

Composición social y estereotipos: el efecto en el rendimiento universitario.

Elias, Marina y Sanchez-Gelabert, Albert

Resumen

En el presente artículo se hace una revisión de la literatura sobre el efecto de ser una minoría estereotipada y la composición social de los grados universitarios. Se analiza, con datos de preinscripción de la Universidad Autónoma de Barcelona (cohorte de acceso del curso 2011-12 (n= 6891)) y su tasa de éxito. El análisis de varianza analiza los resultados académicos teniendo en cuenta si son una minoría estereotipada en la universidad (edad, sexo, clase social y vía de acceso) y los entornos donde se cursan dichos estudios. Los resultados muestran un efecto de la composición social entre los estudiantes estereotipados y su rendimiento. En grados donde los colectivos estereotipados son mayoría, el rendimiento aumenta significativamente.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, minorías, estereotipo, composición social, rendimiento académico.

Implicaciones para las políticas educativas y la práctica investigativa

Es necesario identificar y reconocer la heterogeneidad creciente del perfil de estudiantes universitarios. Ésta puede tener un impacto diferencial de doble magnitud en el rendimiento: en relación a las especificidades individuales y otro como consecuencia de la interacción en ciertos grupos sociales.

Referente a la práctica investigativa, la incorporación de una perspectiva que tenga en consideración ambos efectos -individuales y agregados- puede arrojar luz para la comprensión y problematización de fenómenos en contextos educativos.

A su vez, las instituciones universitarias deben reconocer el perfil de estudiantes que captan y realizar un diseño de políticas específicas para adecuarse a dicho perfil, procurando así, la equidad del sistema universitario.

Abstract

In this article, a review of research on the impact of being stereotyped minority in educational contexts and the effect of social composition in the university is given. Using data of a sample of a new entrant cohort in 2011-12 at the Universitat Autònoma de Barcelona (n= 6891), it is analysed the success rate. The effect of belonging to stigmatized groups in educational contexts (sex, age, social class and access route) and the impact of several environments into academic performance are explored through an analysis of variance. The results show that the social composition of the degrees influences the relationship between stereotyped students and their performance. Thus, in degrees with a higher proportion of stereotyped students, their performance improves significantly.

Keywords: university students, minority groups, stereotype threat, social composition, academic performance.

Introducción

La expansión educativa y el paralelo aumento de la heterogeneidad del perfil de estudiantes, que se ha producido desde los años 50, ha implicado la aparición cada vez más destacable de estudiantes de perfiles diferentes al estudiante tradicional (chico joven, de padres con estudios superiores y proveniente de Bachillerato). Aunque esta situación permita decir que se ha producido una disminución de la desigualdad educativa en el acceso a la universidad todavía quedan retos por superarⁱ para estudiantes menos representados (Gálvez et al., 2014). Estos colectivos minoritarios a

menudo *cargan* con unos estereotipos que pueden provocar una experiencia aún más dificultosa.

Por otro lado, la implementación del proceso de Bolonia y sus transformaciones pedagógicas requieren de más presencia del estudiante en la universidad. Esta situación provoca que un colectivo de estudiantes no pueda tener tanta presencia física en la universidad y por lo tanto su nivel de integración sea menor, disminuyendo así más probablemente su rendimiento académico (Elias et al., 2012)

Además, dependiendo de la dificultad de las carrera, la duración y la facilidad para compaginar estudios y trabajo los estudiantes se autoseleccionan eligiendo unos estudios que se adecuen a su realidad y en el que sientan confortables con el objetivo de obtener el título (Reay et al., 2001). Este proceso acaba provocando que en las titulaciones haya un perfil de estudiantes concreto, una composición social determinada (Elias y Daza, 2014; Troiano y Elias, 2014), que normalmente se va reproduciendo año tras año ya que a nivel institucional también se producen cambios para adecuarse al perfil de estudiantes que acceden a ellas (Reay et al., 2009).

Partiendo de este panorama, el objetivo del artículo es explorar si los estudiantes pertenecientes a un cierto grupo social, sobre el que pueda existir un estereotipo, tienen un rendimiento diferencial al de sus compañeros. A su vez, se pretende analizar si el rendimiento varía según la composición social de las titulaciones, donde su estereotipo es más o menos presente. Por tanto, grados en los que un determinado perfil es mayoría, en los que están equiparados y en los que son minoría.

Marco teórico

La composición social

La composición escolar ejerce una mayor influencia sobre los resultados académicos que otras como la propia organización de los centros, la calidad del profesorado o las dinámicas pedagógicas. Estos elementos actúan con mayor o menor fuerza en función del contexto escolar al que asiste el alumno (Coleman et al., 1966). Así, las variables individuales pueden ser potenciadas o disminuidas en una institución concreta.

Estas son las conclusiones del informe Coleman, que inauguró una fructífera línea de investigación con la idea básica que se produce un contagio de hábitos de estudio, expectativas académicas y actitudes hacia la institución escolar de unos alumnos hacia otros.

Siguiendo este hilo, interesantes estudios ponen de manifiesto que más allá de la agregación de individuos se producen relaciones entre los miembros de un grupo que forman, reproducen o transforman las disposiciones escolares de grupos de alumnos, modificando los resultados. Se incluye aquí el efecto contagio o efecto de los pares (Contini, 2013; Thrupp et al., 2002) y el papel de las redes sociales y el capital relacional que se genera (Calero y Waisgrais, 2009; Dumay y Dupriez, 2008) derivando a ciertas subculturas estudiantiles en los centros (Alegre y Benito, 2012).

De este modo, los efectos de las redes sociales que se establecen tienen consecuencias en las expectativas y, por lo tanto, en el rendimiento de los alumnos. Investigaciones sobre el papel de diferentes perfiles sociales en diferentes tipos de centros concluyen que los contextos escolares socialmente heterogéneos favorecen al incremento de expectativas de un colectivo que a priori, por su origen social, parte de menos opciones de acceder a la universidad. De este modo, la concentración de alumnos del mismo origen social dificulta la igualdad de oportunidades educativas (Subirats et al., 2008).

La diferente composición social provoca que para algunos la integración en la universidad sea más dificultosa que para otros. Pascarella y Terenzini (2005) concluyen que la integración es el factor más importante para el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Esta situación acaba provocando que muchos estudiantes decidan dejar atrás la identidad de la minoría y asimilarse a la nueva cultura dominante de la universidad, a pesar que muchos de ellos viven este proceso como conflictivoⁱⁱ.

Los colectivos minoritarios y la amenaza del estereotipo

En su ensayo clásico “El significado de los números en la vida social”, Simmel analiza la importancia del número de individuos para las características de grupos sociales y sus interacciones. Retomando este planteamiento, Rosabeth Kanter propone incorporar el análisis de la proporción de individuos dentro de un cierto colectivo (1977) para el análisis de las interacciones y el efecto que puede tener esta coexistencia para las dinámicas y procesos del grupo. De esta manera, analiza la existencia de grupos con características sociales o culturales concretas dentro de colectivos más amplios.

Kanter concluye que el colectivo minoritario experimenta consecuencias negativas por el “efecto minoría” como el aislamiento de las redes sociales y profesionales, la presión por el rendimiento o el encasillamiento en roles estereotipados. Como respuesta, los miembros de la minoría experimentan estrés, tienen que hacer un sobreesfuerzo para responder a las demandas y mantener una relación satisfactoria con el resto de miembros del grupo.

Algunos autores advierten que estos procesos pueden divergir radicalmente si tenemos en cuenta el estatus social del individuo o grupo minoritario (Hurst et al., 2012); siendo más perjudicial para aquellas minorías de estatus inferior o en tareas estereotipadas. Por ejemplo, en el caso de los hombres, los resultados muestran que en situaciones minoritarias no sufren las consecuencias perniciosas del efecto minoría (Lewis y

Simpson, 2012; Sax, 1996; Yoder, 1991). Al contrario que en el caso de las mujeres, los hombres aprovechan la visibilidad para distinguirse, promocionar y sacar provecho de la situación de visibilidad (Yoder, 1991).

Estos resultados entroncan con una de las explicaciones que ha tenido más relevancia y aceptación relacionada con los procesos de identificación de las minorías: la amenaza del estereotipo (Aronson et al., 1998; Steele y Aronson, 1995; Steele, 1997). Este es un fenómeno situacional aplicable a cualquier grupo sobre el que pueda existir un estereotipo negativo.

Una de las situaciones que incentiva la amenaza del estereotipo es la existencia de diversidad numérica o una representación asimétrica. Ciertos contextos con grupos sociales heterogéneos pueden ser particularmente propensos a la activación de esta amenaza para los estereotipados; especialmente si estos representan una minoría. En estos casos, los colectivos estereotipados, por el miedo de que ser juzgados o que se active su estereotipo, experimentan un aumento de la ansiedad y el estrés y, en consecuencia, una disminución de su rendimiento. Sin embargo, los miembros del grupo no estereotipado no experimentan estos efectos aun siendo una minoría numérica (Inzlicht y Good, 2005).

Colectivos estereotipados y efecto composición en la universidad

Existe gran cantidad de literatura anglosajona sobre las minorías étnicas en la universidad y el efecto en instituciones con diferente composición social. En nuestro país todavía no se ha producido una entrada de este colectivo en la universidad como para analizar su efecto, pero sí que hay otras características que pueden ser analizadas.

En el caso de la universidad española, la diferencia fundamental es que las características de los colectivos estereotipados no tienen gran visibilidad en el grupo, como sí pasa en el caso de las diferencias étnicas o de género. Estas diferencias a

menudo están relacionadas con condiciones materiales o de oportunidades (por ejemplo venir de una vía académica u otra) y, por lo tanto, es menos probable que se traduzca en un proceso de identificación con el colectivo mayoritario.

Se propone a continuación una revisión de la literatura, investigaciones y evidencias empíricas de cada uno de los colectivos que pueden representar una minoría dentro de un grupo y a su vez ser susceptibles de sufrir la amenaza del estereotipo. Estas características serán las que más adelante se analizarán empíricamente con datos propios. Se explora, tanto su presencia como el efecto en el rendimiento, intentando desgranar así dos efectos o amenazas que se complementan: el hecho de pertenecer a un colectivo susceptible de ser estereotipado y el efecto de estar en entornos con diferente proporción numérica (representación mayor, menor o equilibrada).

Los estudiantes de clase trabajadora

La clase social de los estudiantes es uno de los elementos susceptibles de perjudicar el rendimiento de los universitarios a través de la amenaza del estereotipo. Los resultados empíricos muestran un rendimiento inferior de los estudiantes de niveles socioeconómicos inferiores expuestos a dicha amenaza; en cambio, no hay diferencias de rendimiento en ausencia de ella (Croizet y Claire, 1998; Spencer y Castano, 2007). Del mismo modo, Harrison et al. (2006) concluyen esta amenaza actúa sobre los estudiantes con niveles de ingresos inferiores, pero no de ingresos medios y superiores. Y repercute en niveles de ansiedad y estrés más elevado en los estudiantes de niveles socioeconómicos inferiores que, a su vez, tiene un impacto en su rendimiento académico. Este rendimiento menor puede venir por las limitaciones personales o tener una menor habilidad (Croizet y Claire, 1998) o a niveles más altos de desmotivación (Cozzarelli et al., 2001, en Harrison et al., 2006).

En esta misma línea, diferentes investigaciones ponen de manifiesto que los estudiantes de clase trabajadora experimentan sentimientos de incomodidad e intimidación por parte del grupo mayoritario (Archer y Hutchings, 2000; Granfield, 1991). El miedo a no encajar en el grupo de compañeros está presente, mezclada con el sentimiento contradictorio de perder la identidad de clase y sentirse como un extraño frente a familia y amigos (Archer et al., 2002; Lehmann, 2007). Así que muchos de ellos optan por desarrollar múltiples identidades dependiendo del contexto. En cambio, los jóvenes de clases medias frecuentemente se encuentran en la universidad como pez en el agua, situación que reproduce los privilegios de clase, así el *habitus* familiar de las clases medias genera claras ventajas a este colectivo (Bourdieu, 1990 en Read et al., 2003).

Por otro lado, algunas investigaciones han mostrado como los estudiantes de niveles de formación más bajos, que tienen globalmente un rendimiento menor y un mayor abandono en la mayoría de niveles educativos, son los que más se benefician de compartir el día a día con alumnos procedentes de familias de mayor instrucción (Murnane, 1981; Willms, 1986).

Los estudiantes maduros

Ageism es un anglicismo que se utiliza para aquellas situaciones en las que existe discriminación por temas relacionados a la edad. Varias investigaciones muestran como la amenaza del estereotipo, la autopercepción y el contexto tienen un impacto en tareas intelectuales relacionadas con la memoria que resultan en un rendimiento inferior para las personas de más edad (Hess y Hinson, 2006; Hess et al., 2004)

Siguiendo esta línea argumental, la existencia de un estereotipo asociado al mal rendimiento de los estudiantes mayores podría tener un efecto sobre éstos que condicione su adhesión con la institución. De esta manera se entendería que, a pesar de estar bien preparados y presentar niveles altos de compatibilidad con la institución y los

estudios, los estudiantes maduros tienen más tendencia a abandonar que sus compañeros tradicionales (Ozga y Sukhnandan, 1998; Sanchez-Gelabert y Elias, 2012).

Los estudiantes de Formación Profesional

Otro de las características que en nuestro contexto podría activar la amenaza del estereotipo relacionada a un nivel de habilidades y de prestigio inferiores la vía de acceso a la universidad. Clásicas son las aportaciones de Baudelot y Establert (1976) en relación a la existencia de dos vías de educación post obligatoria, la académica prestigiada y la de la Formación Profesional menos prestigiada.

La constatación de esta doble red de escolarización tiende a reproducir la desigualdad social porque son los hijos de padres con formación académica los más presentes en las vías académicas y los hijos de padres con menos estudios los que se decantan por la vía menos prestigiada, en parte debido a las diferentes expectativas (Erikson y Jonsson, 1996). Desde una perspectiva decisional, algunos autores evidencian como la elección de itinerario académico o vocacional tiene que ver con la formación de los padres y el desempeño académicos. Analizan la aversión relativa al riesgo teniendo en cuenta el tiempo de duración de los estudios y los retornos esperados (Hillmert y Jacob, 2003).

Además, como tradicionalmente los currículos en la universidad se han basado en el estudiante tradicional proveniente del Bachillerato, los que provienen de vías profesionales acostumbran a tener un rendimiento menor (Lassibille y Navarro, 2008, 2009). Para algunos autores estos estudiantes tienen una peor preparación (sea por los contenidos o por los modelos de aprendizaje). Otros estudios muestran como los estudiantes que acceden de vías profesionales se enfrentan a incertidumbre, estrés y soledad debido a la falta de identificación con la universidad y al contraste de la orientación teórica de la universidad y su bagaje más aplicado (McInnis et al., 2000; O'Shea et al., 2012).

Las mujeres estudiantes

Dos de las situaciones en las que se ha analizado más en profundidad el impacto de la amenaza del estereotipo en relación a las minorías en contextos universitarios ha sido en el caso de minorías étnicas y en las mujeres. La mayoría de los resultados que muestran como el rendimiento de las mujeres se ve perjudicado en contextos donde opera la amenaza del estereotipo.

En un trabajo realizado para analizar el impacto de las mujeres en dos facultades masculinizadas los autores comparan los resultados y el éxito teniendo en cuenta la proporción de hombres y mujeres que conforman los grupos (Spangler et al., 1978). Los resultados muestran que las mujeres tienen peor rendimiento en aquellos contextos en los que tienen menos representación.

De manera similar, otros trabajos han mostrado que las mujeres tienen peores resultados (notas inferiores) que el de sus compañeros hombres en grados en los que son minoría – solo status- y opera la amenaza del estereotipo (Thompson y Sekaquaptewa, 2002). A su vez, muestran cómo aunque no existen diferencias en durante el proceso de aprendizaje, sí que emergen en el momento que las mujeres son evaluadas (Sekaquaptewa y Thompson, 2002).

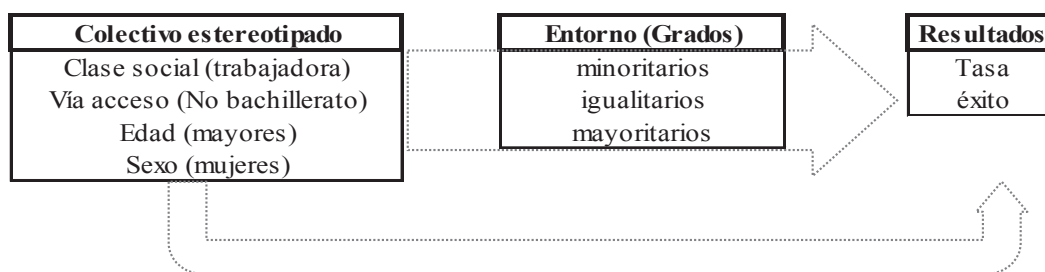
Por otro lado, otras investigaciones muestran como la misma expectativa de ser minoría en un contexto estigmatizado ya tiene consecuencias negativas en las expectativas de rendimiento. Así, el simple hecho de anticiparse a poder llegar a ser una minoría estereotipada en un grupo para la realización de ciertas tareas cooperativas, es suficiente para inducir a expectativas negativas sobre la experiencia y a intentar evitar tales situaciones (Stangor et al., en Sekaquaptewa y Thompson, 2002). En algunos casos, la autoconfianza de los miembros de la minoría les permite sobreponerse al potencial impacto negativo de los estereotipos (Cohen y Swim, 1995).

Metodología, modelo de análisis e hipótesis

Datos

Para este artículo se ha utilizado una base de datos (cedida por la Oficina de Gestión de la Información y Documentación -OGID-) de todos los estudiantes universitarios (n= 6891) que accedieron a la Universidad Autónoma de Barcelona en el curso 2011-12. Con los datos de los mismos estudiantes del siguiente curso académico (2012-13), se ha analizado como indicador del resultado académico la tasa de éxito (créditos aprobados durante el primer año/ créditos matriculados).

Gráfico 1. Modelo de análisis



Tal y como se observa en el modelo de análisis (gráfico 1), el objetivo principal es visibilizar y analizar el rendimiento de los estudiantes y explorar si este varía en función de dos factores: por un lado, la pertenencia a un colectivo estereotipado y, por otro lado, la composición de los grados en términos de representación de dicho colectivo. De este modo, se analiza si la tasa de éxito se ve afectada por el factor individual de pertenecer a un colectivo estereotipado (ser mujer, mayor, de clase social trabajadora o acceder por vía de acceso distinta al Bachillerato), por el factor del entorno (composición de los grados) y por una interacción de ambos factores.

Estrategia analítica

Cabe recordar que el objetivo del artículo no es encontrar las variables que afectan más a la varianza de la tasa de éxito ni encontrar los mecanismos explicativos que nos permitan explicar estas diferencias; para ello sería necesario otro tipo de diseños de

investigación e introducir otras variables que tienen una mayor y más clara afectaciónⁱⁱⁱ. Dado que la propuesta que aquí se plantea, es visibilizar las diferencias en la tasa de éxito en función a los dos factores mencionados (estereotipo y composición), se propone un análisis de comparación de medias según el colectivo de referencia y el entorno donde se cursan los estudios.

Con este objetivo, se han realizado análisis de la varianza (ANOVA) de 2 factores: 2 (pertenencia al colectivo estereotipado: si/no) por 3 tipos de entornos (grados minoritarios, equilibrados y mayoritarios). De este modo, se analiza cómo varía la variable dependiente -la tasa de éxito- según dos variables explicativas: la pertenencia a un colectivo estereotipado y la composición de los grados en los que se cursan los estudios.

Con el objetivo de clasificar y diferenciar los grados se han dividido según la proporción de individuos de colectivos estereotipados. El criterio de corte de la representación de colectivos minoritarios se sitúa en un 33% del total de estudiantes del grado. Es decir, se distinguen los grados en función de si el colectivo estereotipado se encuentra en grados donde son minoría numérica (menos del 33%), si están equilibrados los colectivos (entre 33% y 66%) o si son mayoría (más del 66%). En la tabla 1, se presentan de forma resumida los diferentes grados según la proporción de individuos de colectivos estereotipados:

Tabla 1. Colectivos estereotipados analizados según composición de los grados.^{iv}

| | Colect. Refer. | Composición de los grados | | |
|---------------------|--------------------|---------------------------|--------------------|-------------------|
| | | Minoritario | Equilibrado | Mayoritario |
| Edad | <i>Mayor</i> | <i>Jóvenes</i> | <i>Equilibrado</i> | <i>Maduro</i> |
| Clase Social | <i>Trabajadora</i> | <i>C. Media-Alta</i> | <i>Equilibrado</i> | - |
| Vía acceso | <i>No Bach.</i> | <i>Bachillerato</i> | <i>Equilibrado</i> | - |
| Sexo | <i>Mujer</i> | <i>Masculinizado</i> | <i>Equilibrado</i> | <i>Feminizado</i> |

Fuente: elaboración propia

Esta estrategia analítica nos permite visibilizar si el rendimiento que tienen los estudiantes estereotipados varía en función de los diferentes entornos en los que cursan sus estudios. Es decir, por ejemplo, si los estudiantes que provienen de ciclos formativos tienen un mejor rendimiento en aquellos grados en los que son mayoría o si, por el contrario, su rendimiento es inferior en estos contextos.

Resultados

Diferencias en el rendimiento académico según colectivo estereotipado y entorno

En una primera aproximación, se observan las tasas de éxito de los estudiantes según la pertenencia o no al colectivo estereotipado en los diferentes entornos analizados (tabla 2). En general, se constata que la media de tasa de éxito es inferior para los colectivos estereotipados a excepción de las mujeres y es igual en el caso de la clase social.

Otra lectura de la tabla 2 es ver en qué entornos estos colectivos tienen un mayor tasa de éxito (media subrayada). Se puede constatar, pues, cómo es en los grados equilibrados donde la tasa de éxito es mayor para los estudiantes de clase trabajadora y de vías de acceso no académicas. En el caso de la edad y el sexo, la tasa de éxito es mayor en grados donde el colectivo estereotipado es mayoría.

Tabla 2. Tasa de éxito de los colectivos estereotipados según el tipo de entorno

| <i>Estereot.</i> | <i>Entorno (composición de los grados)</i> | | | | | | | | | <i>Total</i> | | |
|-------------------|--|--------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|--------------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | <i>Minoritario</i> | | | <i>Equilibrado</i> | | | <i>Mayoritario</i> | | | <i>≤19</i> | <i>≥20</i> | <i>Total</i> |
| <i>Edad</i> | <i>≤19</i> | <i>≥20</i> | <i>Total</i> | <i>≤19</i> | <i>≥20</i> | <i>Total</i> | <i>≤19</i> | <i>≥20</i> | <i>Total</i> | <i>≤19</i> | <i>≥20</i> | <i>Total</i> |
| Mean | .86 | .74 | .83 | .77 | .69 | .73 | .80 | <u>.79</u> | .79 | .83 | .72 | .79 |
| S.D. | .24 | .32 | .27 | .32 | .35 | .33 | .30 | .32 | .31 | .28 | .34 | .30 |
| <i>C.Social</i> | <i>CT</i> | <i>CM-A</i> | <i>Total</i> | <i>CT</i> | <i>CM-A</i> | <i>Total</i> | | | | <i>CT</i> | <i>CM-A</i> | <i>Total</i> |
| Mean | .77 | .80 | .79 | <u>.80</u> | .77 | .79 | | | | .79 | .79 | .79 |
| S.D. | .31 | .30 | .30 | .29 | .32 | .31 | | | | .30 | .31 | .31 |
| <i>Vía acceso</i> | <i>BAT</i> | <i>N BAT</i> | <i>Total</i> | <i>BAT</i> | <i>N BAT</i> | <i>Total</i> | | | | <i>BAT</i> | <i>N BAT</i> | <i>Total</i> |
| Mean | .79 | .73 | .78 | .85 | <u>.82</u> | .84 | | | | .80 | .77 | .79 |
| S.D. | .31 | .33 | .31 | .27 | .27 | .27 | | | | .30 | .31 | .30 |
| <i>Sexo</i> | <i>H</i> | <i>M</i> | <i>Total</i> | <i>H</i> | <i>M</i> | <i>Total</i> | <i>H</i> | <i>M</i> | <i>Total</i> | <i>H</i> | <i>M</i> | <i>Total</i> |
| Mean | .63 | .67 | .64 | .78 | .80 | .79 | .81 | <u>.86</u> | .85 | .73 | .83 | .79 |
| S.D. | .36 | .33 | .36 | .29 | .29 | .29 | .30 | .25 | .26 | .33 | .27 | .30 |

Fuente: elaboración propia

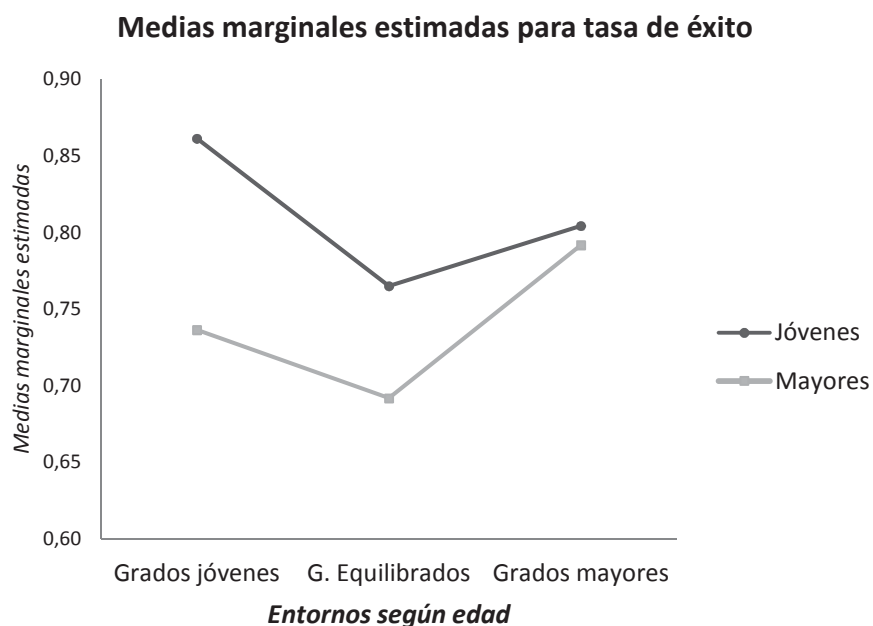
Siguiendo estos resultados se observa un mismo patrón en el caso de las minorías estereotipadas: la tasa de rendimiento siempre es superior en aquellos grados donde su representación es mayor^v. Tal y como ponían de manifiesto los autores revisados, ciertos entornos *asimétricos* pueden ser más amenazantes especialmente para las minorías y repercutir en su rendimiento a través de la incentivación de la amenaza del estereotipo.

Con el objetivo de analizar qué factor tiene más incidencia^{vi} en cada caso en la tasa de éxito, se han realizado análisis ANOVA de 2 factores para cada colectivo susceptible de sufrir la amenaza del estereotipo. Esto nos permite explorar el rendimiento de los estudiantes según la pertenencia a un colectivo estereotipado, los tipos de entornos (grados según composición) y la interacción de ambos. Los resultados se presentan por separado de cada uno de los colectivos revisados en la literatura: los estudiantes maduros, los de clase trabajadora, los de vías de acceso no académicas y las mujeres.

Los estudiantes maduros

En el caso de la edad, los resultados muestran que existe un efecto simple de los dos factores (edad y composición social) y, a su vez, un efecto de interacción entre ambos que tienen un impacto en la tasa de éxito. Si analizamos los test resultantes, se puede afirmar que la variable entorno o composición social es la que tiene un impacto mayor en la tasa de éxito.

Gráfico 2. Tasa de éxito según colectivo estereotipado (edad) y entorno



Tal y como se puede ver precisamente en el gráfico 2, es el entorno joven (más presencia estudiantes de 19 años y menores), donde esta varianza de la tasa de éxito es mayor. Así, ser joven y cursar los estudios en un entorno donde predomina un perfil de estudiantes jóvenes, es donde la tasa de éxito es mayor. En cambio, dicha tasa es menor en entornos donde conviven ambos colectivos (grados equilibrados).

Las comparaciones por pares permiten afirmar como las diferencias en la tasa de éxito se equiparan en los grados donde los maduros son mayoría, ya que aumenta de forma notoria la tasa para de éxito de los maduros. Tal y como se veía más arriba, es destacable mencionar que en los grados donde su propio perfil es mayoría es donde se ven más beneficiados tanto mayores como, especialmente, los jóvenes en relación la tasa de éxito.

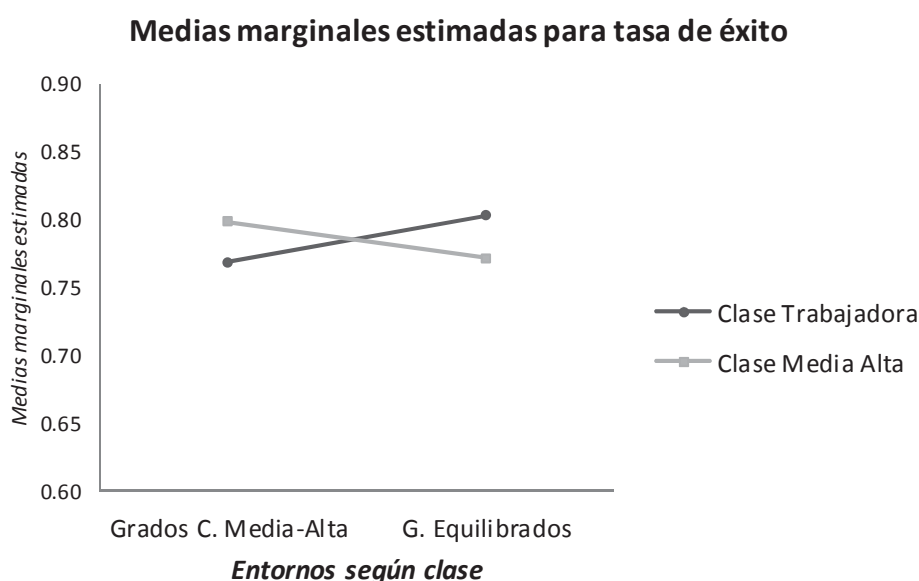
Por lo tanto, retomando la teoría de la amenaza del estereotipo, en el caso de estudiantes mayores sí que se puede afirmar que ser maduro en contextos académicos donde son minoría parece estar activando la amenaza del estereotipo que influiría de manera negativa en su tasa de éxito.

Los estudiantes de clase trabajadora

En el caso de la variable clase social no hay una variación estadísticamente significativa de la tasa de éxito según los efectos simples de pertenecer a una clase social concreta o cursar los estudios en un entorno determinado. En cambio, es interesante observar como sí que se observan diferencias significativas en la interacción de ambos factores. Por lo tanto, se combina el efecto de pertenencia a una minoría estereotipada con el de cursar un grado en un entorno determinado.

Como se ve en el gráfico 3 los estudiantes de clase media y alta tienen tasas de éxito altas en los grados donde su colectivo son mayoría y tasas de éxito más bajas cuando los colectivos están equilibrados. La que presenta más varianza significativa es la clase trabajadora que tiene tasas de éxito menores en los grados donde su colectivo es minoría y tasas más altas cuando los dos colectivos están equilibrados. Estos resultados encajan con el efecto mencionado por algunos autores como *fish in the water* o, su contrario, *stranger in paradise* (Reay et al., 2009).

Gráfico 3. Tasa de éxito según colectivo estereotipado (clase social) y entorno



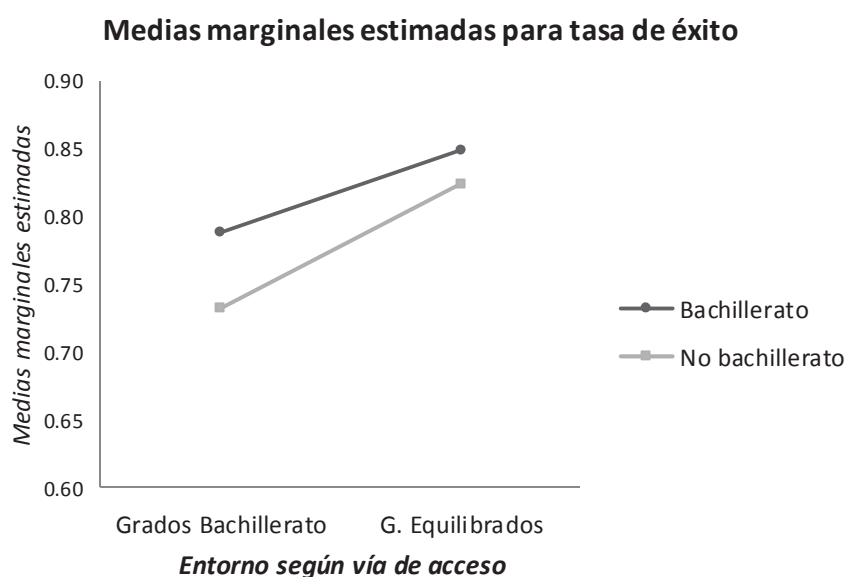
Recordemos el apunte realizado sobre la nota de acceso y por lo tanto la dificultad de las carreras. Tal y como mostraban Troiano y Elias (2014) puede haber un efecto

composición social en la elección de grados ya que la clase trabajadora intenta minimizar el riesgo y escoge mayoritariamente estudios más fáciles.

Los estudiantes de vías de acceso no académicas

Otro de los colectivos susceptibles de sufrir la amenaza del estereotipo son aquellos estudiantes que acceden a la universidad por vías no académicas (ciclos formativos y otros). Los resultados de este colectivo muestran como tanto la característica individual (procedencia de una vía de acceso no académica) como la composición social (perfil mayoritario de los grados) tienen incidencia significativa en la tasa de éxito, pero no así la interacción de ambos factores. Las estimaciones del tamaño del efecto permiten afirmar que es el efecto del entorno (tipo de grado) el que tiene un impacto mayor en la tasa de éxito.

Gráfico 4. Tasa de éxito según colectivo estereotipado (vía de acceso) y entorno



Así, en el mismo sentido que la literatura académica revisada, se observa que es el colectivo estereotipado el que obtiene tasas de éxito menores. Este resultado es aún peor en grados donde su colectivo es menos presente tal y como se observa en el gráfico 4. Las comparaciones por pares permiten concluir que las diferencias son significativas en

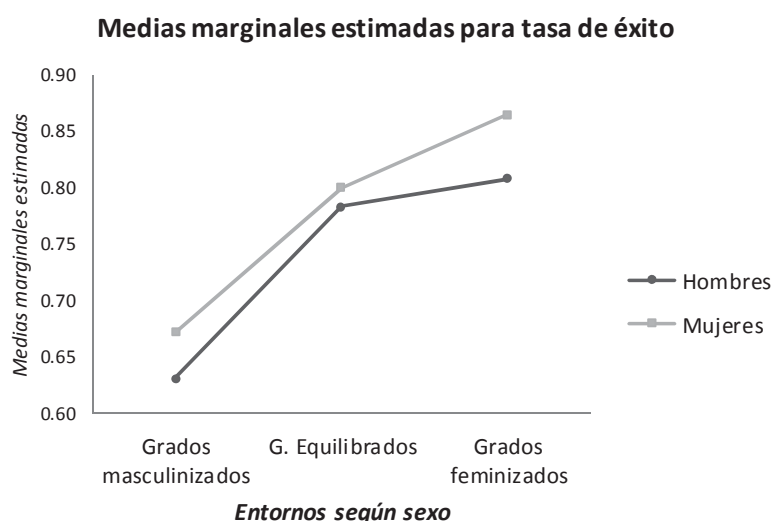
los grados donde hay mayoría de estudiantes provenientes de Bachillerato pero no en los equilibrados.

Finalmente, comparando el efecto del entorno en ambos colectivos, se observa que en los grados equilibrados, el beneficio en la tasa de éxito se da para ambos colectivos. En consecuencia, a pesar de la existencia de un desajuste entre la orientación teórica de la universidad y el bagaje aplicado de los que acceden por vías profesionalizadoras, una composición equilibrada de los grados según vía de acceso podría explicar cómo esta disonancia se minimiza y también lo hacen las diferencias entre grupos, beneficiando a ambos colectivos.

Las mujeres estudiantes

Por último, en el caso de las mujeres, la probabilidad asociada al estadístico F confirma que tanto la característica individual (sexo) como el factor del entorno (composición social de los grados) tienen incidencia significativa ($\text{sig.} < 0.05$) en la tasa de éxito; siendo el entorno el que tiene una mayor afectación en los resultados académicos.

Gráfico 5. Tasa de éxito según colectivo estereotipado (sexo) y entorno



A partir del gráfico 5 se constata, visualmente, como las mujeres tienen una tasa de éxito mayor en los diferentes entornos, siendo en los que éstas son mayoría donde la

tasa es aún más elevada. A partir del análisis de las comparaciones por pares, se confirma que las diferencias entre hombres o mujeres son significativas en los grados masculinizados y feminizados, pero no en los equilibrados.

Es interesante, a su vez, constatar cómo no solo son ellas los que mejoran el rendimiento sino que también hay un aumento en la tasa de rendimiento de los hombres en estos entornos. Este hecho confirmaría los resultados de otras investigaciones en las que se muestran que los hombres en situaciones minoritarias no sufren las consecuencias negativas del efecto de ser minoría en un grupo sino que aprovechan la visibilidad para distinguirse y beneficiarse de la situación (Lewis y Simpson, 2012; Yoder, 1991).

Conclusiones

Existen un gran número de procesos y dinámicas que actúan e interactúan en diferentes espacios sociales y pueden tener un impacto perjudicial en ciertos colectivos menos privilegiados. Uno de estos espacios sociales de creciente complejidad es el sistema universitario. Los cambios recientes en la universidad (reformas, incremento de tasas, etc.) incrementan la diversidad de factores que pueden estar influyendo en el rendimiento de los estudiantes universitarios de ciertos colectivos. En este artículo se han querido explorar las diferencias de rendimiento de los estudiantes y cómo este presenta variación en función del pertenecer a un colectivo estereotipado y de cursar los estudios en entornos con una diferente proporción numérica (siendo minoría, equilibrados o mayoría).

En general se ha constatado que el rendimiento es inferior por el hecho de pertenecer a un colectivo con un estereotipo negativo asociado en todos los entornos estudiados. De esta manera, los estudiantes mayores, de clase trabajadora y provenientes de vías no académicas presentan unas tasa de éxito inferiores a la de sus compañeros.

Un comentario aparte merece el caso de las mujeres en contextos académicos ya que su tasa de éxito es superior al de los hombres en todos los contextos sean o no minoría. En este sentido, los cambios en las tasa de participación femenina en la universidad española han ido incrementando en los últimos años de manera que el porcentaje superó al de los hombres ya a principios de los años 90. Siguiendo esta línea argumental, podría ser que estos cambios hayan contribuido a una atribución negativa del estereotipo de hombres y rendimiento académico. A su vez, las investigaciones mencionadas ya mostraban que las mujeres veían afectado su rendimiento sólo en entornos donde son una minoría o en grados de ciertas especialidades donde existe un estereotipo, básicamente, matemáticas y científicas.

Otra de las posibles explicaciones podría estar relacionada con el sobreesfuerzo que tienen que hacer las minorías para responder a las demandas (Kanter, 1977). La presión y este doble esfuerzo que las mujeres tienen que hacer para tener éxito durante todo el sistema educativo pueden verse traducidos en un incremento de las habilidades que repercuten en su rendimiento (Cohen y Swim, 1995). Algunos autores ya advertían de la necesidad de analizar los efectos de la composición en ambos sexos (Sax, 1996) ya que existe una gran diferencia de representación en los diferentes grados y una gran cantidad de variables moderadoras.

En relación a la composición social, se planteaba explorar si las diferencias en la tasa de éxito de los colectivos estereotipados se ven afectadas por diferentes entornos (composición social de los grados). Analizando la presencia de colectivos estereotipados en grados donde su representación era minoritaria, equilibrada o mayoritaria, se puede concluir que los entornos afectan significativamente las tasas de éxito de los colectivos. En aquellas situaciones en las que la representación del colectivo es mayor el resultado académico es más favorable con una tasa de éxito superior. De

este modo, son los estudiantes con un estereotipo negativo los que tienen peores resultados en contextos donde la composición social de los estudiantes se aleja del perfil propio. Siguiendo las aportaciones teóricas, estas situaciones en las que son minoría se incentivaría la activación de la amenaza del estereotipo perjudicando su rendimiento académico.

Finalmente, el análisis de la importancia de cada factor arroja interesantes conclusiones sobre los efectos individuales y del entorno. En el caso de las mujeres y los estudiantes de vías de acceso no académicas, existe un factor tanto individual como del entorno que tiene un efecto en la tasa de éxito siendo la composición de los grados (efecto entorno) de mayor impacto. De manera muy similar sucede para el caso de la edad: mientras que hay los efectos simples de la edad, el entorno y el efecto interactivo de ambos factores, es la composición social de los grados la que tiene un efecto mayor.

Para el análisis según la clase social, se constata la importancia del efecto interactivo entre clase y la composición social y, también, la pérdida de significatividad de los efectos simples. Estos resultados estarían en la línea de los encontrados por otros investigadores que muestran como en ciertos entornos amenazantes los estudiantes de clase trabajadora tienen un rendimiento inferior (Croizet y Claire, 1998). Este hecho entroncaría con las investigaciones que destacan la incomodidad e intimidación de los alumnos de clase trabajadora y contradicciones identitarias de clase en las que pueden enfrentarse en su acceso a la universidad (Archer et al., 2002; Lehmann, 2007).

Los resultados que se presentan abogan por la necesidad de tener en cuenta el perfil de estudiantes que acceden a la universidad y las diferencias que se dan en la composición social según el tipo de titulaciones. Las instituciones universitarias deben tener en cuenta el perfil que captan y hacer políticas específicas para adecuarse a dicho perfil o para captar un perfil más heterogéneo. La segregación que se da también en el ámbito

universitario puede provocar deficiencias en la equidad del sistema que no se deben dejar de lado.

Referencias

- Alegre, M. À., y Benito, R. (2012), "“The best school for my child?” Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona", en *British Journal of Sociology of Education*, 33, 6, 849–871. <http://doi.org/10.1080/01425692.2012.686896>
- Archer, L., y Hutchings, M. (2000), "“Bettering Yourself”? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants’ constructions of higher education", en *British Journal of Sociology of Education*, 21, 4, 555–574. <http://doi.org/10.1080/713655373>
- Archer, L., Hutchings, M., y Leathwood, C. (2002), "Higher education: a risky business", en A. Hayton y A. Paczuska (Eds.), *Access, participation, and higher education : policy and practice*, Kogan Page.
- Aronson, J., Quinn, D., y Spencer, S. (1998), "Stereotype threat and the academic underperformance of minorities and women", In J. K. Swim y C. Stangor (Eds.), *Prejudice: The target’s perspective* (Academic P, pp. 83–103) San Diego, CA.
- Baudelot, C., Establet, C., y Establet, R. (1976), *La escuela capitalista en Francia*, (Siglo XXI) Madrid, Siglo XXI.
- Calero Martínez, J., y Waisgrais, S. (2009), "Factores de desigualdad en la educación española: una aproximación a través de las evaluaciones de PISA", en *Papeles de economía española* Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNCAS).
- Cohen, L. L., y Swim, J. K. (1995), "The Differential Impact of Gender Ratios on Women and Men: Tokenism, Self-Confidence, and Expectations", en *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 9, 876–884. <http://doi.org/10.1177/0146167295219001>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F., y York, R. L. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C.
- Contini, D. (2013), "Immigrant background peer effects in Italian schools", en *Social Science Research*, 42, 4, 1122–42. <http://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.02.003>
- Croizet, J.-C., y Claire, T. (1998), "Extending the Concept of Stereotype Threat to Social Class: The Intellectual Underperformance of Students from Low Socioeconomic Backgrounds", en *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 6, 588–594. <http://doi.org/10.1177/0146167298246003>
- Daza, L., y Elias, M. (2015), "El acceso a la universidad: una cuestión de equidad participativa según el capital económico, cultural y social de las familias", en *Congreso Internacional UNIVEST Girona*.
- Dumay, X., y Dupriez, V. (2008), "Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data", en *British Journal of Educational Studies*, 56, 4, 440–477. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00418.x>

- Elias, M., y Daza, L. (2014), "Sistema de becas y equidad participativa en la universidad", en *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Consulta en: <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/235>
- Elias, M., Masjuan, J. M., y Sanchez-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, Sense Publishers. <http://doi.org/10.1007/978-94-6209-016-3>.
- Erikson, R., y Jonsson, J. O. (1996), *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, (Westview P) Boulder.
- Gálvez, I. E., Díaz, M. J. F., y Galán, A. (2014), "La dimensión social del proceso de Bolonia: apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas", en *Educación XXI*. Consulta en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11479>
- Granfield, R. (1991), "Making it by faking it: Working-Class Students in an Elite Academic Environment", en *Journal of Contemporary Ethnography*, 20, 3, 331–351. <http://doi.org/10.1177/089124191020003005>
- Harrison, L. A., Stevens, C. M., Monty, A. N., y Coakley, C. A. (2006), "The consequences of stereotype threat on the academic performance of White and non-White lower income college students", en *Social Psychology of Education*, 9, 3, 341–357. <http://doi.org/10.1007/s11218-005-5456-6>
- Hess, T. M., y Hinson, J. T. (2006), "Age-related variation in the influences of aging stereotypes on memory in adulthood", en *Psychology and Aging*, 21, 3, 621–5. <http://doi.org/10.1037/0882-7974.21.3.621>
- Hess, T. M., Hinson, J. T., y Statham, J. A. (2004), "Explicit and Implicit Stereotype Activation Effects on Memory: Do Age and Awareness Moderate the Impact of Priming?", en *Psychology and Aging*, 19, 3, 495–505.
- Hillmert, S., y Jacob, M. (2003), "Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University?", en *European Sociological Review*, 19, 3, 319–334. <http://doi.org/10.1093/esr/19.3.319>
- Hurst, C., Kammeyer-Mueller, J., y Livingston, B. (2012), "The Odd One Out: How Newcomers Who Are Different Become Adjusted", en C. R. Wanberg (Ed.), *The Oxford Handbook of Organizational Socialization Oxford*.
- Inzlicht, M., y Good, C. (2005), "How environments can threaten academic performance, self-knowledge, and sense of belonging", en S. Levin y C. van Laar (Eds.), *Stigma and group inequality: Social psychology perspectives*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kanter, R. M. (1977) , "Some Effects of Proportions on Group Life: Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women", en *American Journal of Sociology*, 82, 5, 965–990.
- Lassibille, G., y Navarro, L. (2008), "Why do higher education students drop out? Evidence from Spain", en *Education Economics*, 16, 1, 89–105. <http://doi.org/10.1080/09645290701523267>
- Lassibille, G., y Navarro, L. (2009), "Tracking students' progress through the Spanish university school sector", en *Higher Education*, 58, 6, 821–839.

<http://doi.org/10.1007/s10734-009-9227-8>

- Lehmann, W. (2007), "“I Just Didn’t Feel Like I Fit in”: The Role of Habitus in University Dropout Decisions", en *Canadian Journal of Higher Education*, 37, 2, 89–110.
- Lewis, P., y Simpson, R. (2012), "Kanter Revisited: Gender, Power and (In)Visibility", en *International Journal of Management Reviews*, 14, 2, 141–158. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00327.x>
- McInnis, C., James, R., y Hartley, R. (2000), *Trends in the first year experience in Australian universities*, Department of Education, Science and Training, Australian Federal Government, Canberra.
- Murnane, R. J. (1981), "Teacher Mobility Revisited", en *Journal of Human Resources*, 16, 1, 3–19.
- O’Shea, S., Lysaght, P., y Tanner, K. (2012), "Stepping into higher education from the vocational education sector in Australia: student perceptions and experiences", en *Journal of Vocational Education y Training*, 64, 3, 261–277. <http://doi.org/10.1080/13636820.2012.691532>
- Ozga, J., y Sukhnandan, L. (1998), "Undergraduate Non-Completion: Developing an Explanatory Model", en *Higher Education Quarterly*, 52, 3, 316–333. <http://doi.org/10.1111/1468-2273.00100>
- 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), Jossey-Bass.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G., y Wigfall, V. (2003), *Education and the Middle Class*, Buckingham, Open University Press.
- Read, B., Archer, L., y Leathwood, C. (2003), "Challenging Cultures? Student Conceptions of “Belonging” and “Isolation” at a Post-1992 University", en *Studies in Higher Education*, 28, 3, 261–277. <http://doi.org/10.1080/03075070309290>
- Reay, D., Crozier, G., y Clayton, J. (2009), "“Strangers in Paradise”?: Working-class Students in Elite Universities", en *Sociology*, 43, 6, 1103–1121. <http://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Reay, D., Davies, J., David, M. E., y Ball, S. J. (2001), "Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, ‘Race’ and the Higher Education Choice Process", en *Sociology The Journal Of The British Sociological Association*, 35, 4, 855–874. <http://doi.org/10.1177/0038038501035004004>
- Sanchez-Gelabert, A., y Elias, M. (2012), "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", en Congreso Español de Sociología Madrid. Consulta en: <http://ddd.uab.cat/record/133433?ln=ca>
- Sax, L. J. (1996) , "The dynamics of “tokenism”: How college students are affected by the proportion of women in their major", en *Research in Higher Education*, 37, 4, 389–425. <http://doi.org/10.1007/BF01730108>
- Sekaquaptewa, D., y Thompson, M. (2002) , "The Differential Effects of Solo Status on Members of High- and Low-Status Groups", en *Personality and Social Psychology*

- Bulletin*, 28, 5, 694–707. <http://doi.org/10.1177/0146167202288013>
- Spangler, E., Gordon, M. A., y Pipkin, R. M. (1978), "Token women: An empirical test of Kanter's hypothesis.", en *American Journal of Sociology*, 84, 1, 160–169. <http://doi.org/10.1086/226745>
- Spencer, B., y Castano, E. (2007), "Social Class is Dead. Long Live Social Class! Stereotype Threat among Low Socioeconomic Status Individuals", en *Social Justice Research*, 20, 4, 418–432. <http://doi.org/10.1007/s11211-007-0047-7>
- Steele, C. M. (1997), "A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance.", en *American Psychologist*, 52, 6, 613–629. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Steele, C. M., y Aronson, J. (1995), "Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans.", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 5, 797–811.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., y Varone, F. (2008), *Análisis y gestión de políticas públicas*, Barcelona, Ariel.
- Thompson, M., y Sekaquaptewa, D. (2002), "When Being Different Is Detrimental: Solo Status and the Performance of Women and Racial Minorities", en *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 2, 1, 183–203. <http://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2002.00037.x>
- Thrupp, M., Lauder, H., y Robinson, T. (2002), "School composition and peer effects", en *International Journal of Educational Research*, 37, 5, 483–504. [http://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](http://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00016-8)
- Troiano, H., y Elias, M. (2014), "University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students", en *Higher Education*, 67, 5, 637–654. <http://doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>
- Willms, J. D. (1986), "Social Class Segregation and Its Relationship to Pupils' Examination Results in Scotland", en *American Sociological Review*, 51, 2, 224–241.
- Yoder, J. D. (1991), "Rethinking tokenism: Looking Beyond Numbers", en *Gender y Society*, 5, 2, 178–192. <http://doi.org/10.1177/089124391005002003>.

ⁱ Cabe decir que a partir de la introducción del Proceso de Bolonia, la crisis económica y el aumento de las tasas universitarias, cambios en el período 2008-2012, se están produciendo cambios de tendencia en la matrícula universitaria. Disminuyendo de nuevo el porcentaje de mujeres, mayores de 25 años, vías de acceso de Ciclos Formativos y provenientes de familias de niveles socioeconómicos más bajos (Daza y Elias, 2015).

ⁱⁱ Fructíferas son también las críticas a la teoría de Tinto, por ejemplo en el punto que se centra en un perfil de estudiante tradicional. Además no contempla que las presiones del grupo pueden ser positivas pero también negativas (Elias et al., 2012; Power et al., 2003).

ⁱⁱⁱ Por ejemplo, sabemos que la nota de acceso es una de las variables que afectan más a la tasa de éxito y que se produce un proceso de selección de los estudiantes que pueden cursar unas carreras y no otras según su nota de acceso (diferente también entre los colectivos analizados). Por lo tanto, está claro que hay cierta interacción entre las variables, pero análisis previos realizados constataron como a pesar del control de la variable nota de acceso las diferencias en los resultados que se presentan se mantienen en el mismo sentido. Se ha decidido no introducir dicha variable de control en los análisis presentados para facilitar su comprensión y lectura.

^{iv} No existen grados con mayoría de estudiantes de clase trabajadora ni con mayoría de estudiantes con vía de acceso diferente a Bachillerato. Los *colectivos de referencia* de los estereotipos o aquellos que son

susceptibles de sufrir la amenaza del estereotipo en contextos educativos, se han realizado a partir de la revisión de la literatura.

^v Grados mayoritarios en el caso de edad y sexo y grados equilibrados para la clase social y la vía de acceso

^{vi} A partir las estimaciones del tamaño del efecto (η^2 al cuadrado).