adquisició i consolidació de nou coneixement i la millora del desenvolupament personal. De manera similar, els estudiants jubilats mostren menys interès per motivacions extrínseques o professionals. En canvi, entre els estudiants més joves i els que treballen, aquestes dimensions són les que presenten una major importància.

Així, més enllà de la racionalitat econòmica, els resultats mostren que, en tenir en compte una major diversitat creixent d'estudiants segons les seves condicions socials i de vida, es diversifiquen les motivacions i els retorns esperats anant més enllà de lògiques instrumentals. En aquest sentit, el moment vital i l'edat juga un paper central en les raons per accedir a la universitat, amb una major aproximació intrínseca entre els més grans (Balloo et al., 2017; Bye et al., 2007; Elder, 1998). D'aquesta manera, la introducció d'una perspectiva d'elecció racional sociològica, incorporant una mirada més àmplia, ens pot permetre entendre millor les decisions educatives dels estudiants i identificar múltiples lògiques que segueixen per accedir a la universitat, les quals poden variar en funció de les seves condicions socials.

La importància d'aquest apropament és que la identificació de múltiples lògiques d'accés ens permet identificar que algunes d'elles poden respondre a motivacions intrínseques, que d'altres no són susceptibles d'intervenció institucional, o que l'abandonament no sempre respon a lògiques de fracàs. Algunes d'aquestes lògiques poden respondre a la concepció de la universitat com a via de segona oportunitat, mecanisme de millora laboral futura, gaudi per l'aprenentatge, adquisició de coneixement en un camp determinat, lògiques acreditatives d'acumulació de credencials, adquisició de coneixement humanístic, especialització i actualització professional i ocupacional, adquisició de competències per al canvi laboral, etc. En aquest sentit, aquestes múltiples i complexes lògiques d'accés poden respondre a múltiples motivacions en les que l'abandonament universitari es contempli como una opció més, un cop s'ha aconseguit aquell retorn esperat. Per tant, el retorn esperat d'alguns estudiants pot estar dissociat de l'adquisició d'un títol universitari i respondre a motivacions més intrínseques, dissociades de lògiques laborals o amb un horitzó temporal més curt.

Aquest resultat posen de manifest la necessitat d'aprofundir en les transicions d'accés a la universitat i les diferents lògiques dels estudiants a l'hora d'accedir-hi, tenint en compte tant les

seves motivacions o preferències com les restriccions definides institucionalment. Un dels moments cabdals és el primer any que l'alumnat s'incorpora a la universitat ja que és on es concentra un percentatge més elevat d'abandonament. Independentment de la modalitat, aquesta concentració al primer any reforçaria la noció d'incertesa i imprecisió de les valoracions inicials i la desubicació acadèmica arran d'expectatives equivocades (Villar Aguilés, 2010; Villar Aguilés et al., 2012) i posaria de manifest la necessitat d'introduir mecanismes d'orientació que permetessin minimitzar la distància entre les expectatives i allò que es troben a la institució.

Aquests resultats són especialment importants en termes d'equitat educativa per la major sobrerrepresentació d'estudiants de perfils socials més desavantatjats entre els estudiants no tradicionals i perquè posa en perill la universitat de les segones oportunitat (Soler Julve, 2013). En concret, en el context català amb una de les taxes d'abandonament escolar prematur més altes d'Europa, és cabdal explorar si el sistema universitari ofereix les mateixes oportunitats educatives independentment de les condicions socials i permet el retorn i l'adquisició de titulació universitària (o de coneixements) en qualsevol moment de la vida adulta de les persones.

Alguns autors denuncien que la universitat ha canviat poc, o molt lentament, per acollir aquests estudiants (Mcinnis, 2002) fet que ha suposat que aquells estudiants amb responsabilitats externes s'hagin trobat sistemàticament amb barreres institucionals (Fairchild, 2003). En el cas del sistema universitari català, els canvis introduïts arran del procés de Bolonya, podrien haver tingut conseqüències en aquest terreny, ja que en incrementar els requeriments de presencialitat i de dedicació (Elias et al., 2012) s'haurien produït conseqüències positives per al cas dels estudiants tradicionals però no per al d'altres perfils d'estudiants (Daza, 2013). La diversitat creixent del perfil d'estudiants a la universitat a distància en les darreres dècades pot ser una de les evidències d'aquestes conseqüències. Val a dir que diverses tendències internacionals en les darreres dècades mostren un procés similar de rejuveniment i feminització de la modalitat en línia (Dabbagh, 2007; Wallace, 1996; Wojciechowski, 2004).

La recent situació derivada de la pandèmia i els esforços institucionals per accelerar el procés de digitalització de l'ensenyament, pot consolidar aquests canvis i incrementar la importància de la universitat a distància dins del sistema universitari català. Això comporta que la universitat a distància es consolidi com a una universitat per a estudiants que han de compaginar els estudis amb altres responsabilitats, però també emergeixi com una opció cada cop més freqüent entre els més joves i que hi accedeixen directament des del batxillerat. Així es consolida com una institució educativa que dona resposta a diferents necessitats educatives al llarg i ample de la vida.

Un dels reptes a nivell institucional tant de la universitat a distància, com especialment de les universitats presencials, és trobar diferents mecanismes per donar resposta a un perfil cada cop més heterogeni d'estudiants amb lògiques d'accés i participació cada cop més diverses. La

resposta ràpida i efectiva a les noves realitats dels estudiants, i les polítiques que incrementin l'accés i participació dels estudiants no tradicionals, esdevenen fonamentals en termes d'equitat educativa. Un altre dels reptes és aprofundir en les lògiques d'accés i les motivacions dels estudiants per comprendre què esperen dels seu pas per la universitat i quins són els seus retorns esperats. Només d'aquesta manera podrem entendre si les decisions d'abandonar la universitat - sense haver obtingut el títol-, responen a què els estudiants ja han aconseguit allò que volien o si, per contra, responen a altres factors que els haurien empès a abandonar, factors sobre els quals es podria haver intervingut institucionalment.

Limitacions i reptes de futur

Limitacions i reptes de futur

Les troballes presentades en aquesta tesi posen de manifest la importància de les condicions socials i de vida dels estudiants en els resultats acadèmics i en les decisions d'abandonament, i mostren també la importància de la modalitat d'universitat per entendre les experiències universitàries dels estudiants. Al mateix temps, els resultats posen de manifest diverses limitacions i possibles línies futures de recerca que es recullen a continuació.

Una de les primeres limitacions és que l'anàlisi realitzat analitza i compara les trajectòries universitàries entre tres institucions però no permet aprofundir en les reorientacions o canvis de trajectòries entre diferents institucions. És a dir, no analitza com s'interrelacionen aquestes trajectòries i si hi ha canvis o reorientacions entre aquestes institucions. Per tant, manca una visió integral de sistema universitari català que ens permeti analitzar de forma longitudinal i més interrelacionada entre institucions les trajectòries més complexes dels estudiants, com poden ser les trajectòries multiinstitucionals. Seria, per tant, necessari analitzar com els estudiants es mouen per tot el sistema universitari català i com reorienten o combinen les seves trajectòries en múltiples institucions, tant presencials com a distància, en un període llarg de temps. Aquest seria, per exemple, el cas d'estudiants que opten per matricular-se un any a la modalitat en línia per després canviar cap a modalitats presencials, o viceversa, o estudiants que aturen els estudis per reprendre'ls més endavant.

Una altra de les variables fonamentals per a l'anàlisi de les trajectòries a la universitat és el rendiment previ i el capital cultural de l'alumnat. En aquest sentit, és necessària una anàlisi més aprofundida del paper del nivell formatiu familiar, de les experiències educatives prèvies i del rendiment previ en la configuració de les trajectòries un cop els estudiants accedeixen a la universitat. Al mateix temps, es fa necessari analitzar la relació i interacció de l'origen social i les condicions socials en el rendiment i les decisions d'abandonament.

Una altra de les limitacions fa referència a la necessitat d'introduir altres característiques individuals i com aquestes condicionen les trajectòries universitàries dels estudiants. Variables longitudinals com el nombre d'hores que l'alumnat treballa cada any, o les hores dedicades a tasques de cura, ens permetria aprofundir en com es conjuguen les experiències dins i fora de la universitat i com afecten en les decisions d'abandonament. Al mateix temps, és necessari aprofundir en la relació entre el rendiment i la decisió de continuar a la universitat de manera seqüencial, és a dir, en diferents moments des que els estudiants accedeixen a la universitat fins que abandonen. Aquesta mirada més àmplia ens permetria explorar si les reubicacions en les trajectòries acadèmiques, ja sigui a altres institucions, modalitats o graus comporten una millora del rendiment i/o l'adquisició d'un títol universitari.

Seguint aquestes limitacions, val a dir que la metodologia utilitzada en els articles de la tesi ha respost a l'anàlisi quantitativa de dades de registre existent en diverses universitats catalanes. Això presenta limitacions evidents, ja que limita l'anàlisi a les variables recollides en els dissenys de registre de les pròpies universitats. Mentre que les dades disponibles permeten evidenciar certes regularitats entre la població universitària, no permeten dur a terme anàlisis més aprofundides de les lògiques dels estudiants i de les seves racionalitats i discursos a l'hora de participar a la universitat. Especialment, seria interessant en un futur contrastar els resultats obtinguts amb aproximacions de caire més qualitatiu, que ens permetin aprofundir en les motivacions i les subjectivitats dels estudiants no tradicionals per participar en l'educació superior, i en les raons per deixar d'estudiar i abandonar la institució.

Un dels objectius de la tesi era introduir una perspectiva longitudinal que permetés tenir una visió més àmplia i dinàmica de les trajectòries universitàries i incorporés estudiants que retornen al estudi anys després d'abandonar. Aquesta necessitat d'introduir anàlisis longitudinals condiciona, per altra banda, l'anàlisi a cohorts en un període llarg de temps. En aquest sentit, les anàlisis presentades fan referència a estudiants que van accedir a la universitat fa més de 10 anys. Així, es fa necessari incorporar els canvis recents en el sistema universitari català i analitzar com poden influir en els resultats presentats. En concret, és cabdal explorar si els canvis en el perfil d'estudiants a la modalitat en línia, rejuveniment i feminització, poden haver tingut un impacte en les taxes d'abandonament en aquesta modalitat d'universitat.

Les altes taxes d'abandonament de la universitat a distància posen de manifest la necessitat d'aprofundir en l'anàlisi específica de les experiències en aquesta modalitat d'universitat i en l'anàlisi particular de l'aprenentatge en entorns digitals. En concret, és necessari identificar les especificitats d'aquest entorn d'aprenentatge i les conseqüències en termes d'identificació i integració, i la seva influència en el rendiment i en les decisions de continuïtat. Donada la importància creixent de la universitat a distància, serà també necessari analitzar el paper modalitat en línia en termes d'equitat educativa i, concretament, si ofereix les mateixes oportunitats educatives a tot l'alumnat en termes d'aprenentatge i adquisició de credencials.

Totes aquestes limitacions apunten a diferents oportunitats de recerca futura que evidencien la importància de l'anàlisi del sistema universitari en la seva globalitat, alhora que posen de manifest necessitat d'explorar com els canvis, les reformes i les noves configuracions poden tenir un impacte diferencial en les decisions i en els resultats educatius, tant d'accés com d'abandonament dels estudiants segons les seves característiques socials i de vida. Alguns canvis recents, com ara la precarització del mercat de treball i les dificultats d'inserció laboral dels i les més joves, o l'increment de la importància de l'educació en línia, fan necessari aprofundir en l'anàlisi de com

aquests canvis poden comportar un increment de la desigualtat d'oportunitats educatives. Si, al mateix temps, tenim en compte les altes taxes d'abandonament escolar prematur del sistema educatiu català, és cabdal que el sistema universitari sigui capaç d'esdevenir una opció educativa per a qualsevol persona en qualsevol moment de la vida adulta, independentment de les seves condicions socials i de vida. Per tant, una opció educativa que ofereixi les mateixes oportunitats a tots els estudiants, no només d'accedir o retornar a la universitat, sinó també de participar a la vida universitària, d'obtenir uns coneixements i d'aconseguir un títol universitari. Això suposaria una reducció de les desigualtats d'oportunitats educatives i una consolidació del sistema universitari català com un mecanisme per millorar l'equitat educativa i social, oferint oportunitats de mobilitat social ascendent entre persones que, després d'haver superat d'altres obstacles del sistema educatiu o de les condicions amb què s'han trobat, haguessin accedit a la universitat.

Referències bibliogràfiques

Referències bibliogràfiques

- Abbiati, G., Argentin, G., Barone, C., & Schizzerotto, A. (2017). Information barriers, social inequality, and plans for higher education: Evidence from a field experiment. *British Journal of Sociology*, 33(1), 84–96. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw050>
- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2019). *Delayed Graduation and University Dropout: A Review of Theoretical Approaches*. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=3457645>
- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2021). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 101102. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>
- Altonji, J. G. (1993). The Demand for and Return to Education When Education Outcomes are Uncertain. *Journal of Labor Economics*, 11(1, Part 1), 48–83. <https://doi.org/10.1086/298317>
- Andreoletti, C., & Lachman, M. E. (2004). Susceptibility and Resilience to Memory Aging Stereotypes: Education Matters More than Age. *Experimental Aging Research*, 30(2), 129–148. <https://doi.org/10.1080/03610730490274167>
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113–125. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>
- Aronson, J., Quinn, D., & Spencer, S. (1998). Stereotype threat and the academic underperformance of minorities and women. In J. K. Swim & C. Stangor (Eds.), *Prejudice: The target's perspective* (Academic P, pp. 83–103). San Diego, CA.
- Arquero, J. L., Byrne, M., Flood, B., & Gonzalez, J. M. (2009). Motives, expectations, preparedness and academic performance: a study of students of accounting at a spanish university. *Revista de Contabilidad*, 12(2), 279–299. [https://doi.org/10.1016/S1138-4891\(09\)70009-3](https://doi.org/10.1016/S1138-4891(09)70009-3)
- Ashby, J., Sadera, W. A., & McNary, S. W. (2011). Comparing student success between developmental math courses offered online, blended, and face-to-face. *Journal of Interactive Online Learning*, 10(3), 128–140.
- Ballarino, G., Bernardi, F., Requena, M., & Schadee, H. (2009). Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain. *European Sociological Review*, 25(1), 123–138. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn031>
- Baloo, K., Pauli, R., & Worrell, M. (2017). Undergraduates' personal circumstances, expectations and reasons for attending university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1373–1384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1099623>
- Bar Haim, E., & Shavit, Y. (2013). Expansion and inequality of educational opportunity: A comparative study. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31(1), 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2012.10.001>
- Barone, C. (2019). Towards an Education-based Meritocracy?: Why Modernisation and Social Reproduction theories cannot explain trends in educational inequalities: outline of an alternative explanation. *ISA ESymposium for Sociology*, 1–12.
- Barone, C., Barg, K., & Ichou, M. (2021). Relative risk aversion models: How plausible are their assumptions? *Rationality and Society*, 33(2), 143–175. <https://doi.org/10.1177/1043463121994087>
- Bawa, P. (2016). Retention in Online Courses: Exploring Issues and Solutions—A Literature Review. *SAGE Open*, 6(1), 215824401562177. <https://doi.org/10.1177/2158244015621777>
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Student Attrition Undergraduate. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.

- Bean, J. P., & Vesper, N. (1990). Qualitative approaches to grounding theory in data: Using LISREL to develop a local model and theory of student attrition. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Boston.
- Becker, G. (1965). A Theory of the Allocation of Time. *The Economic Journal*, 75(299), 493–517.
- Bernardi, F. (2012). Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(2), 159–174. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.05.005>
- Bernardi, F. (2014). Compensatory Advantage as a Mechanism of Educational Inequality: A Regression Discontinuity Based on Month of Birth. *Sociology of Education*, 87(2), 74–88. <https://doi.org/10.1177/0038040714524258>
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014a). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Espanola de Investigaciones Sociologicas*, 146(1), 3–22. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014b). Previous school results and social background: Compensation and imperfect information in educational transitions. *European Sociological Review*, 30(2), 207–217. <https://doi.org/10.1093/esr/jct029>
- Bernstein, B. (1971). Clase social, lenguaje y socialización. In J. R. Torregrosa (Ed.), *Teoría e investigación en la psicología social actual* (pp. 581–197). Madrid: Instituto de la Opinión Pública.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge sud Kegan Paul.
- Bommier, A., & Rochet, J.-C. C. (2006). Risk aversion and planning horizons. *Journal Ofthe European Economic Association*, 4(June), 708–734. <https://doi.org/10.1162/JEEA.2006.4.4.708>
- Bonal, X. (2005). *Sociología de la educación: una aproximación a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons Canada, Limited.
- Boudon, R. (1981). *La lógica de lo social. Introducción al análisis sociológico*. Madrid: Rialp.
- Boudon, R. (2003). Beyond Rational Choice Theory. *Annual Review of Sociology*, 29, 1–21. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100213>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura* (2nd ed.). Buenos Aires: Labor.
- Bozick, R., & DeLuca, S. (2005). Better Late Than Never? Delayed Enrollment in the High School to College Transition. *Social Forces*, 84(1), 531–554. <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0089>
- Brändle, T., & Ordemann, J. (2020). Same same but different? Non-traditional students and alumni in Germany. *Studia Paedagogica*, 25(4), 35–50. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-2>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. In *Rationality and Society* (Vol. 9). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31(1), 223–243. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232>
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*,

114(5), 1475–1521. <https://doi.org/10.1086/595951>

- Breen, R., Van De Werfhorst, H. G., & Jæger, M. M. (2014). Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making. *European Sociological Review*, 30(2), 258–270. <https://doi.org/10.1093/ESR/JCU039>
- Breen, R., & Yaish, M. (2006). Testing the Breen – Goldthorpe Model of Educational Decision Making Richard. In *Mobility and Inequalities: Frontiers of Research in Sociology and Economics*. Stanford: Stanford University Press.
- Brennan, J., Edmunds, E., Houston, M., Jary, D. W., Lebeau, Y., Osborne, M. J., & Richardson, J. T. E. (2010). *Improving What is Learned at University: An Exploration of the Social and Organisational Diversity of University Education*. London: Routledge.
- Brodaty, T., Gary-Bobo, R. J., & Prieto, A. (2014). Do risk aversion and wages explain educational choices? *Journal of Public Economics*, 117, 125–148. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2014.05.003>
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, Interest, and Positive Affect in Traditional and Nontraditional Undergraduate Students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141–158. <https://doi.org/10.1177/0741713606294235>
- Byrne, M., & Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 111–124. <https://doi.org/10.1080/03098770500103176>
- Carabaña, J. (2004). Educación y movilidad social. In V. Navarro (Ed.), *El Estado de Bienestar en España* (pp. 246–289). Madrid: Tecnos.
- Carneiro, P., Hansen, K. T., & Heckman, J. J. (2003). Estimating distributions of treatment effects with an application to the returns to schooling and measurement of the effects of uncertainty on college choice. *International Economic Review*, 44(2), 361–422.
- Carnoy, M., Castells, M., Duarte, J. M., Sánchez-Gelabert, A., & Valente, R. (2019). *La contribución de la UOC a la sociedad catalana*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Choy, S. (2002). *Nontraditional Undergraduates: Findings from "The Condition of Education, 2002"*. Washington, DC.
- Claire, C. (2011). Widening participation, social justice and injustice: Part-time students in higher education in England. *International Journal of Lifelong Education*, 30(4), 469–487. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.588462>
- Cormay, Y., Melnik, A., & Pollatschek, M. A. (1973). The Option Value of Education and the Optimal Path for Investment in Human Capital. *International Economic Review*, 14(2), 421–435.
- Croizet, J.-C., & Claire, T. (1998). Extending the Concept of Stereotype Threat to Social Class: The Intellectual Underperformance of Students from Low Socioeconomic Backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 588–594. <https://doi.org/10.1177/0146167298246003>
- Curtis, S., & Williams, J. (2002). The reluctant workforce: undergraduates' part-time employment. *Education and Training*, 44, 5–10. <https://doi.org/10.1108/00400910210416192>
- Dabbagh, N. (2007). The online learner: Characteristics and pedagogical implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217–226. <https://doi.org/10.1017/S0950268810000580>
- Daza, L. (2013). *Capital Social y aprendizaje en la universidad*. Universitat de Barcelona.
- Daza, L., Troiano, H., & Elias, M. (2019). La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos. *Papers. Revista de*

Sociologia, 104(3). <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2546>

- Deil-Amen, R., & Goldrick-Rab, S. (2009). Institutional Transfer and the Management of Risk in Higher Education. In *American Sociological Association 2009 Annual Meeting*.
- Denice, P. (2019). Trajectories through postsecondary education and students' life course transitions. *Social Science Research*, 80(January), 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.02.005>
- Dhanidina, L., & Griffith, W. S. (1975). Costs and Benefits of Delayed High School Completion. *Adult Education Quarterly*, 25(4), 217–230. <https://doi.org/10.1177/074171367502500402>
- Dotta, L. T., Leite, C., & Lopes, A. (2020). Entering higher education after 30: What can be learned from biographical narratives of non-traditional students. *Studia Paedagogica*, 25(4), 115–134. <https://doi.org/10.5817/SP2020-4-6>
- Dziewanowska, K. (2017). Value types in higher education – students' perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(3), 235–246. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1299981>
- Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1–12.
- Elder, G. H., & Giele, J. Z. (2009). The craft of life course research. In *The craft of life course research*. New York: The Guilford Press.
- Elder, G. H., & Rockwell, R. C. (1979). The life-course and human development: An ecological perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 2(1), 1–21. <https://doi.org/10.1177/016502547900200101>
- Elias, M., Masjuan, J. M., & Sánchez-Gelabert, A. (2012). Signs of Reengagement? In M. Vukasović, P. Maassen, M. Nerland, B. Stensaker, R. Pinheiro, & A. Vabø (Eds.), *Effects of Higher Education Reforms* (pp. 21–42). Rotterdam: SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-016-3>
- 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).
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Jackson, M., Yaish, M., & Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 5(27), 9730–9733. <https://doi.org/10.1073/pnas.0502433102>
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.
- Fachelli, S., & Navarro-Cendejas, J. (2015). Relación entre origen social e inserción laboral de los graduados universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7812>
- Fachelli, S., Torrents, D., & Navarro-Cendejas, J. (2014). ¿La universidad española suaviza las diferencias de clase en la inserción laboral? *Revista de Educación*, 364, 119–144. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-257>
- Fairchild, E. E. (2003). Multiple Roles of Adult Learners. *New Directions for Student Services*, 2003(102), 11–16. <https://doi.org/10.1002/ss.84>
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2014). La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 107–120. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.147.107>
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2015). Continuidad o cambio en la desigualdad de oportunidades educativas: Evidencia internacional y teorías. *Revista Española de Sociología*, 23, 151–164.
- Fernández Palomares, F. (2009). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson education.
- Fung, A. S. K., Southcott, J., & Siu, F. (2017). Exploring mature-aged students' motives for

- doctoral study and their challenges: A cross border research collaboration. *International Journal of Doctoral Studies*, 12(1), 175–195. <https://doi.org/10.28945/3790>
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump?: Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge University Press.
- Gil Villa, F. (1994). *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Goldrick-Rab, S. (2006). Following Their Every Move: An Investigation of Social-Class Differences in College Pathways. *Sociology of Education*, 79(1), 67–79. <https://doi.org/10.1177/003804070607900104>
- Goldrick-Rab, S., Harris, D. N., & Trostel, P. A. (2009). Why Financial Aid Matters (or Does Not) for College Success: Toward a New Interdisciplinary Perspective. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (p. 503). Springer.
- Goode, W. J. (1960). A Theory of Role Strain. *American Sociological Review*, 25(4), 483–496.
- Hällsten, M. (2012). Is it ever too late to study? The economic returns on late tertiary degrees in Sweden. *Economics of Education Review*, 31(1), 179–194. <https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2011.11.001>
- Harrison, L. A., Stevens, C. M., Monty, A. N., & Coakley, C. A. (2006). The consequences of stereotype threat on the academic performance of white and non-white lower income college students. *Social Psychology of Education*, 9(3), 341–357. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-5456-6>
- Hess, T. M., & Hinson, J. T. (2006). Age-related variation in the influences of aging stereotypes on memory in adulthood. *Psychology and Aging*, 21(3), 621–625. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.3.621>
- Hess, T. M., Hinson, J. T., & Statham, J. A. (2004). Explicit and Implicit Stereotype Activation Effects on Memory: Do Age and Awareness Moderate the Impact of Priming? *Psychology and Aging*, 19(3), 495–505.
- Hillmert, S., & Jacob, M. (2002). Social Inequality in Higher Education Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European Sociological Review*, 19(3), 319–334. <https://doi.org/10.1093/esr/19.3.319>
- Humphrey, R. (2006). Pulling Structured Inequality into Higher Education: the Impact of Part-Time Working on English University Students. *Higher Education Quarterly*, 60(3), 270–286. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00317.x>
- Jackson, M. (2013). *Determined to Succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment*. California: Stanford University Press.
- Jackson, M., Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to A-level courses in England and Wales. *Acta Sociologica*, 50(3), 211–229. <https://doi.org/10.1177/0001699307080926>
- Jacob, M., & Weiss, F. (2011). Class origin and young adults' re-enrollment. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(4), 415–426. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.02.004>
- Jæger, M. M. (2007). Economic and social returns to educational choices: Extending the utility function. In *Rationality and Society* (Vol. 19). <https://doi.org/10.1177/1043463107083739>
- Jæger, M. M., & Holm, A. (2011). Relative risk aversion and educational decision making: a dynamic model with ability updating and heterogeneous RRA behavior. *Spring Meeting of the ISA RC28*, 53(June), 1689–1699. Essex. Retrieved from https://www.iser.essex.ac.uk/uploads/paper/document/38/rc28_jaeger_holm.pdf
- Jakob, M., & Combet, B. (2020). Educational aspirations and decision-making in a context of poverty. A test of rational choice models in El Salvador. *Research in Social Stratification and Mobility*, 69(July), 100545. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100545>
- Jenkins, A. (2017). Adult learning and qualifications in Britain. *Journal of Education and Work*,

- 30(4), 445–455. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1196347>
- Karlson, K. B. (2019). Expectation Formation for All? Group Differences in Student Response to Signals about Academic Performance. *Sociological Quarterly*, 60(4), 716–737. <https://doi.org/10.1080/00380253.2019.1580549>
- Kohler Giancola, J., Grawitch, M. J., & Borchert, D. (2009). Dealing with the stress of college: A model for adult students. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 246–263. <https://doi.org/10.1177/0741713609331479>
- Kottmann, A., Vossensteyn, J. J., Kolster, R., Veidemane, A., Blasko, Z., Biagi, F., & Sánchez-Barrioluengo, M. (2019). *Social Inclusion Policies in Higher Education : Evidence from the EU Overview of major*. Luxembourg: European Union. <https://doi.org/10.2760/944713>
- Kroneberg, C., & Kalter, F. (2012). Rational choice theory and empirical research: Methodological and theoretical contributions in Europe. *Annual Review of Sociology*, 38, 73–92. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145441>
- Laing, C., Chao, K., Robinson, A., & Sun, P. (2002). Non-traditional student expectations and progression: a game theory approach. *Frontiers in Education, 2002. FIE 2002. 32nd Annual*, 7–12.
- Laing, C., & Robinson, A. (2003). The Withdrawal of Non-traditional Students: Developing an explanatory model. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 175–185. <https://doi.org/10.1080/0309877032000065190>
- Lamont, R. A., Swift, H. J., & Abrams, D. (2015). A review and meta-analysis of age-based stereotype threat: Negative stereotypes, not facts, do the damage. *Psychology and Aging*, 30(1), 180–193. <https://doi.org/10.1037/a0038586>
- Langa Rosado, D. (2005). La “juventud” de los universitarios construida desde distintas posiciones de clase: nuevas manifestaciones de las desigualdades en el campo educativo. *RES. Revista Española de Sociología*, 5(5), 71–89.
- Langa Rosado, D. (2018). La apuesta universitaria en los jóvenes de clases populares. Entre la promoción social y la falta de horizonte. *Revista Espanola de Sociologia*, 27(1), 135–143. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.9>
- Langa Rosado, D. (2020). El precio de estudiar en la universidad española para los jóvenes de clases populares Impacto de la reforma de las tasas universitarias de 2012 a través de los discursos de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 25(86), 603–625.
- Langa Rosado, D., & Río, M. Á. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Revista Témpora*, 16, 71–96.
- Langa Rosado, D., Torrents, D., & Troiano, H. (2019). El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 12(2), 220. <https://doi.org/10.7203/rase.12.2.14308>
- Liu, Y. (2018). When choices become chances: Extending Boudon’s positional theory to understand university choices in contemporary China. *Comparative Education Review*, 62(1), 125–146. <https://doi.org/10.1086/695405>
- Liu, Y. (2019). Choices, risks and rational conformity: extending Boudon’s positional theory to understand higher education choices in contemporary China. *Higher Education*, 77(3), 525–540. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0285-7>
- Lundberg, J., Castillo Merino, D., & Dahmani, M. (2008). Do Online Students Perform Better than Face-to-face Students? Reflections and a Short Review of some Empirical Findings. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1). <https://doi.org/10.7238/rusc.v5i1.326>
- Machado, M. D. L., Brites, R., Magalhães, A., & Sá, M. J. (2011). Satisfaction with Higher

- Education: critical data for student development. *European Journal of Education*, 46(3), 415–432. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01489.x>
- Markova, T., Glazkova, I., & Zaborova, E. (2017). Quality Issues of Online Distance Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 685–691. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.043>
- Marlon, X., & Meneses, J. (2020). *Dropout in online higher education: A scoping review of the literature from 2014 to 2018*. Barcelona: eLearn Center, Universitat Oberta de Catalunya. <https://doi.org/https://doi.org/10.7238/uoc.dropout.factors.2020>
- Masjuan, J. M. (2005). Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers: revista de sociologia*, (76), 97–133. Retrieved from <http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/25819>
- Masjuan, J. M., & Troiano, H. (2009). University students' success: A psycho-sociological approach. *Higher Education*, 58(1), 15–28. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9178-5>
- McCinnis, C. (2002). Signs of disengagement? In J. Enders & O. Fulton (Eds.), *Higher Education in a Globalising World* (pp. 175–189). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Merrill, B. (2014). Determined to stay or determined to leave? A tale of learner identities, biographies and adult students in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1859–1871. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914918>
- Metzner, B. S., & Bean, J. P. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27(1), 15–38. <https://doi.org/10.1007/BF00992303>
- Milesi, C. (2010). Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 23–44. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.002>
- Monaghan, D. B. (2020). College-Going Trajectories Across Early Adulthood: An Inquiry Using Sequence Analysis. *Journal of Higher Education*, 91(3), 402–432. <https://doi.org/10.1080/00221546.2019.1647584>
- Mortimer, J. T., & Shanahan, M. J. (2002). *Handbook of the Life Course*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_13
- Mowjee, B. (2013). Are postgraduate students “rational choosers”? An investigation of motivation for graduate study amongst international students in England. *Research in Comparative and International Education*, 8(2), 193–213. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.2.193>
- Müller, S., & Schneider, T. (2013). Educational pathways and dropout from higher education in Germany. *Longitudinal and Life Course Studies*, 4(3). <https://doi.org/10.14301/lles.v4i3.251>
- O'Toole, D. M., Stratton, L. S., & Wetzel, J. N. (2003). A Longitudinal Analysis of the Frequency of Part-Time Enrollment and the Persistence of Students Who Enroll Part Time. *Research in Higher Education*, 44(5), 519–537. <https://doi.org/10.1023/A:1025491208661>
- Ortiz, L., & Rodríguez-Menés, J. (2016). The positional value of education and its effect on general and technical fields of education: Educational expansion and occupational returns to education in Spain. *European Sociological Review*, 32(2), 216–237. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/esr/%0Ajev085>
- Ozga, J., & Sukhmandan, L. (1998). Undergraduate Non-Completion: Developing an Explanatory Model. *Higher Education Quarterly*, 52(3), 316–333. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00100>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: a third decade of research. In *The JosseyBass higher and adult education series*. Indianapolis: Jossey-Bass.

- Patterson, B., & McFadden, C. (2009). Attrition in Online and Campus Degree Programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(2). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ869274>
- Quintela Dávila, G. E. (2015). *Decisiones y Educación Superior. Lógicas de acción de jóvenes en el proceso de transición académica post-obligatoria*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Raddon, A. (2007). Timescapes of Flexibility and Insecurity: Exploring the context of distance learners. *Time & Society*, 16(1), 61–82. <https://doi.org/10.1177/0961463X07074102>
- Rodríguez-Hernández, C. F., Cascallar, E., & Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100305. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>
- Rotar, O. (2021). *In their own words, from their own perspective: adult students' experiences in online higher education*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ztk7s>
- Rothes, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2017). Motivational Profiles of Adult Learners. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/0741713616669588>
- Rowan-kenyon, H. T. (2007). Predictors of Delayed College Enrollment and the Impact of Socioeconomic Status. *The Journal of Higher Education*, 78(2), 188–214. <https://doi.org/10.1353/jhe.2007.0012>
- Sánchez-Gelabert, A., Figueroa, M., & Elias, M. (2017). Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*, 52(2), 231–244. <https://doi.org/10.1111/ejed.12212>
- Sánchez-Gelabert, A., Valente, R., & Duarte, J. M. (2019). Una tipología de estudiantes a distancia según sus condiciones sociales. *XIII Congreso Español de Sociología "Sociedades En La Encrucijada, Compromisos de La Sociología"*. Valencia.
- Schnepf, S. V. (2014). *Do tertiary dropout students really not succeed in European labour markets?* (No. 8015). Bonn.
- Schuetze, H. G. (2014). From Adults to Non-Traditional Students to Lifelong Learners in Higher Education: Changing Contexts and Perspectives. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(2), 37–55. <https://doi.org/10.7227/jace.20.2.4>
- Servei de Llengües i Observatori per a la Igualtat. (2011). *Guia per a l'ús no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Shanahan, M. J., Mortimer, J. T., & Johnson, M. K. (2016). *Handbook of the Life Course. Volume II*. New York: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20880-0_8
- Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. *Social Inequality Series*. Boulder: Westview Press.
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., ... Araújo, A. M. (2018). Academic expectations of students in the first years of Higher Education. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206–223.
- Soler Julve, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*. Universitat de València.
- Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., & Koh, M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *Internet and Higher Education*, 7(1), 59–70. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.003>
- Spencer, B., & Castano, E. (2007). Social Class is Dead. Long Live Social Class! Stereotype Threat among Low Socioeconomic Status Individuals. *Social Justice Research*, 20(4), 418–432. <https://doi.org/10.1007/s11211-007-0047-7>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of

- African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. (2014). Academic performance and college dropout: Using longitudinal expectations data to estimate a learning model. *Journal of Labor Economics*, 32(3), 601–644. <https://doi.org/10.1086/675308>
- Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen–Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505–519. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm014>
- Thunborg, C., Bron, A., & Edström, E. (2013). Motives, commitment and student identity in higher education—experiences of non-traditional students in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 45(2), 177–193. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661650>
- Tieben, N. (2020). Non-completion, Transfer, and Dropout of Traditional and Non-traditional Students in Germany. *Research in Higher Education*, 61(1), 117–141. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09553-z>
- Tieben, N. (2021). Ready to Study? Academic Readiness of Traditional and Non-Traditional Students in Germany. *Studia Paedagogica*, 25(4), 11. <https://doi.org/10.5817/sp2020-4-1>
- Tilley, B. P. (2014). What Makes a Student Non-traditional? A Comparison of Students Over and Under Age 25 in Online, Accelerated Psychology Courses. *Psychology Learning & Teaching*, 13(2), 95–106. <https://doi.org/10.2304/plat.2014.13.2.95>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. In *Contemporary Sociology* (Vol. 2nd). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.2307/2069700>
- Torrents, D. (2017). *Estratègies d'accés a la universitat i origen social. L'adaptació de l'estudiant al seu perfil socioeconòmic i al context institucional com a font de diferenciació educativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Torrents, D., & Troiano, H. (2021). El riesgo estimado en las elecciones educativas y las diferencias según origen formativo familiar en la educación superior. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 174(2), 147–168. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.174.147>
- Troiano, H. (2015). *Un modelo conceptual para el análisis de la decisión de ir a la universidad y de la elección de estudio*. Bellaterra.
- Troiano, H., & Elias, M. (2014). University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>
- Troiano, H., Sánchez-Gelabert, A., & Elias, M. (2014). El sentimiento de deuda de los estudiantes universitarios hacia sus padres y hacia la sociedad. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 289–307.
- Troiano, H., & Torrents, D. (2018). La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos? *Revista Española de Sociología*, 27(1). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.8>
- Troiano, H., Torrents, D., & Daza, L. (2021). Compensation for poor performance through social background in tertiary education choices. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1225–1240. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1666262>
- Troiano, H., Torrents, D., Sánchez-Gelabert, A., & Daza, L. (2017). Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Catalunya. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 281–303. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56775>

- Türkoğlu, R. (2004). Opportunity cost of distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(1), 1–7. <https://doi.org/10.17718/tojde.91128>
- Valdés, M. T. (2019). Efectos primarios y secundarios en la expectativa de matriculación universitaria: la desigualdad como reto del siglo XXI. *Revista Prisma Social*, (25), 332–358. Retrieved from <http://revistaprimasocial.es/articulo/view/2595>
- van de Werfhorst, H. G., & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *British Journal of Sociology*, 58(3), 391–415. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00157.x>
- Villar Aguilés, A. (2010). Del abandono de estudios a la reubicación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(2), 267–283. <https://doi.org/10.7203/RASE.3.2.8705>
- Villar Aguilés, A., & Hernández i Dobon, F. J. (2010). Reubicaciones. Abandono parcial o cambios de titulación en los estudios universitarios. *Inguruak Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política, Monográfico*.
- Villar Aguilés, A., & Hernández i Dobon, F. J. (2019). Decisiones de los estudiantes de educación superior según el entorno social. Una conjetura basada en la reflexividad, en la biograficidad y en la investigación empírica. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 2(29), 333–343.
- Villar Aguilés, A., Manuel Vieira, M., Hernández i Dobon, F. J., & Nunes de Almeida, A. (2012). Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 139–162.
- Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *Internet and Higher Education*, 6(1), 77–90. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00164-1](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00164-1)
- Wallace, L. (1996). Changes in the Demographics and Motivations of Distance Education Students. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 11(1), 1–31.
- Waterhouse, P., Samra, R., & Lucassen, M. (2020). Mental distress and its relationship to distance education students' work and family roles. *Distance Education*, 41(4), 540–558. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821606>
- Willis, P. (1978). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. London: Routledge.
- Wojciechowski, A. (2004). *The Relationship between Student Characteristics and Success in an Online Business Course at West Shore Community College*. Western Michigan University.
- Xu, D., & Jaggars, S. S. (2014). Performance gaps between online and face-to-face courses: Differences across types of students and academic subject areas. *The Journal of Higher Education*, 85(5), 633–659. <https://doi.org/10.1080/00221546.2014.11777343>