universidad de león

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

TESIS DOCTORAL

EVOLUCIÓN DEL PERFIL DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

EVOLUTION OF THE INCOMING STUDENTS´ PROFILE AT UNIVERSITY OF LEÓN

Carolina Pérez Rodríguez

Noviembre, 2015



universidad de león

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, SOCIOLOGÍA Y FILOSOFÍA

TESIS DOCTORAL

EVOLUCIÓN DEL PERFIL DE INGRESO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

EVOLUTION OF THE INCOMING STUDENTS´ PROFILE AT UNIVERSITY OF LEÓN

Presentada por Carolina Pérez Rodríguez

Dirigida por:

Dr. Francisco Javier Vidal García

Dra. Mª José Vieira Aller

RESUMEN

Las constantes transformaciones en las instituciones de educación superior, especialmente en el proceso de adaptación al Espacio Europeo en Educación Superior, han ido ampliando de forma generalizada el abanico de posibilidades en cuanto al acceso y la admisión de los estudiantes. Asimismo, en los últimos años, también se han producido cambios socio-económicos que han podido influir en el estudiante sobre la decisión y la elección de sus estudios universitarios. Por tanto, el perfil de ingreso avanza hacia la flexibilidad en el acceso, y hacia la heterogeneidad en cuanto a sus condiciones personales, académicas, económicas o sociales.

La presente investigación, se desarrolla con el fin de describir y analizar la evolución del perfil de ingreso de los estudiantes de la Universidad de León desde 2004 a 2014 y determinar en qué medida han evolucionado en estos diez años sus características previas al ingreso y los factores que han influido en la decisión de su elección. En el estudio se analizan características de 19.755 estudiantes provenientes de dos fuentes de datos, por una parte, datos de preinscripción y matrícula, y por otra, los datos del cuestionario denominado *Estudio de Nuevo Ingreso de la ULE* realizado por la Oficina de Evaluación y Calidad.

Las principales conclusiones indican que el perfil de nuevo ingreso de los estudiantes de la Universidad de León ha sido estable en el periodo estudiado, siendo este perfil el de un estudiante tradicional (menor de 20 años, a tiempo completo y de la provincia de León o sus cercanías). No obstante, existe un punto de inflexión en 2009-2010 coincidente con la crisis económica y con la implantación de los nuevos títulos, a partir del que ha aumentado el acceso de estudiantes a la universidad.

ABSTRACT

Constant changes at higher education institutions, especially in the process of adaptation to the European Higher Education Area, have been widely expanding the range of possibilities in terms of access and admission of students. Also, in recent years, socio-economic changes might have influenced student’s decision to enrol at a particular university. Therefore, access to university moves towards more flexibility, while incoming students’ profiles move towards more heterogeneity in their personal, academic, and socio-economic characteristics.

This research pursues to describe and analyse the evolution of the incoming students´ profile at the University of León from 2004 to 2014, and to determine to what extent there has been changes in students' characteristics at enrolment and in the factors that influence their university decision-making process. In this study, data from 19.755 students from to sources of information have been analysed: on the one hand, the pre-enrolment and enrolment database, and on the other, data from the survey *New Entry Students at University of León*, conducted by the Assessment and Quality Office.

Key findings indicate that the incoming students' profile at the University of León has been stable over the period studied. This profile is characterised for being a traditional student (under 20 years, full time and coming form the León province or the proximities). However, there is a turning point in 2009-2010 explained by the economic crisis and the implementation of new degrees, when the number of incoming students has increased.

Palabras clave: perfil de ingreso, características del estudiante, Espacio Europeo de Educación Superior, garantía de calidad, acceso y admisión, integración universitaria, y orientación e información.

Key words: incoming profile, student's characteristics, European Higher Education Area, quality assurance, access and admission, university integration, information and guidance.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis directores de tesis, Dr. Francisco Javier Vidal y Dra. Mª José Vieira, la confianza plena que han mostrado hacia mí en el desarrollo de esta investigación. Su compromiso y entusiasmo desde del primer momento, así como el apoyo a lo largo de todo el proceso, han hecho que este trabajo haya sido posible. Del Dr. Vidal quisiera resaltar su ayuda en la precisión para el análisis de la investigación y su ánimo. De la Dra. Vieira agradecer su generosidad por compartir conmigo su bagaje científico y su experiencia profesional. Ha sido un reencuentro difícil de olvidar. Gracias.

Mi trabajo se desarrolla en la Oficina de Evaluación y Calidad de la Universidad de León, donde tengo la suerte de formar parte de un equipo del que aprendo todos los días, personal y profesionalmente. Gracias por haber creído en mí desde el minuto cero. Especialmente a Raúl López, por su ayuda, profesionalidad, amabilidad y rigor. Sin su experiencia, habilidad y tesón este trabajo no hubiera sido posible. A Liria Callejo por su meticulosidad y visión global, por estar a mi lado continuamente animándome y ayudándome. A Manuel Martin por su confianza plena y su seriedad en la forma de resolver las dificultades, sin perder nunca el buen ánimo. A ellos tres por estar siempre. Por vuestra amistad y por compartir. Esta oportunidad que me he dado, también es vuestra, y espero que sirva para dar valor a todo el trabajo de la Oficina de Evaluación y Calidad.

A todos aquellos que me he encontrado y también me han apoyado. A José Carlos Pena por ponerme todo mucho más fácil, y a Camino Ferreira por su ayuda y buen hacer.

A mis padres, Marcial y Pilarín por ser ejemplo de amor, por sus conversaciones y por entender todo sin decir nada. Por su asombroso interés por querer saber y conocer qué hago y ayudarme a pensar. A mis hermanos, especialmente a Pilar, por estar a mi lado y por su empuje, a Mónica, a Alberto y a Jose. A mis sobrinos Alejandro y Pablo, en la distancia y con todo el amor. A Pura por su plena confianza y cariño.

A Alberto, mi compañía de cada día. Por la fuerza que me has dado. Por hacerlo todo siempre fácil. Por haber estado a mi lado como si se tratase de una película que hemos vivido juntos, en todas sus fases, alegrías y apuros. Y a Leni K.

TABLA DE CONTENIDO

1 Introducción 15

1.1 Estudios sobre el perfil de ingreso vinculado al abandono universitario 27

1.1.1 La deserción y la identificación de variables del perfil de ingreso 27

1.1.1.1 Modelos centrados en el análisis de factores 27

1.1.1.2 Un modelo comprensivo: el modelo de integración de Tinto 29

1.1.2 Modelos organizacionales: la transición a la universidad 34

1.1.2.1 Desde le oficio de estudiante (Coulon) al oficio de estudiar (Ariño) 35

1.1.2.2 Motivos y expectativas en la elección del título 38

1.1.3 Respuesta de las universidades a los modelos organizacionales 40

1.1.3.1 Un caso específico: las universidades abiertas 41

1.1.3.2 Sistemas de información y orientación 42

1.1.4 Resumen 45

1.2 El estudiante como eje del Espacio Europeo de Educación Superior 47

1.2.1 Un nuevo sistema de organización de las enseñanzas 47

1.2.2 Sistemas de garantía de calidad para el reconocimiento mutuo 49

1.2.2.1 Creación de organismos europeos para garantizar la calidad 51

1.2.2.2 Registro europeo de agencias y adopción de criterios comunes 54

1.2.2.3 El perfil de ingreso como indicador de calidad en la enseñanza superior 57

1.2.3 Evolución del marco de cualificaciones 64

1.2.4 La dimensión social de la Educación Superior 66

1.2.5 Resumen 70

1.3 Datos para el análisis del perfil de ingreso en el ámbito internacional 73

1.3.1 Fuentes de datos 73

1.3.2 Descripción de los estudiantes en educación superior 77

1.3.2.1 Acceso de los estudiantes al sistema universitario 77

1.3.2.2 El nivel de formación de la población 78

1.3.2.3 El nivel de formación de los padres 79

1.3.2.4 La movilidad internacional de los estudiantes 80

1.3.2.5 La percepción sobre la calidad de la formación universitaria 82

1.3.2.6 Gasto en Educación Superior 83

1.3.2.7 Distribución por sexo, edad y campo científico 85

1.3.2.8 Nuevas preferencias de formación 89

1.3.2.9 Estudiantes no tradicionales (edad tardía) 90

1.3.2.10 Estudiantes a tiempo parcial 92

1.3.2.11 Vinculación entre desempleo y continuidad de estudios 94

1.3.2.12 Ayudas públicas para los estudiantes 95
1.3.2.13 Condiciones de acceso y admisión 97
1.3.3 Resumen 100
1.4 Consideración del perfil de ingreso en el Sistema Universitario Español 103
1.4.1 Transformación de las estructuras y marcos legales 103
1.4.2 Evolución de la calidad en el Sistema Universitario Español 112
1.4.2.1 Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 112
1.4.2.2 Segundo Plan de Calidad de las Universidades 116
1.4.2.3 Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación 119
1.4.3 El perfil del ingreso dentro de los criterios en los procesos de evaluación 124
1.4.3.1 El perfil de ingreso en los procesos de evaluación del PNECU 125
1.4.3.2 El perfil de ingreso en los procesos de evaluación del PCU 128
1.4.3.3 El perfil de ingreso en el Programa de Evaluación Institucional 130
1.4.3.4 El perfil de ingreso en las experiencias piloto sobre acreditación 135
1.4.3.5 El perfil de ingreso en los sistemas de garantía de calidad. AUDIT 136
1.4.3.6 El perfil de ingreso en la Verificación, Seguimiento y Acreditación 137
1.4.4 Sistemas de información sobre los estudiantes de nuevo ingreso 146
1.4.4.1 Indicadores 146
1.4.4.2 Datos y cifras de los estudiantes de nuevo ingreso 151
1.4.5 Acceso y Admisión 158
1.4.5.1 Evolución de elementos de la LOE y de la LOU 159
1.4.5.2 Evolución del sistema educativo no universitario y su repercusión en el acceso a la universidad 162
1.4.5.3 Sobre el reconocimiento para favorecer la movilidad 169
1.4.5.4 Sobre el derecho del estudiante al acceso 170
1.4.6 Resumen 173
1.5 El perfil de ingreso de los estudiantes en la Universidad de León 177
1.5.1 El perfil de ingreso en el Sistema de Garantía de Calidad de la ULE 180
1.5.2 El perfil de ingreso en el sistema de indicadores 182
1.5.3 El perfil de ingreso en los títulos oficiales de la ULE 184
1.5.3.1 Diseño para la verificación 186
1.5.3.2 Seguimiento 191
1.5.4 El perfil de ingreso y la orientación a los estudiantes: Plan de Acción Tutorial 198
1.5.5 La información pública y el sistema de información previa 205
1.5.6 El Estudio de Nuevo Ingreso de la ULE 211
1.5.7 Resumen 215
2 Objetivos 219
3 Metodología 225

3.1 Diseño de investigación 225
3.1.1 Situación de partida 225
3.1.2 Fuentes primarias 226
3.1.3 Recogida de datos 227
3.1.3.1 Estructura del cuestionario 228
3.1.3.2 Aplicación del cuestionario 229
3.1.3.3 Evolución y modificaciones del estudio de nuevo ingreso de la ULE 230
3.1.4 Variables excluidas 233
3.1.5 Dificultades encontradas 234
3.2 Población y muestra 237
3.2.1 Población 1 y muestra 1 238
3.2.2 Población 2 y muestra 2 240
3.3 Análisis de datos 242
4 Resultados y discusión 243
4.1 Objetivo 1 243
4.2 Objetivo 2 288
5 Conclusiones 371
5.1 Objetivo general 371
5.2 Objetivo 1 372
5.3 Objetivo 2 376
6 Recomendaciones 385
7 Referencias bibliográficas 389
8 Anexo 409
8.1 Lista de abreviaturas 409
8.2 Cuestionario utilizado curso 2013-2014 413

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Amplitud del campo de relaciones sociales según el tipo de instituciones considerada. 42
Tabla 2. Organismos pertenecientes a EQAR 57
Tabla 3. Elementos sobre los criterios y directrices de ENQA y su vinculación en relación con los estudiantes y su toma de decisiones 60
Tabla 4. Variación anual acumulativa del número de estudiantes (%) 86
Tabla 5. Distribución de matriculados universitarios de grado por campos científicos 88
Tabla 6. Diferencias en el acceso y admisión por países 98
Tabla 7. Diferencias entre los títulos antes y después del RD 1393/2007 109
Tabla 8. Evolución del PNECU al PCU 118
Tabla 9. Evolución de los procesos de evaluación de titulaciones en España 120
Tabla 10. De la evaluación para la mejora al cumplimiento del proyecto de título 124
Tabla 11. Evaluaciones desarrolladas por ANECA 2003-2007 131
Tabla 12. Procesos RD1393/2007 y responsables 140
Tabla 13. Nuevo ingreso. Indicadores Catálogo vs. SIIU 149
Tabla 14. Evolución de la normativa sobre acceso y admisión desde la nueva ordenación de las enseñanzas. 162
Tabla 15. Evolución estructura marco legal desde LGE a LOMCE 168
Tabla 16. Mínimo de créditos ECTS reconocidos por formación oficial no universitaria 170
Tabla 17. Procesos del SGC de la ULE que integran aspectos sobre el perfil de ingreso 181
Tabla 18 Vinculación del perfil de ingreso con indicadores de enseñanza de la ULE 184
Tabla 19. Distribución de Títulos oficiales de la ULE que participan en procesos de evaluación RD 1393/2007 186
Tabla 20. Responsables y acciones para la verificación en la ULE 187
Tabla 21 Resultados del Proceso de Verificación de Títulos Oficiales de la ULE en relación con el perfil de ingreso. 191
Tabla 22. Actualización de la información pública 206
Tabla 23. Información para la toma de decisiones en la ULE 207
Tabla 24. Información para el acceso a los estudiantes de la ULE 209
Tabla 25. Acciones y responsables del Estudio de Nuevo Ingreso en la ULE 213
Tabla 26. Evolución de los cambios introducidos en el cuestionario 231
Tabla 27. Población 1 y muestra 1 239
Tabla 28. Población 1 y muestra 1 por curso académico 239
Tabla 29. Población 2 y muestra 2 241

Tabla 30. Población 2 y muestra 2 por curso académico 241
Tabla 31. Estudiantes que ingresan por primera vez, en primer curso en la ULE 2004-2014 244
Tabla 32. Número de estudiantes según la tipología de título (Grado, Diplomaturas y Licenciaturas) en el total de la ULE 245
Tabla 33. Estudiantes según la tipología de título (Grado, Diplomaturas y Licenciaturas) por ramas de conocimiento 246
Tabla 34. Evolución de estudiantes por ramas de conocimiento 247
Tabla 35. Evolución de estudiantes por sexo en el total de la ULE 250
Tabla 36. Evolución de los estudiantes por sexo y por ramas de conocimiento 250
Tabla 37. Estudiantes según su procedencia (provincia) 252
Tabla 38. Estudiantes procedentes de la provincia de León por ramas de conocimiento 252
Tabla 39. Evolución de estudiantes por grupos de edad 254
Tabla 40. Evolución de estudiantes por grupos de edad y ramas de conocimiento 255
Tabla 41. Evolución de estudiantes por grupos de edad y procedencia de la provincia de León 255
Tabla 42. Evolución de los estudiantes por grupos de edad y sexo 256
Tabla 43. Evolución de los estudiantes según la opción en la que han elegido el título en el que se matriculan 257
Tabla 44. Evolución de los estudiantes que están matriculados en el título elegido en 1ª opción por rama de conocimiento 257
Tabla 45. Oferta, demanda, nota de acceso en títulos de Grado más demandados en la ULE 260
Tabla 46. Evolución de los estudiantes que están matriculados en el título elegido en 1ª opción por sexo y rama de conocimiento 262
Tabla 47. Estudiantes según el tipo de acceso, general 263
Tabla 48. Estudiantes según tipo de acceso y rama de conocimiento 263
Tabla 49. Estudiantes según el tipo de acceso y por sexo 265
Tabla 50. Estudiantes según el tipo de acceso, por sexo, y por ramas de conocimiento 266
Tabla 51. Estudiantes según el tipo de acceso, por edad, y por ramas de conocimiento 267
Tabla 52. Evolución nota de acceso media por tipo de acceso 268
Tabla 53. Evolución nota de acceso media y sexo 268
Tabla 54. Evolución nota de acceso media y rama 269
Tabla 55. Evolución nota de acceso media y grupos de edad 269
Tabla 56. Evolución nota de acceso media y 1ª opción 270
Tabla 57. Evolución nota de acceso media y procedencia provincia de León 270
Tabla 58. Evolución nota de acceso media por sexo y rama 271

Tabla 59. Estudiantes con Bachillerato en función de la modalidad que han cursado, en el total de la ULE 273
Tabla 60. Estudiantes según la modalidad de Bachillerato cursada, por ramas de conocimiento de título en el que está matriculado 274
Tabla 61. Estudiantes según la modalidad de Bachillerato cursada y el sexo, por ramas de conocimiento 275
Tabla 62. Estudiantes según el régimen de dedicación en el total de la ULE 276
Tabla 63. Estudiantes según el régimen de dedicación, por sexo y por ramas de conocimiento 277
Tabla 64. Estudiantes según el régimen de dedicación por edad, por ramas de conocimiento 277
Tabla 65. Estudiantes según el régimen de dedicación, por nota de acceso y por ramas de conocimiento 278
Tabla 66. Estudiantes según el régimen de dedicación y tipo de acceso, en el total de la ULE y por ramas de conocimiento 279
Tabla 67. Número de casos sobre el nivel total de idiomas 282
Tabla 68. Número de casos para cada uno de los idiomas 283
Tabla 69. Grado de conocimiento de Inglés 283
Tabla 70. Grado de conocimiento de Francés 284
Tabla 71. Grado de conocimiento de Alemán 285
Tabla 72. Grado de conocimiento de otros idiomas 286
Tabla 73. Evolución de los estudiantes que hubiesen querido estudiar otro título (Sí/No) 290
Tabla 74. Evolución de los estudiantes que SÍ hubiesen querido estudiar otro título por sexo 290
Tabla 75. Evolución de los estudiantes que SÍ hubiesen querido estudiar otro título según procedencia 291
Tabla 76. Evolución de los estudiantes que SÍ hubiesen querido estudiar otro título según grupo de ingreso 292
Tabla 77. Porcentaje de los estudiantes que SÍ hubiesen querido estudiar otro título por ramas de conocimiento 292
Tabla 78. Porcentaje en relación con los motivos de no matricularse en el título deseado 294
Tabla 79. Porcentaje entre mujeres y hombres sobre los motivos de no matricularse en el título deseado 295
Tabla 80. Porcentaje entre estudiantes de PAU y FP sobre los motivos de no matricularse en el título deseado 296
Tabla 81. Porcentaje entre estudiantes de primera opción y de no primera opción sobre los motivos de no matricularse en el título deseado 296

Tabla 82. Porcentaje de estudiantes por ramas de conocimiento sobre los motivos de no matricularse en el título deseado 297
Tabla 83. Porcentajes de sí y no haberse querido matricularse en otra universidad 300
Tabla 84. Porcentajes de sí de mujeres y hombres que hubiesen querido matricularse en otra universidad 301
Tabla 85. Porcentajes de sí de estudiantes PAU y FP que hubiesen querido matricularse en otra universidad 301
Tabla 86. Porcentajes de sí de estudiantes que, Sí y No, eligen el título en 1ª opción y hubiesen querido matricularse en otra universidad 302
Tabla 87. Porcentaje de sí de estudiantes que hubiesen querido matricularse en otra universidad, por ramas de conocimiento 303
Tabla 88. Porcentajes sobre los motivos de no haber podido matricularse en otra universidad 304
Tabla 89. Porcentajes entre mujeres y hombres sobre los motivos de no haber podido matricularse en otra universidad..... 305
Tabla 90. Porcentajes entre estudiantes de León y de fuera de León, sobre los motivos de no haber podido matricularse en otra universidad..... 306
Tabla 91. Porcentajes sobre los motivos de no haber podido matricularse en otra universidad por ramas de conocimiento 307
Tabla 92. Porcentajes de haber recibido información y orientación para acceder a la titulación..... 310
Tabla 93. Porcentajes de estudiantes de León y de fuera de León sobre haber recibido información y orientación para acceder a la titulación..... 310
Tabla 94. Porcentajes de estudiantes sobre haber recibido información y orientación para acceder a la titulación, por ramas de conocimiento..... 311
Tabla 95. Porcentajes de estudiantes que señalan de quién han recibido información y orientación 312
Tabla 96. Porcentajes entre hombres y mujeres que señalan de quién han recibido información y orientación..... 313
Tabla 97. Porcentajes de estudiantes que son de León y que no son de León que señalan de quién han recibido información y orientación 314
Tabla 98. Porcentajes de estudiantes de PAU y FP que señalan de quién han recibido información y orientación..... 315
Tabla 99. Porcentajes de estudiantes de primera opción (o no) que señalan de quién han recibido información y orientación..... 316
Tabla 100. Porcentajes de estudiantes que señalan de quién han recibido información y orientación, por ramas de conocimiento..... 317

Tabla 101. Porcentaje sobre los motivos de elegir la titulación en la que está matriculado el estudiante 320
Tabla 102. Porcentaje sobre los motivos de elegir la titulación en la que está matriculado el estudiante en función del sexo 323
Tabla 103. Porcentaje sobre los motivos de elegir la titulación en la que está matriculado el estudiante de León, y de fuera de León 324
Tabla 104. Porcentaje sobre los motivos de elegir la titulación en la que está matriculado el estudiante de PAU y el estudiantes de FP 325
Tabla 105. Porcentaje sobre los motivos de elegir la titulación en la que está matriculado el estudiante por ramas de conocimiento 328
Tabla 106. Porcentajes de respuesta y número de casos sobre el grado de conocimiento de los estudios que van a realizar los estudiantes 331
Tabla 107. Media del grado de conocimiento de aspectos del título que van a cursar 332
Tabla 108. Media del grado de conocimiento de aspectos del título que van a cursar entre mujeres y hombres 333
Tabla 109. Media del grado de conocimiento de aspectos del título que van a cursar entre los estudiantes de León, y los estudiantes que no son de León 334
Tabla 110. Media del grado de conocimiento de aspectos del título que van a cursar entre los estudiantes de PAU y los de FP 335
Tabla 111. Porcentajes/casos válidos de estudiantes que indican nivel de conocimiento o capacidades sobre alguno de los aspectos del cuestionario 342
Tabla 112. Media sobre el nivel de conocimientos o capacidades de los estudiantes 343
Tabla 113. Media sobre el nivel de conocimientos o capacidades de los estudiantes de PAU y de FP 345
Tabla 114. Media sobre el nivel de conocimientos o capacidades de los estudiantes por ramas de conocimiento 349
Tabla 115. Porcentajes/casos válidos de estudiantes que señalan algún grado de importancia de aspectos de su formación señalados en el cuestionario 351
Tabla 116. Media sobre el grado de importancia de aspectos en su formación 352
Tabla 117. Expectativas del estudiante sobre aspectos de su formación 353
Tabla 118. Media sobre el grado de importancia de aspectos en su formación en función del sexo 354
Tabla 119. Media sobre el grado de importancia de aspectos en su formación según procedencia del estudiante 355
Tabla 120. Media sobre el grado de importancia de aspectos en su formación en función de la rama de conocimiento 357

Tabla 121. Porcentajes de respuesta entre hombres y mujeres en función de si le resultan atractivas las asignaturas que va a cursar 360
Tabla 122. Porcentajes de respuesta entre estudiantes de León y de fuera de León, en función de si le resultan atractivas las asignaturas que va a cursar 360
Tabla 123. Porcentajes de respuesta en función de si le resultan atractivas las asignaturas que va a cursar, por ramas de conocimiento..... 362
Tabla 124. Porcentajes de respuesta sobre la forma de estudiar 363
Tabla 125. Porcentajes de respuesta sobre la forma de estudiar, por sexo..... 363
Tabla 126. Porcentajes de respuesta sobre la forma de estudiar según opción en la que se matricula el estudiante..... 364
Tabla 127. Porcentajes de respuesta sobre la forma de estudiar, por ramas..... 366
Tabla 128. Porcentajes de respuesta sobre si esperan realizar un curso por año, por rama de conocimiento del título 369

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. La importancia dada en los procesos de acreditación por diferentes países al apoyo y la orientación de los estudiantes, y a la atención a la diversidad. 64
Gráfico 2. Tasa de acceso neto a la universidad (% de estudiantes de nuevo ingreso sobre el total de población en la edad de ingreso). Año 2012 78
Gráfico 3. Evolución del nivel de formación de la población adulta (25-64) en España (2000-2012) 79
Gráfico 4. Porcentaje de adultos entre 20-34 años en Educación Terciaria según el nivel educativo de los padres (2012) 79
Gráfico 5. Estudiantes Internacionales como porcentaje de toda la matrícula de Universidad y Doctorado (2012) 80
Gráfico 6. Crecimiento de la internacionalización de la educación terciaria (1975-2012 en millones) 81
Gráfico 7. Comparación gasto total anual por alumno en educación superior (en dólares y paridad del poder adquisitivo). Año 2011 83
Gráfico 8. Comparación del gasto total anual por alumno en educación superior respecto al PIB per cápita (porcentaje). Año 2011. 84
Gráfico 9. Distribución de los estudiantes universitarios, según sexo y edad (en %) 85
Gráfico 10. Alumnado universitario a tiempo parcial (porcentaje). UE-27, 2006 93
Gráfico 11. Ayudas públicas para la educación terciaria (2011) 96
Gráfico 12. Distribución de enseñanzas en el curso 2007-2008 y distribución de grados en vigor hasta diciembre de 2012. 110
Gráfico 13. Evolución de las titulaciones oficiales ofertadas por el conjunto de las universidades del sistema español (1993-2001) 115
Gráfico 14. Número de titulaciones evaluadas en el PNECU 116
Gráfico 15. Evolución de los estudiantes matriculados en Grado de 2005-2006 a 2013-2014 153
Gráfico 16. Distribución Oferta, demanda, matrícula. Nuevo Ingreso de las universidades públicas presenciales por ámbito de estudio. Cursos 2002-2003 a 2012-2013 155
Gráfico 17. Evolución estudiantes presentados y aprobados PAU. 2002-2012 156
Gráfico 18. Población 1 y muestra 1 240
Gráfico 19. Población 2 y muestra 2 241
Gráfico 20. Población general de 18 años en el total nacional en España por sexo. 244
Gráfico 21. Población de estudiantes matriculados en la ULE 2004-2014 245
Gráfico 22. Evolución estudiantes según tipología de título: Ciclo Corto, Ciclo Largo y Grado 245

Gráfico 23. Población de nuevo ingreso ULE por rama de conocimiento 248
Gráfico 24. Población de nuevo ingreso ULE por sexo 250
Gráfico 25. Población de mujeres nuevo ingreso ULE por rama de conocimiento 251
Gráfico 26. Población de mujeres nuevo ingreso ULE por edad 254
Gráfico 27. Población de nuevo ingreso ULE por opción de elección de título 258
Gráfico 28. Evolución idioma Inglés 284
Gráfico 29. Evolución idioma Francés 285
Gráfico 30. Evolución idioma Alemán 286
Gráfico 31. Evolución de estudiantes que sí hubiesen querido matricularse de otro título por rama de conocimiento 293
Gráfico 32. Evolución de las razones de no matricularse de otro título 294
Gráfico 33. Evolución de las razones de no matricularse en otra universidad 304
Gráfico 34. Evolución en relación con las personas, servicios que han proporcionado información y orientación a los estudiantes 312
Gráfico 35. Evolución en relación con los principales motivos para elegir la titulación 322
Gráfico 36. Evolución general sobre el grado de conocimiento de aspectos del títulos que van a cursar 332
Gráfico 37. Evolución del grado de conocimiento general del título por ramas de conocimiento 336
Gráfico 38. Evolución del grado de conocimiento de los horarios durante el curso por ramas de conocimiento 338
Gráfico 39. Evolución sobre hábitos de lectura, entre hombres y mujeres 344
Gráfico 40. Evolución sobre hábitos de lectura, entre estudiantes PAU y FP 346
Gráfico 41. Evolución sobre el grado de importancia de aspectos de su formación 352
Gráfico 42. Evolución ¿Te parecen atractivas las asignaturas de las que te vas a matricular? 359
Gráfico 43. Porcentaje sobre ¿Te parecen atractivas las asignaturas que vas a cursar por ramas de conocimiento? 361
Gráfico 44. Porcentaje sobre ¿Qué forma tienes de estudiar? 365
Gráfico 45. Porcentaje sobre ¿Esperas hacer un curso por año? 368

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Estructura del estudio sobre el perfil de ingreso 26
Ilustración 2. Modelo de deserción de Díaz y factores sobre perfiles de ingreso. 34
Ilustración 3. Perfil de ingreso de los estudiantes en el momento de transición a la universidad. 37
Ilustración 4.Importancia del perfil de ingreso y el papel de la institución 46
Ilustración 5. La dimensión social y su desarrollo en el EEES 69
Ilustración 6. Vías alternativas de acceso a educación superior para candidatos no tradicionales, 2013/14..... 91
Ilustración 7. Estructura Modelo de Acreditación (Proyecto Piloto) 135
Ilustración 8. Grado de integración de las recomendaciones de ENQA por Agencias y universidades en España..... 143
Ilustración 9. Desarrollo de Plan de Acción Tutorial a través del Sistema de Información..... 203
Ilustración 10.Información pública de título 210
Ilustración 11. Proceso Estudio Nuevo Ingreso ULE..... 214
Ilustración 12. Objetivo principal de la tesis y condiciones establecidas..... 220
Ilustración 13. Construcción de la base de datos y selección de variables para la investigación..... 227
Ilustración 14. Poblaciones y muestras utilizadas en función de los objetivos 237

1 Introducción

- ***Interés del estudio***

Este estudio parte de una reflexión personal sobre la transformación que desde hace años se produce en el ámbito universitario, especialmente dentro del proceso de adaptación al Espacio Europeo en Educación Superior, y en qué medida estas transformaciones han determinado una evolución en el perfil de ingreso de estudiantes en la universidad.

No dejamos de escuchar que para adaptarse a las nuevas demandas de los estudiantes es necesaria la transformación de la universidad. Pero, ¿cuáles son estas transformaciones? ¿Realmente se están produciendo y se adaptan a la realidad social, económica, cultural, de los estudiantes?

Empecemos por una reflexión que en el año 1998 desde la UNESCO, en colaboración con las redes de estudiantes, se centraba en entender los nuevos retos de la sociedad y la necesidad de adaptación al nuevo entorno:

> "Hoy en día la función y el perfil de los estudiantes de la enseñanza superior han llegado a ser sumamente diversos. Ante el fenómeno de la demanda masiva de educación, la necesidad de diversificarla se ha convertido en un reto para todos los países. Las cuestiones del acceso a la educación superior y de su calidad, pertinencia e internacionalización, son objeto de un examen riguroso, y los estudiantes insisten en que haya un diálogo más intenso entre las partes interesadas implicadas para poder escoger estudios que les permitan acceder a niveles de empleo y realización social aceptables" (UNESCO, 1998, p. 2).

Está claro que se ha avanzado en este terreno pero, ¿en qué cuestiones reales de hoy en día? Uno de los cambios introducidos en las instituciones de educación superior es la de mayor flexibilidad en el acceso y la admisión de los estudiantes. Pero, ¿en qué consiste esta flexibilidad?

Un ejemplo de este cambio surge con la necesidad de establecer *mecanismos para el reconocimiento de competencias profesionales* o de formación previa que muchos estudiantes tenían pero que hasta el momento no podían ser reconocidos. Este hecho determina un perfil de ingreso cada vez más extendido. En este sentido, el marco

europeo de cualificaciones, desarrollado por todos los países junto con los marcos de cualificaciones de cada país, ha favorecido este reconocimiento.

Ampliar este abanico de posibilidades para acceder a la universidad en este sentido es una opción que hoy en día ya es una realidad, dado que existe la posibilidad de *validación de competencias de aquellos profesionales* que tras años de experiencia quieren acceder a la universidad de tal forma que éstos no tengan que estar obligados a presentarse en las mismas condiciones de ingreso que el resto de los estudiantes que intentan acceder sin experiencia profesional (Haug, 2007).

En este sentido, la evolución de esta posibilidad ha sido diferente según los países. Tal y como señala Haug (2007), esta opción ya se realizada en Francia hace años, de tal forma que se podía obtener un título con la validación de competencias y esta aceptación además iba acompañada de un cambio de horario y de programas para adaptarse a las necesidades de este tipo de estudiantes. En otros países, sin embargo, la opción de reconocimiento de competencias profesionales todavía ni siquiera se había iniciado.

Esto requiere también un *ajuste de las instituciones y en su forma de organizar y desarrollar las enseñanzas con este grupo de personas*. La cuestión es que ahora casi todas las universidades han incorporado en los criterios de admisión esta posibilidad, pero no han modificado el diseño de títulos para aquellos que han entrado siendo profesionales (horarios, o métodos de enseñanza). Es decir, la universidad sí es más flexible en el acceso pero, ¿se ha adaptado a las condiciones de los estudiantes con nuevos perfiles de ingreso que acceden desde estas opciones?

Esto va unido a la *necesidad de una orientación y especial atención* a esta población, en cuanto a un asesoramiento personalizado para conseguir adaptarlo al proyecto particular de estos estudiantes. Por tanto, como señalaba Haug (2007), es necesario tener en cuenta este aspecto para avanzar un poco más hacia un cambio en los programas de formación inicial.

Los términos de *globalización, diversificación, autonomía, especialización* son términos que desde la creación del EEES han estado presentes en los estudios sobre Educación Superior: la globalización, mediante la participación de todas las universidades en el desarrollo y contribución científica y tecnológica, y la diversificación, como vinculación cultural, social y económica dentro de las características propias de cada país (Michavila, 2007).

Por tanto, era necesario, en el caso de Europa con el EEES, establecer una hoja de ruta común pero teniendo en cuenta las características de los estudiantes en cada país y dentro de su condiciones culturales, sociales, económicas. *Es decir, globalización sí, pero identidad también.*

Ya se habla de la universidad del S.XXI donde la universidad tendrá un escenario múltiple y diverso (Rodríguez Espinar, 2002; citado en Rodríguez Espinar, 2015) y donde será difícil continuar con viejos planteamientos: de aprendizaje, de organización, de socialización.

La nueva generación de jóvenes se desenvuelve en un mundo diferente desde el punto de vista tecnológico, de consumo o de acceso a la información. Por tanto, los gestores y responsables de las universidades deberían preocuparse por conocer las nuevas demandas así como las características y perfiles de los estudiantes (Rodríguez Espinar, 2015).

Volviendo de nuevo a las reflexiones de la UNESCO (1998) está cuestión ha sido tratada desde hace años y ya se tenía una idea clara sobre los cambios que se habían producido hasta el momento, en concreto una de las preguntas era: "*¿Cuál va a ser el perfil característico del estudiante en el siglo XXI?* (ya sabemos por un estudio sobre el nivel terciario de la educación que en los países de la OCDE el estudiante medio tiene más de 25 años de edad, trabaja, y es de sexo femenino)" (UNESCO, 1998, p. 18).

Por tanto, ya existía una descripción sobre las tendencias de la población y del perfil de ingreso en la enseñanza superior. Pero si además, se han producido cambios en la población que ingresa y se han producido estas transformaciones con el EEES ¿es necesario que exista una transformación en el proceso de enseñanza?

No solamente es necesario sino que debería ser una exigencia para promover el aprendizaje activo (Braxton, Hirschey y Hartley, 2008), donde éste juega un papel fundamental especialmente para la retención de los estudiantes universitarios de primer año.

Así, la *necesidad de potenciar el aprendizaje activo frente al pasivo* se debería desarrollar a través de tres principios básicos. El primero es que las personas responsables de las instituciones deben desarrollar nuevas fórmulas de enseñanza-aprendizaje y para ello deben ayudar al profesorado en el desarrollo de prácticas de aprendizaje activas, fomentando la adquisición por parte del profesorado de nuevas

habilidades para el aprendizaje. El segundo, el aprendizaje activo debe tener más peso que el pasivo promoviendo la evaluación del desempeño del profesorado para favorecer el primero, y el asesoramiento a los estudiantes de primer año debe enfocarse hacia el aprendizaje activo para favorecer la integración y potenciar la persistencia. El tercero, en las calificaciones se debe hacer más énfasis al aprendizaje activo (Braxton et al., 2008).

La mayor transformación, por tanto, también depende de las instituciones y de la adaptación de sus procesos de enseñanza, lo que supone un esfuerzo importante para todos los agentes implicados en las universidades con la innovación de las metodologías docentes orientadas al aprendizaje en competencias, es decir, un aprendizaje que permita a los estudiantes enfrentarse de la mejor forma posible a los nuevos retos de la sociedad, así como el cambio de rol del profesor con la búsqueda de nuevas metodologías para la participación activa del estudiante (Hernández Pina, Martínez Clares, Fonseca Rosario, Rubio Espín, 2005).

Y en otro orden de cosas, ¿la flexibilidad, es igual para todos? En cuanto a la igualdad de oportunidades se ha avanzado mucho, y se sigue avanzando hacia la necesidad de una política de financiación adaptada a las nuevas circunstancias, para responder a unos perfiles de ingreso mucho más diversos, en cuanto a necesidades que se deben solventar para favorecer el acceso, y responder a este reto de igualdad.

Según Hernández Armenteros (2007), l*as ayudas y la financiación al estudiante en educación superior* favorecen la equidad, con el fin de permitir el acceso y la permanencia del estudiante que no disponga de renta para asumir los gastos derivados de su formación. El autor propone que, para favorecer y facilitar el acceso, éste debería realizarse desde una perspectiva no subvencionista (solamente becas y ayudas) sino prestamista, es decir, que el beneficiario pudiera devolverla con las rentas que genere de su vida activa, acciones que están en marcha en muchos países.

Esto nos lleva a pensar ¿qué deben hacer las instituciones? y ¿hacia dónde deberían ir? Este es otro debate no menos importante ya que para poder llevar a cabo una transformación de las universidades a las nuevas demandas de los estudiantes y en las estructuras, es necesario que las instituciones desarrollen estos cambios a través de estrategias claras y bien definidas, es decir, que sepan “venderse” y sean competitivas, ya que, si bien es cierto que el número de estudiantes que ingresa es cada vez mayor, si

estamos en un mundo globalizado, si las opciones son mayores, las instituciones tendrán que ofrecer algo que les diferencie del resto para poder atraer a potenciales estudiantes.

Como apunte, de nuevo se puede hacer referencia a la UNESCO (1998) donde se señalaba que para llevar a cabo esta transformación, "era necesario examinar con rigurosa atención una serie de cuestiones, por ejemplo: elaboración de los perfiles institucionales".

Uno de los planteamientos de Solà i Busquet (2008) está muy vinculado a las estrategias de las instituciones para la adaptación a los nuevos escenarios y necesidades, y establece cuatro vías o trayectorias de éxito para transformar la institución universitaria. La primera, se refiere a la "reputación y fidelización", es decir, a "explotar" la marca universidad y conjugar el trinomio "atraer-retener-mantener" con el fin de conseguir la fidelización del cliente a lo largo de la vida. Considera la necesidad de entender de forma integrada las acciones de acogida, retención y mantenimiento de alumnos y que esta acción puede ser el objetivo no solamente de los programas de aprendizaje sino también para "la creación de vínculos de asociación que permitan reforzar la imagen de marca de la universidad" (Solà i Busquet, 2008, p. 33). La segunda y tercera se refieren a la universidad generadora y proveedora de contenidos (producción, programación y distribución de contenidos) y la universidad emprendedora (transformación). La cuarta, la universidad en red, que entre otras cuestiones plantea la conexión directa con la realidad más cercana y que se apoya en las relaciones de colaboración.

Con todo lo anterior, todas las transformaciones que se están produciendo en la educación superior, marcan también una transformación en los estudiantes que ingresan en la universidad. De esta forma, resulta importante realizar un seguimiento sobre la evolución de los estudiantes a través de análisis y estudios enfocados en saber cómo se han integrado estos cambios en el propio estudiante, en concreto, en relación con los estudiantes que nuevo ingreso, ya que son los que deben someterse en mayor grado al proceso de transición, cambio y especialmente al proceso de integración en el sistema universitario.

La evolución sobre el desarrollo de estudios en educación superior ha ido en aumento, siendo cada vez más organismos los que desarrollan estudios sobre la universidad. Pero aun siendo evidente este avance, sigue siendo necesario el desarrollo de estudios mucho

más específicos sobre etapas precedentes a la universidad (Almarcha, 1978) o sobre las condiciones específicas de los estudiantes en la universidad.

Hoy en día esta especialización se ha conseguido, y cada vez se están desarrollando más revistas especializadas, tesis, comunicaciones, incluso las propias universidades han puesto en marcha estudios específicos centrados en el actor principal que es el estudiante. Así se desarrollan estudios sobre acceso, abandono, empleabilidad, satisfacción de los estudiantes, entre otros (Ariño y Barañano, 2014).

En el caso de España, no existe gran tradición en este tipo de estudios y, en caso de existir, se establecen por organismos de forma esporádica sin una continuidad para entender una posible evolución (Rodríguez Espinar, 2015).

Algunos estudios sobre la determinación de los perfiles de los estudiantes, sus motivos de elección y causas de abandono han sido desarrollados en la Universidad de Valencia (Ariño, 2009, 2011, 2014; Ariño y Llopis, 2011; Soler, 2009, 2011, 2013, 2014; Soler, Ariño y Llopis, 2009, s. f.). Estos estudios abordan el análisis del perfil de ingreso vinculado a la dimensión social y a la integración del estudiante en la institución de educación superior.

Otras universidades, como es el caso de la Universidad Pública de Navarra (UPNA, 2009), han realizado estudios con el fin de analizar de forma más precisa la oferta y demanda en el momento del diseño e implantación de las nuevas enseñanzas universitarias (2008-2009). El objetivo general de estos estudios es generar recomendaciones y propuestas que sirvieran de apoyo en la redefinición de la oferta académica en los títulos, así como para la identificación de los rasgos más importantes de los estudiantes para definir dicha oferta, y para establecer un rasgo identificativo de la propia universidad.

Por tanto, el análisis de las características del estudiantes que accede a la universidad ha ido en aumento, especialmente como consecuencia del reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en un contexto caracterizado por las dificultades de financiación, la internacionalización y, a su vez, por el fomento de la igualdad de oportunidades (Ariño, 2014).

Los estudios sobre el perfil de ingreso de los estudiantes universitarios se pueden clasificar en dos categorías: (1) *explicativos, vinculados al éxito o fracaso universitario* siendo, en este caso, el perfil de ingreso el elemento predictor de lo que le ocurrirá al

estudiante durante sus estudios universitarios y (2) *descriptivos*, de las características personales del estudiante cuando accede a la universidad.

Con el fin de seguir avanzando en esta línea, y con la idea de buscar nuevas estrategias para conocer en mayor medida el perfil de los estudiantes que entran en la universidad, en este caso, en la Universidad de León, se desarrolla este estudio, que pretende aportar más información sobre las características y la evolución de los estudiantes de nuevo ingreso en dicha universidad en los diez últimos años: ¿por qué eligen esta institución/título?, ¿cómo accedieron?, ¿qué expectativas tienen?, ¿qué conocen de la universidad/título?, ¿qué esperan de ella? Éstas son algunas de las cuestiones que pretendo responder.

Por tanto, el objetivo principal de esta tesis, ha sido la descripción de la evolución del perfil de ingreso de los estudiantes en la Universidad de León desde el 2004 al 2014.

La primera aproximación conceptual sobre el *perfil de nuevo ingreso en la universidad*, la realizo analizando cada uno de sus términos. Según la Real Academia Española (RAE, 2015) los términos “perfil”, “nuevo” e “ingreso” se definen de la siguiente forma teniendo en cuenta diferentes acepciones (los significados de una palabra según los contextos en que aparece):

> Perfil: Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo
>
> Nuevo: *Del lat. novus.*
>
> > 2. adj. Que se percibe o se experimenta por primera vez.
> >
> > 4. adj. Distinto o diferente de lo que antes había o se tenía aprendido.
> >
> > 6. adj. Recién incorporado a un lugar o a un grupo.
>
> Ingreso: *el lat. ingressus.*
>
> > 1. m. Acción de ingresar.
> >
> > 3. m. Acción de entrar.
> >
> > 4. m. Acto de ser admitido en una corporación o de empezar a gozar de un empleo u otra cosa.
>
> Universidad: *Del lat. universĭtas, -ātis 'universalidad, totalidad', 'colectividad', 'gremio, corporación', en lat. mediev. 'institución de enseñanza superior'.*

> 1. f. Institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes. Según las épocas y países puede comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etc.

Si unimos los cuatro conceptos podemos determinar una definición de perfil de estudiantes de nuevo ingreso en la universidad de la siguiente forma:

> *Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a los estudiantes (perfil) que se incorporan por primera vez (nuevo) y en el momento de ser admitidos (acto) en la universidad (institución de enseñanza superior (corporación).*

Para comprender mejor todas las cuestiones en relación con el perfil de ingreso y realizar posteriormente un análisis sobre la evolución en la Universidad de León, el sistema que he utilizado es el de la búsqueda de respuestas a cuestiones que a lo largo del marco teórico he ido planteando. Esto me ha permitido un acercamiento mayor para incorporar todos los factores y variables posibles.

- ***Estructura del estudio***

La tesis se estructura en dos capítulos, un primer capítulo introductorio, como marco teórico, y un segundo capítulo, estudio empírico, sobre la investigación desarrollada en la Universidad de León.

La primera parte, **capítulo primero**, de introducción, se desarrolla en apartados concretos de acuerdo con el siguiente orden:

En el apartado 1.1., se presentan los estudios explicativos vinculados al éxito o fracaso universitario. Estos estudios se centran en analizar el perfil de ingreso de los estudiantes en la universidad con el fin de explicar, en función de sus características de entrada, el grado de integración que establece el individuo con la institución y que determina su paso por la universidad, sus resultados o su abandono.

El grado de integración en educación superior, y en concreto en la universidad, determina la deserción (abandono) del estudiante, por ello muchos autores han analizado este fenómeno identificando diferentes condiciones, características y factores que provocan este hecho y que, a su vez, nos permite en este estudio analizar el perfil de ingreso ya que, en la mayoría de los casos, está vinculado al grado de deserción.

En el apartado 1.2., se realiza un análisis de las transformaciones en el marco del Espacio Europeo en Educación Superior. Los cambios en la organización de las enseñanzas y de la integración de los Sistemas de Garantía de Calidad en las universidades, se desarrollan a través de estrategias de mutuo acuerdo entre los países con el fin de establecer un marco común respetando la singularidad de cada país.

Así, se crean organismos que desarrollan criterios comunes de aplicación en cada una de las instituciones de educación superior que permitan el reconocimiento mutuo. A partir de este marco común, el papel del estudiante adquiere un mayor protagonismo, estando presente en el desarrollo de todas las pautas y normativas, siendo el más importante, el que queda latente en el desarrollo de los criterios y directrices de garantía de calidad.

De esta forma, se analiza cómo ha quedado materializado todo el proceso en relación con el establecimiento de mecanismos que garanticen una adecuada integración del estudiante en la universidad. Así, todos los protocolos a nivel internacional integran y hacen especial énfasis en los procesos de acceso y admisión de los estudiantes a través de sistemas de información previa con el fin de favorecer un adecuado ajuste en la integración del estudiante en la universidad.

En el apartado 1.3., se realiza un análisis sobre datos y estudios desarrollados para conocer la situación en al ámbito internacional, y que nos sirven para el análisis del perfil de ingreso, haciendo especial incidencia en Europa y en España.

Los estudios *descriptivos* se limitan a describir perfiles de estudiantes en categorías diferentes en función del tipo de datos que existen (Braxton y Hirschey, 2005). Así tenemos un "perfil demográfico" con datos sobre edad, género, nivel socioeconómico, nivel de los padres, residencia; un "perfil de acceso" con datos sobre notas, pruebas de acceso y específicas, en su caso; y un "perfil de matrícula" sobre datos de dedicación (tiempo parcial o total), créditos cursados, calificaciones, ayudas, etc.

Los datos analizados provienen de las estadísticas nacionales e internacionales sobre la educación superior (ministerios, agencias, organismos internacionales –OCDE, Eurostat-, fundaciones, etc.).

El principal salto sobre datos y estadísticas de nuevo ingreso, y que nos permiten analizar su perfil, ha estado en proyectos como Eurostudent o Eurostat que se han

potenciado con el desarrollo del EEES y que a través de indicadores desarrollan comparativas entre países, o Eurydice y OCDE, que desarrollan informes transversales.

Los informes y estudios de la universidad se encuentran sistematizados con el fin de aportar información para la toma de decisiones a través de amplias bases de datos estadísticas.

Esto ha permitido que cada vez existan más fuentes para conocer el perfil de los estudiantes que ingresan y entender que es mucho más diverso, ya que se amplían las condiciones y la forma de desarrollar los estudios universitarios. Asimismo, ha permitido conocer la evolución en cuanto a factores que influyen directamente en la elección: aspectos socio-económicos, modalidades de acceso, procedencia familiar, condiciones de vida, dedicación al estudio y trabajo, movilidad, etc.

En el apartado 1.4., se realiza un recorrido sobre las transformaciones que en educación superior se producen en España. Los cambios en las estructuras y en los marcos legislativos han determinado unas condiciones en el ingreso a la universidad que han evolucionado de forma importante, especialmente con el desarrollo de las nuevas estructuras de las enseñanzas dentro del marco del EEES.

En España, al igual que el resto de los países, desarrolla el proceso de cambio asumiendo las pautas comunes para el reconocimiento mutuo. Así, a nivel nacional, se crean organismos para el desarrollo de los procesos y la organización de las titulaciones con el establecimiento de los Sistemas de Garantía de Calidad de las universidades, y la integración del aspecto del perfil de ingreso como elemento básico en la estructura de los títulos.

En este sentido, se analiza la evolución sobre el tratamiento del elemento del perfil de ingreso de los estudiantes en los procesos de calidad universitaria en España.

Especial incidencia se realiza en el marco normativo ya dentro de las nuevas estructuras de las enseñanzas de acuerdo con el RD 1393/2007 y cómo a partir del diseño e implantación de los nuevos títulos se desarrolla un marco legal paralelo enfocado de forma muy insistente en los procesos de acceso y admisión de los estudiantes.

También se ofrecen datos sobre la situación actual de los estudiantes de nuevo ingreso dentro del panorama nacional desarrollados a través de indicadores y estudios ya sistematizados también en España que nos servirán de referencia en la Universidad de León.

En el apartado 1.5., se analiza el desarrollo de todas las transformaciones señaladas anteriormente en el contexto de Universidad de León. Así, a este nivel, se describen y analizan las actuaciones que en la Universidad de León se han realizado en materia de calidad, y cómo se ha tratado el aspecto del perfil de ingreso. Especialmente, se realizó un análisis sobre la incorporación del perfil de ingreso en los títulos oficiales de la Universidad de León, los sistemas de información pública, especialmente previa al ingreso de los estudiantes, así como actuaciones concretas para facilitar la integración de estudiantes de nuevo ingreso.

En este punto, especial incidencia se realiza en el sistema de indicadores e información de interés, vinculada al perfil de ingreso de los estudiantes de la ULE.

La segunda parte, **capítulo segundo**, corresponde al estudio empírico. A partir del análisis desarrollado en el capítulo primero, éste ha permitido una mayor comprensión sobre el perfil de ingreso en diferentes niveles, el internacional (centrado especialmente en el marco europeo), el nacional (España), para llegar al nivel de la Universidad de León, y así poder desarrollar el estudio empírico centrado en la evolución del perfil de ingreso de los estudiantes de la Universidad de León desde 2004 hasta 2014 (Ilustración **1**).

La experiencia de la Universidad de León en el desarrollo de estudios sobre los estudiantes de nuevo ingreso, a través de la Oficina de Evaluación y Calidad, ha sido el punto de partida con el fin de incorporar un nuevo enfoque para conocer la evolución de los estudiantes que acceden por primera vez a la Universidad de León y se matriculan en alguno de los títulos oficiales.

Partiendo de este objetivo principal, se ha desarrollado una descripción de las características personales y académicas previas al acceso de los estudiantes de nuevo ingreso (objetivo 1), así como la descripción y análisis de los factores motivacionales e institucionales que determinan la elección de una titulación de los estudiantes de nuevo ingreso (objetivo 2).

Se define una población y muestra concreta para el estudio, y se presentan los resultados y conclusiones para cada uno de los objetivos propuestos.

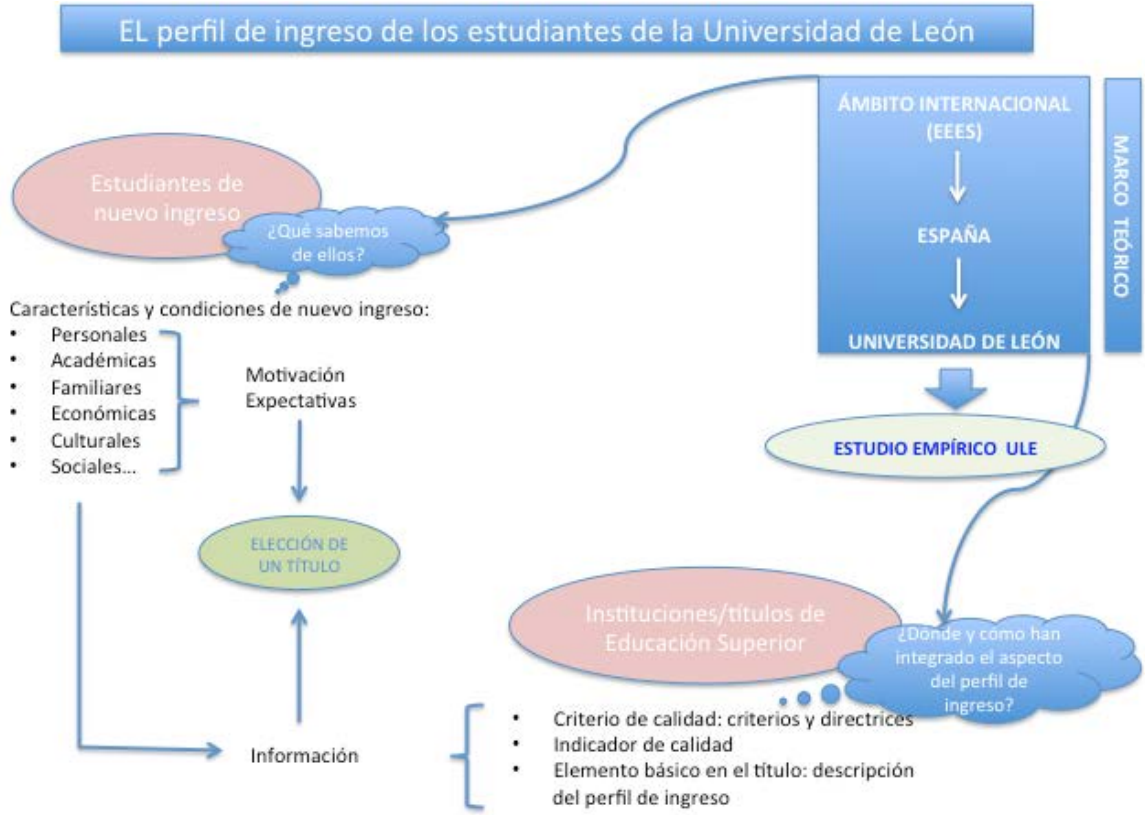


Ilustración 1. Estructura del estudio sobre el perfil de ingreso

de los estudiantes de la Universidad de León

Fuente: Elaboración propia.

1.1 Estudios sobre el perfil de ingreso vinculado al abandono universitario

Como se indicaba en la introducción, los estudios *explicativos* se centran en analizar el perfil de ingreso de los estudiantes en la universidad con el fin de explicar, en función de sus características de entrada, el grado de integración que establece el individuo con la institución para que, finalmente, ésta actúe en consecuencia ayudando al estudiante.

Inicialmente, los estudios *explicativos* se enfocaron hacia las características de los estudiantes en el acceso, para identificar causas del abandono (deserción). Durante varias décadas los modelos de deserción y de retención se centraban en la salida temprana de los estudiantes del proceso de formación, y en analizar posibles causas en base a sus factores personales, económicos, sociales, etc.

En sus inicios, estos estudios no se concentraban en analizar posibles actuaciones que deberían desarrollar las instituciones para evitar la deserción (Cabrera, Pérez Mejías y López Fernández, en prensa). Posteriormente, la evolución de los modelos sobre deserción y retención hacia teorías organizacionales, trasladan la responsabilidad del éxito o el fracaso del estudiante a las propias universidades.

En este apartado se presenta esta evolución, desde estudios que explican el abandono como falta de integración del estudiante, hacia los estudios organizacionales que responsabilizan a la institución de no dar la respuesta necesaria. Finalmente, se reflexiona sobre cómo las instituciones han dado respuesta a estas dificultades estableciendo mecanismos para informar y orientar a los estudiantes antes del acceso y durante los estudios universitarios.

1.1.1 La deserción y la identificación de variables del perfil de ingreso

1.1.1.1 Modelos centrados en el análisis de factores

Los estudios sobre el perfil de ingreso de los estudiantes universitarios se iniciaron analizando las posibles causas de deserción y su vinculación con el perfil de ingreso. Donoso y Schiefelbein (2007) resumen estas variables en cuatro categorías (p. 75):

- Individuales (edad, género, aspectos psicológicos, grupo familiar).
- Académicas (estudios previos, orientación profesional, desarrollo intelectual, rendimiento académico, métodos de estudios, procesos de admisión, grados de satisfacción de la carrera y carga académica).

- Socioeconómicas (estrato socioeconómico, situación laboral del estudiante, situación laboral de los padres y nivel educacional de los padres).
- Institucionales (normativas académicas, financiamiento estudiantil, recursos universitarios, calidad del programa o carrera y relación con los profesores y pares).

En esta primera fase, los modelos explicativos se centraron en describir grupos de variables agrupadas en factores.

Así, algunos modelos analizan *factores psicológicos*, partiendo de que algunos rasgos de la personalidad que diferencian unos estudiantes de otros antes del ingreso determinan, en gran medida, la retención o no en la universidad. Fishbein y Ajzen (1975) establecen claramente esta correspondencia. Estos autores, señalan cómo el debilitamiento o fortalecimiento de las intenciones iniciales al ingresar en la universidad determinan la mayor o menor deserción. Las intenciones iniciales las vinculan con las conductas previas que conforman una "intención conductual".

Otros modelos se centran en *factores económicos*. La idea es que los estudiantes permanecen en la universidad en base a si los beneficios sociales o económicos que perciben son mayores o menores que los costes que se derivan de estos mismos. Aquí también se tienen en cuenta los beneficios esperados por el estudiante en función de una mayor oportunidad de trabajo y, por tanto, beneficio económico. Si los beneficios sociales y económicos son percibidos como inferiores, el grado de deserción es mayor. En este sentido, también se tiene en cuenta la percepción del estudiante sobre su capacidad para poder asumir o no los gastos derivados de los estudios, y de aquí la importancia de los factores de ayudas económicas (becas, ayudas, créditos para estudios) (St. John, Cabrera, Nora y Asker, 2000).

Respecto a los *factores sobre la percepción y las expectativas hacia la universidad*, éstos determinan cómo el grado de influencia de la percepción que los estudiantes tienen sobre la institución, es decir, cómo se organiza, qué aspectos tienen relevancia, la percepción de la "calidad" en relación con sus programas formativos, profesorado así como otras actividades propias de la institución llevan a determinar que un estudiante elija un título/institución, pero también es la causa de su retención (permanencia). Estos factores pueden ir variando en la institución de tal forma que tanto el ingreso como la retención del estudiante también puede variar (Braxton, Milem y Shaw-Sullivan, 2000).

Los *modelos sociológicos* señalan que la falta de integración del alumno en la institución o la falta de interrelación del individuo con la colectividad incrementa la probabilidad de abandono de la institución (Spady, 1970). Este autor comienza a relacionar la integración con otros factores externos al individuo señalando que los *factores familiares* tienen una gran influencia en los estudiantes, afectando al nivel de integración social en la universidad. La influencia de la familia influye sobre las potencialidades del estudiante y sobre el rendimiento académico. Ethington (1990) añade factores como la perseverancia, la elección y el desempeño, señalando que el rendimiento académico previo influye en el rendimiento del estudiante en la universidad, junto con el apoyo o estímulo de la familia que inciden en sus aspiraciones y en la percepción sobre sus capacidades y a las dificultades académicas con las que se encuentran, y en función de ello, establecen sus metas y expectativas.

1.1.1.2 Un modelo comprensivo: el modelo de integración de Tinto

De la idea de Spady (1970) parte Tinto (1975) con su "*Dropout from higher education, a theoretical synthesis of recent research*" (Deserción en la educación superior: una síntesis teórica de la investigación reciente). En su teoría explica un modelo sobre el abandono en la enseñanza superior como consecuencia de la falta de interacción entre el estudiante y el nuevo entorno en la institución. Este autor será el punto de partida para muchos otros que irán integrando aspectos al modelo de deserción de Tinto.

La idea de Tinto (1975, 1989, 2001), que en su propio modelo introduce nuevas aportaciones, es el de la influencia de la falta o existencia de correspondencia entre el individuo y el entorno institucional. Cuando un estudiante ingresa en la universidad llega con unas condiciones determinadas: condiciones familiares, económicas y académicas. Al ingresar adquiere un compromiso con la institución con el objetivo de conseguir sus metas, pero si decide dejarlo es porque ha habido diferencias entre su integración en la institución bien por cuestiones sociales (no sentirse bien en la nueva sociedad) o bien académicas (su bagaje le impide adaptarse a las nuevas demandas académicas). Esto significa que las condiciones iniciales con las que llega el estudiante también influyen en el rendimiento académico. Por tanto, a mayor integración, mayor compromiso, mayor consecución del objetivo final, y, por el contrario, a menor integración, menor compromiso y mayor riesgo de abandono. Para Tinto (1975, 1989, 2001), variables como el nivel socioeconómico y cultural de la familia, los valores, los

aspectos personales y la experiencia académica previa a la educación superior, influyen en las probabilidades de deserción.

Conocer por tanto, la situación de los estudiantes que entran en la universidad debe ser objeto de análisis para que las instituciones conozcan la realidad de los estudiantes en todas sus facetas y así poder establecer los ajustes necesarios para una mejor integración.

Según Tinto (2001) más de la mitad (57%) de todas las deserciones en las instituciones de educación superior con programas de cuatro años se producen antes del segundo año y un porcentaje elevado abandonan antes de finalizar. Esto se debe a que las expectativas de los estudiantes tanto personales como las que creía de la institución no son lo que esperaba. La deserción es más habitual por la falta de integración personal (Tinto, 1989) y a mayor identidad, mayor permanencia, con lo cual es necesario conocer si los estudiantes están logrando la identidad con la institución.

Muchas instituciones de educación superior, en base a este modelo de Tinto, articulan Planes Institucionales intentando desarrollar una nueva gestión en los centros. Esta gestión no se refiere a nuevos trámites administrativos ni a acciones relativas al simple hecho de acceder en la universidad, se refiere a la gestión de la integración. Es decir, si bien en muchas universidades aumenta el número de matrículas y muchos de ellos abandonan, lo importante es establecer un programa de retención estudiantil. La preocupación por la necesidad de retención de los estudiantes se establece a base de programas, realizando un análisis de los estudiantes que ingresan para posteriormente desarrollar planes de retención (Balmori Méndez, De la Garza Carranza y Reyes Varela, 2011).

El modelo de Bean (1980), denominado modelo de desgaste del estudiante, introduce factores nuevos al modelo de Tinto, así sostiene la influencia también de factores externos que actúan sobre la persistencia como pueden ser factores familiares, responsabilidades añadidas, recursos económicos. Incorpora elementos en cuanto a la satisfacción en la universidad similar a la satisfacción en el trabajo. Así establece la satisfacción en cuanto a la integración académica y la integración social. Los factores principales que pueden influir en el abandono serían:

- Factores académicos: la integración académica en la universidad está vinculada a la experiencia académica previa en el momento de acceso a la universidad, la interrelación con los compañeros, el tiempo dedicado al estudio.
- Factores psicosociales: la integración en la universidad está vinculada a las metas, utilidad percibida, interacción con pares y docentes.
- Factores ambientales: la integración en la universidad está vinculada a aspectos económicos, oportunidad de trabajo, relaciones sociales externas.
- Factores de socialización: la integración en la universidad está vinculada al rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional.

Cabrera, Nora y Castañeda (1993) proponen una integración del modelo de Tinto y del modelo de Bean. Según estos autores el modelo de Tinto da mayor importancia a la integración académica y social del estudiante a través de un mayor grado de compromiso, y Bean da mayor importancia a factores externos a la institución, pero ambos se complementan. Estos autores inciden en la importancia del factor económico y lo incorporan como uno de los factores para la integración de los estudiantes y su persistencia. Consideran que las ayudas económicas, además, favorecen la igualdad de oportunidades y facilita la inserción de los estudiantes en la universidad.

Pascarella y Terenzini (1991) amplían el modelo de Tinto. Estos autores se detienen también en las características propias de la institución donde se incorpora al estudiante como otro factor determinante, sus características personales y todas las condiciones previas a la inserción en la universidad: conocimientos, habilidades, motivaciones que inciden de manera especial en el primer año de estudios universitarios.

Otros autores amplían de nuevo el modelo de Tinto, así Peterson (1993) se centra en la comparación entre las metas iniciales que tenía antes de su integración junto con las expectativas iniciales y su bagaje personal, académico y familiar y cómo éstas son reforzadas o no en función de la integración académica y social.

Cabrera, Colbeck y Terezini (1999) incorporan otros factores que pueden incidir en el estudiante como es el profesor a través de su metodología docente, implicación, técnicas de enseñanza, feed-back entre profesor y alumno y las condiciones del aula.

La integración del estudiante hemos visto que estaría vinculada a su compromiso personal, tanto académico como institucional. Es decir, cuanto mayor sea la implicación académica del estudiante, mayor será la integración, y cuanto mayor sea la implicación

con la institución que ha elegido, mayor será su integración. Con este análisis, hemos determinado que podemos establecer diferentes tipos de perfil de ingreso de los estudiantes.

Esta esta cuestión también podríamos analizarla desde el punto de vista de los *enfoques de aprendizaje* (Hernández Pina, García, y Maquilón, 2001). Es decir, en función del tipo de aprendizaje que desarrolle el estudiante, podríamos establecer perfiles diferentes.

Por una parte tenemos el enfoque profundo, caracterizado por una motivación intrínseca y una preocupación por entender por parte de estudiante y, por otra parte, el enfoque superficial del aprendizaje, caracterizado por una motivación extrínseca e instrumental, con la intención de resolver una actividad utilizando técnicas de memorización y centrándose el estudiante en lo esencial. Es decir, dos formas diferentes de procesar la información por parte del estudiante universitario. Asimismo, un tercer enfoque, estratégico o de alto rendimiento (enfoque de logro), lleva al estudiante hacia el propósito de alcanzar el éxito en el sentido de alcanzar los resultados más elevados. Estos tipos de enfoques de aprendizaje de los estudiantes, podrían ayudarnos a determinar perfiles diferentes por edad, sexo, titulación elegida por el estudiante, motivación.

En resumen, si nos centramos en todos los factores posibles que hasta el momento aportan los diferentes modelos y autores así como en su evolución, hemos visto que han ido incorporando diferentes dimensiones, variables o factores que determinan el grado de integración o deserción de los estudiantes, pero ¿nos sirven para identificación y definición de diferentes perfiles de ingreso? Uniendo todos los estudios analizados podríamos determinar cuatro grupos que nos identifican diferentes dimensiones, variables o factores dentro de los perfiles de ingreso de los estudiantes:

- En un primer grupo estarían las condiciones individuales propias del sujeto que determinan un perfil de ingreso como la edad, género, ámbito social, familiar.
- En un segundo grupo estarían aquellas que determinan un perfil de ingreso en base a aspectos académicos: rendimiento académico, notas previas de acceso, admisión, método de estudio, desarrollo intelectual.
- En un tercer grupo podríamos incluir aquellas relacionadas con aspectos institucionales: capacidad de adaptación al nuevo medio (centro de educación

superior), adaptación a las normas institucionales, atracción por la oferta universitaria, calidad de los programas y de las asignaturas, capacidad de relación (compañeros, profesores).

- En un cuarto grupo podríamos señalar las características previas que determinan también la elección de un título y establecen diferentes perfiles de ingreso como son las socioeconómicas: estatus económico familiar, personal, situación laboral, compaginar trabajo y estudio, situación laboral de los padres, nivel educativo de los padres.

Díaz Peralta (2008) intenta desagregar a un mayor nivel todas las variables y factores en su análisis sobre la permanencia y deserción que nos sirve también para conocer muchas más variables de detalle que identifican diferentes perfiles de ingreso y motivos de elección de un título. Señala que especialmente la integración académica del estudiante está determinada por las características preuniversitarias y características institucionales. Es decir, en función de ellas el estudiante establece el tipo de elección tanto de título como de institución, por tanto también nos sirven para definir variables dentro de los perfiles de ingreso. Y en cuanto a la integración social las variables vienen determinadas por las características personales e individuales que también nos definen variables sobre el perfil de ingreso y posibles motivos de elección de un título.

Este estudio (Díaz Peralta, 2008) resulta el más clarificador en cuanto que integra todos los elementos de los anteriores, y nos permiten obtener información sobre los posibles perfiles de ingreso en función de las variables que señala sobre (ver Ilustración **2**).

- Características preuniversitarias.
- Expectativas laborales.
- Características familiares.
- Características individuales.
- Características institucionales.

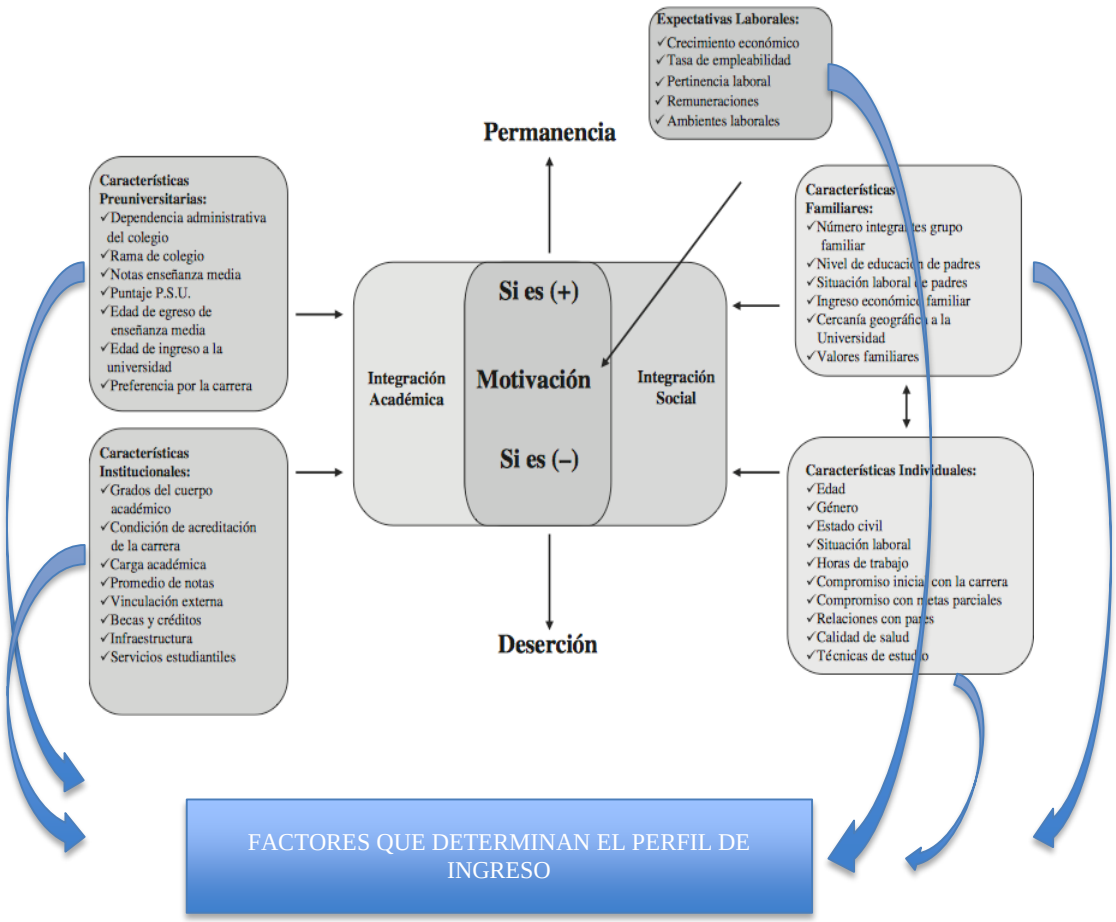


Ilustración 2. Modelo de deserción de Díaz y factores sobre perfiles de ingreso.

Fuente: Díaz Peralta (2008, p. 78). Adaptación propia señalando los factores sobre el perfil de ingreso.

1.1.2 Modelos organizacionales: la transición a la universidad

Según Giddens (1991), el momento de transición de la etapa anterior a la universidad al ingreso en la misma, en el caso de los estudiantes tradicionales, es considerado como un "momento decisivo", ya que se abre un nuevo mundo lleno de experiencias diferentes con nuevas exigencias y posibilidades.

Asimismo Coulon (1997, 2005) lo considera un "momento de ruptura", ya que los cambios se producen en todas las facetas del estudiante, personal, afectiva e incluso desde el punto de vista pedagógico con el profesorado, puesto que rompen vínculos anteriores en el desarrollo de sus aprendizajes a una nueva experiencia con otro profesorado donde la metodología de aprendizaje es muy diferente a la anterior. En la

etapa anterior se desenvolvían en un entorno familiar entre profesores y alumnos y en la universidad esta vinculación se rompe y se produce el denominado "tiempo del anonimato".

El momento de transición en la universidad y las condiciones en las que los estudiantes lo realizan es fundamental, ya que es cuando se ha detectado un porcentaje de abandono más alto. En la transición desde secundaria a la universidad es cuando se abre un abanico de nuevas experiencias y cambios. Los estudios sobre los estudiantes de nuevo ingreso nos permite desarrollar acciones de ajustes para evitar estos abandonos, que se pueden producir por diversas causas, como señala Corominas (2001), destacando entre otras, la propia institución (no suficiente calidad del programa que provoca insatisfacción académica), deficiente preparación previa, elección errónea por desconocimiento de información previa sobre el título.

1.1.2.1 Desde el oficio de estudiante (Coulon) al oficio de estudiar (Ariño)

Coulon (1997, 1999, 2005) trata la "afiliación" como proceso fundamental en la inserción de los estudiantes en la universidad estableciendo el concepto del "oficio del estudiante", entendido como la primera tarea que debe realizar el estudiante cuando llega a la universidad. En este sentido, aquellos estudiantes que no consiguen un grado de afiliación o no logran afiliarse fracasan en mayor medida. Considera que esta afiliación es necesaria ya que los estudiantes deben entender que se encuentran en un nuevo entorno y situación, y en este sentido tiene un estatus social nuevo.

De esta forma, también vincula el éxito universitario, así aquellos estudiantes que consiguen ejercer el "oficio del estudiante" alcanzarán en mayor medida sus metas y objetivos, por tanto el logro universitario está vinculado a la afiliación. Esta integración depende en gran medida de la capacidad del estudiante de inserción en el nuevo medio. Cuando invita a los estudiantes a ser "estudiantes profesionales" el mensaje debe ser entendido como la consideración de un nuevo estatus, como una nueva profesión que van a desarrollar en la institución a la que van a dedicar cierto tiempo y por tanto deben aprender a conocer el medio. Si están en la institución es porque han decidido dedicarse a esa nueva actividad y por tanto, ya no ejerce esa actividad como un aficionado. Si el estatus del estudiante es un verdadero oficio, el tiempo de dedicación y permanencia en la universidad será el necesario, en caso contrario podría ampliarse o abandonar (Coulon, 1997, 1999, 2005).

Autores posteriores han asumido el término sobre el "oficio del estudiante" de Coulon (1997, 2005) centrando sus estudios en la actualidad en las dimensiones que conforman el "oficio de estudiar" (Ariño, 2009, 2011, 2014; Ariño y Llopis, 2011; Soler, 2009, 2011, 2013, 2014; Navarro y Soler, 2014; Soler, Ariño y Llopis, 2009, s. f.), centrándose en aspectos como el grado de interés, práctica de estudio, régimen de dedicación o la vida en la propia universidad. Pero la nueva profesión requiere un aprendizaje para desarrollar dicho "oficio" y depende de la dedicación y el empeño que le otorguen.

En relación con la forma y condiciones en las que los estudiantes deciden ingresar en la universidad, son interesantes las conclusiones sobre el "compromiso flexible con su formación" que presenta Ariño, Hernández, Llopis, Navarro y Tejerina (2008) señalando cómo ha cambiado el estudiante en los últimos tiempos en relación con varios aspectos:

- Tiempo de dedicación: la tendencia es a tiempo parcial, probablemente compaginado con un trabajo.
- Compromiso con la institución: totalmente diferente del estudiante tradicional:
    - En cuanto a la intensidad en el estudio.
    - En cuanto a la importancia en la entrada y la salida de la universidad (más flexible, el estudiante ahora "naturaliza el acceso" (opción inercial) o "desdramatiza el fracaso" de tal forma que podría retomar sus estudios en otro momento de su vida).

Para muchos estudiantes la incertidumbre laboral hace que la vinculación sea diferente (tiempo parcial o total) o bien hace que el estudiante permanezca más tiempo en la universidad intentando mejorar su condiciones académicas con la idea de poder tener mejores oportunidades de trabajo.

Según Soler (2009), el estudio de Ariño et al. (2008) aporta algunos aspectos fundamentales que nos permiten entender cómo es el perfil de los estudiantes en los últimos tiempos afectados por la crisis y situaciones de incertidumbre:

1. El momento de iniciar estudios o su decisión ya no está fijada en un tiempo concreto, es decir, la entrada del estudiante a la universidad es mucho más flexible.

2. En relación con la influencia familiar, ésta es mucho menor, reduciendo la presión de los padres hacia una titulación que ellos consideran más adecuada o presiones por el tiempo en el que deben finalizar los estudios. La idea para el estudiante es poder tener cierta autonomía (trabajo) para poder pagar gastos ocasionales.
3. El compromiso del estudiante también es más flexible: tiempo parcial, trabajo y estudio.
4. La decisión de estudiar una carrera ya no es tan trascendental.
5. Las principales causas de elección son, por un lado, las propiamente vocacionales, y por otro por la necesidad de alcanzar un puesto de trabajo.

De esta forma nos encontramos con perfiles de acceso variados, estudiantes con características, motivaciones y régimen académico diferentes, que experimentan en el momento de transición diferentes niveles de ruptura con su vida anterior, dependiendo de si su dedicación es exclusiva a estudiar (mayor ruptura) o si compatibilizan sus tareas cotidianas (trabajo, familia, ocio) con el "oficio" de estudiar (ver Ilustración **3**). En este sentido, surge un perfil de estudiante no tradicional, no tan ligado a la institución y con otros compromisos personales.

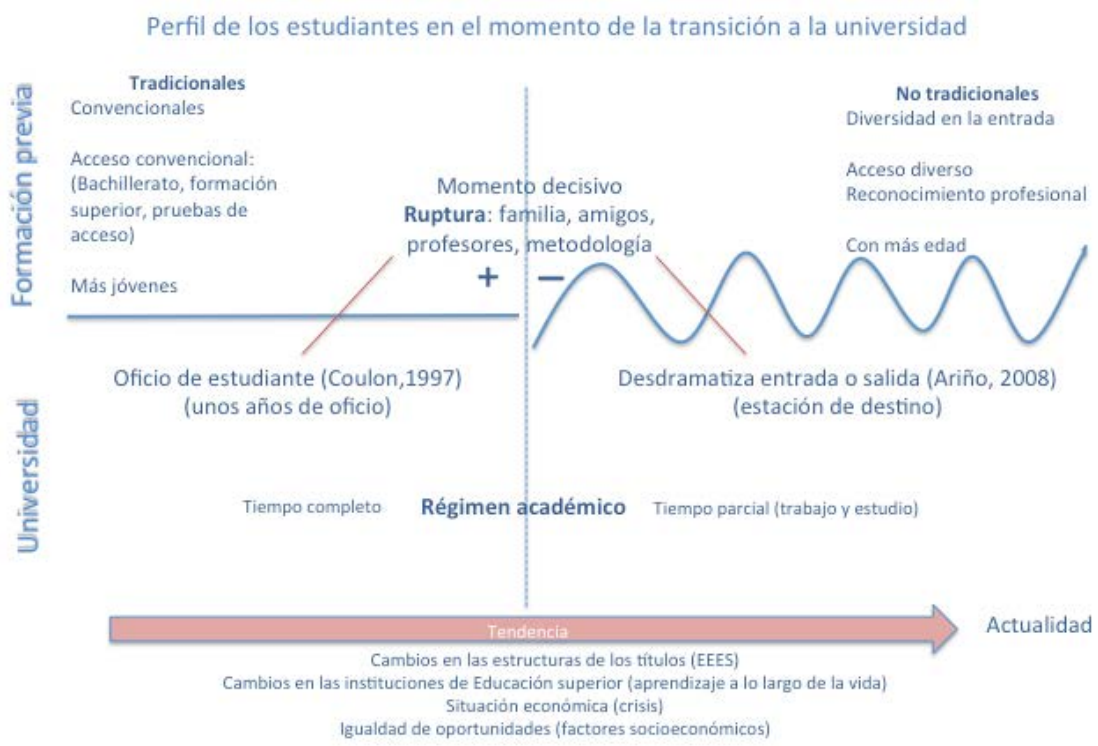


Ilustración 3. Perfil de ingreso de los estudiantes en el momento de transición a la universidad.

Fuente: Elaboración propia.

1.1.2.2 Motivos y expectativas en la elección del título

Diversos estudios relacionan la motivación hacia la universidad y el propósito inicial de dedicación a los estudios como los factores del estudiante que más afectan al rendimiento, y éste es más elevado cuando la motivación es mayor (Belvis, Moreno y Ferrer, 2009). Estos autores ya apuntan que esta circunstancia sugiere replantear, por ejemplo, "los criterios de selección de los estudiantes, no tanto por criterios de nota como por interés por la titulación, factor que garantiza mayor éxito académico" (Belvis et al., 2009, p. 87).

Respecto a este momento de elección de un título universitario, los estudios desarrollados por Soler, Ariño y Llopis (2009) señalan que los estudiantes están desorientados en el momento de la elección, existiendo una indefinición a la hora de señalar por qué han elegido un título, por tanto ya no parecen darle tanta importancia al contenido de los estudios determinando que existe una "banalización de la decisión de estudiar". Las expectativas de los estudiantes siguen siendo en gran medida laborales pero el principal valor es la experiencia personal que adquieren en la universidad. Es decir, no buscan tanto adquirir unas competencias profesionales sino una transformación personal. Entre los motivos de elección de un título establecen que existen diferencias importantes por ramas y por género pero, en mayor medida eligen un título porque les gustaba y no tanto por sus posibles salidas profesionales.

Las constantes transformaciones en educación superior conlleva la necesidad de conocer en mayor medida cómo los estudiantes eligen una titulación y cómo en función de esta decisión asumen su función como un "oficio", cuestión que determinará que alcancen o no un éxito en la universidad, pero también es necesario conocer la afiliación intelectual e institucional que tienen. Es decir, el éxito en la universidad debe pasar por un proceso de afiliación institucional e intelectual del estudiante que cuanto antes y más pronto se produzca al incorporarse en la universidad, mejor rendimiento y éxito tendrá. Por tanto la integración dependerá de la capacidad del estudiante de saber insertarse activamente en el nuevo mundo y entender bien los códigos y dominarlos lo más pronto posible (Gómez y Álzate, 2010).

Incidiendo en las expectativas de los estudiantes a la hora de elegir una titulación/institución, Navarro y Soler (2014) realizan un análisis en este sentido para

ver cuáles podrían ser los factores que determinan la elección. Por un lado, se centran en el grado de conocimiento previo que el estudiante tiene sobre el título que quiere desarrollar, y por otro, sobre los motivos que hacen que elija esa carrera. Así los conocimientos previos y los motivos configurarían las expectativas del estudiante. También distingue entre las expectativas de entrada (conocimiento previo de los estudios) y las expectativas de salida (profesionales). Hace especial incidencia al fenómeno de la desigualdad a la hora de analizar las expectativas de los estudiantes y cómo éste se distribuye de diferentes formas existiendo una desigualdad sobre las expectativas en relación con posibles desigualdades estructurales:

> "Los estudiantes que se deciden más por razones instrumentales parece que menos conocimiento tienen de los estudios, asimismo guarda relación con factores sociodemográficos y que la combinación de puntos de partida desiguales en el inicio tiene que ver con los resultados académicos diferenciados" (Navarro y Soler, 2014, p. 78).

Algunas teorías sobre la motivación ya distinguían entre tres tipos de motivaciones básicas: la actitud instrumental, la actitud profesional y la actitud expresiva, así los motivos de elección de un título dependerían de la combinación de éstas.

Según Masjuan (2005), la actitud expresiva tiene que ver con el interés por la disciplina, así como con las aptitudes del estudiante, es intrínseca y nace de la propia necesidad del sujeto. La instrumental se refiere más a todo aquello que le puede resultar gratificante al sujeto (expectativas económicas, situación social) y la dimensión profesional se refiere a las expectativas puramente de autorrealización profesional. Otra clasificación de las expectativas es la realizada por Tejerina (2008) quien establece lo que denomina "los sentidos de la universidad" distinguiendo diferentes motivos de elección y sobre lo que los estudiantes esperan de la universidad: la universidad como inversión que se verá recompensada con el acceso al mundo laboral, la universidad como espacio de evasión, la universidad como oportunidad de crecimiento a través del conocimiento, la cultura el saber, la universidad como ilustración, y la universidad como lugar de liberación.

Soler (2013, 2014) realiza un estudio empírico sobre las expectativas (Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de Estudiantes Universitarios- ECoViPEU) con el fin de identificar diferentes tipologías de los estudiantes en función de utilidad percibida

de los estudios, es decir, cuál es el proyecto que quieren desarrollar los estudiantes a la hora de elegir un título, siendo en gran medida por razones profesionales o personales, esperando que los estudios les aporten unos beneficios concretos. En su análisis resalta la "vinculación" del estudiante con sus estudios o con la institución universitaria y resalta la correspondencia entre estudiantes integrados y vocacionales (más vinculados a la institución) que buscan una realización personal, frente a estudiantes desajustados menos vocacionales, cuya realización personal no la vinculan directamente con los estudios (Soler, 2013, 2014). En este sentido, para Dubet (1994) las instituciones universitarias desarrollan tres funciones principales, la de adaptación al mercado laboral, la de socialización y la de creación intelectual y, a partir de éstas, define tres dimensiones principales sobre la experiencia estudiantil o sobre la relación del estudiante con los estudios:

- El proyecto: utilidad que el estudiante otorga a los estudios (éste puede ser profesional, escolar o ausencia de proyecto).
- Integración: implicación que el estudiante establece con la institución. El estudiante especialmente se integra con una finalidad cognitiva (conocimientos) y una finalidad social (relaciones interpersonales).
- Vocación: sentimiento sobre realización personal intelectual que le aportan los estudios.

1.1.3 Respuesta de las universidades a los modelos organizacionales

Hemos visto al revisar los modelos organizacionales que la integración del estudiante es determinante en el momento de la transición a la universidad y, por tanto, cuanto antes se produzca esta integración, menor será la deserción (Coulon, 1997). En consecuencia, de los modelos organizacionales se deriva que las universidades pueden tomar medidas favorecer la integración de los estudiantes. En este apartado se presentan los estudios sobre dos de las medidas más frecuentes: (1) adaptarse a los estudiantes no tradicionales, es el caso de las universidades abiertas (a distancia), y (2) establecer sistemas de información y orientación a los estudiantes antes, durante y después de los estudios universitarios.

1.1.3.1 Un caso específico: las universidades abiertas

Las universidades abiertas (o a distancia) han sido objeto específico de estudio al haber sido creadas con el fin de dar respuesta a un perfil de estudiantes no tradicional que cada vez era más frecuente en las universidades convencionales (Pérez Juste, 1991). En las universidades abiertas los principios siguen siendo los mismos que en las convencionales, pero las condiciones sobre el desarrollo de la metodología de enseñanza aprendizaje llevan a determinar la necesidad de tener en cuenta otras relaciones del estudiante con el entorno no tenidas en cuenta en las universidades convencionales (Sweet, 1986).

Así, según Sweet (1986) los aspectos sobre las relaciones sociales en las universidades abiertas es más amplio y diferente a la universidad convencional, ya que se trata de un perfil de estudiantes con edades y compromisos diferentes, y con mayor probabilidad de diferencias en cuanto a situaciones familiares: estado civil, compatibilizar estudios y trabajo, más cargas familiares. Es decir, con mayores responsabilidades personales y familiares.

La experiencia de Pérez Juste (1991) y sus estudios sobre este tipo de universidades nos sirve para entender que la forma de estudiar es diferente, ya que los estudiantes deben realizar consultas pero en soledad y deben gestionar su tiempo para el aprendizaje. En este caso el tipo de compromiso para la integración social (entendida con la institución universitaria) se entiende de otra forma ya que, como señala, se desarrolla a través de relaciones con profesores, asistencia a tutorías con otros alumnos, pero de forma esporádica en sesiones presenciales en Centros Asociados (el caso de la UNED) o a través de medios de comunicación a través de herramientas on-line (sustituyendo al campus universitario) y con mayor influencia del ámbito laboral y familiar.

En la Tabla **1** podemos ver la evolución del compromiso con la institución en función del tipo o naturaleza de la misma, y la importancia dada por los autores.

Tabla 1. Amplitud del campo de relaciones sociales según el tipo de instituciones considerada.

Institución			Modelo	Relaciones sociales consideradas
Tipo	Relaciones sociales			
	Institucionales	No Institucionales		
Residenciales	Muy elevadas	Escasas	Tinto (1975)	Institucionales
No Residenciales	Importantes	Considerables	Pascarella (1983)	Institucionales en menor grado
Abierta	Menos importantes y diferentes	Importantes	Sweet (1986)	Institucionales en menor grado y con variables nuevas
UNED	Menos importantes y diferentes	Importantes	Considerado en esta investigación (1989)	Institucionales y no institucionales

Fuente: Pérez Juste (1991, p. 289).

Este autor establece un modelo de aplicación para las universidades abiertas considerando además de las relaciones con la institución aquéllas de mayor influencia para este perfil de estudiantes, que son las relaciones familiares y laborales (aspectos no institucionales). Las variables introducidas son aquellas que establece el tipo de relación diferente de la institución con este tipo de perfil:

- Metodología de enseñanza.
- Consultas con el profesor a distancia o presenciales esporádicas.
- La integración en la institución. Aquí el compromiso con ésta de estos estudiantes depende de su fortaleza inicial, expectativas, motivación y grado de madurez al ingresar en la universidad.

1.1.3.2 Sistemas de información y orientación

Tinto (2005, 2008) incorpora aspectos nuevos a su modelo señalando la necesidad de que las instituciones ofrezcan herramientas de información, orientación y apoyo especialmente dirigidas a los estudiantes de nuevo ingreso como mecanismo de prevención en base a los cambios que tiene que asumir el estudiante, así como elemento fundamental para la elección de un título y para evitar posibles fracasos. Es decir, avanzar en un modelo hacia la responsabilidad institucional.

Así, los sistemas de apoyo y orientación a los estudiantes en las instituciones de educación superior deberían organizarse y planificarse para facilitar, en primer lugar, el ingreso de los estudiantes, su estancia, así como facilitar la inserción laboral, favoreciendo el desarrollo de sus competencias académicas, personales y profesionales "independientemente de cómo (qué modelo de intervención) dónde (qué contexto próximo: el aula, residencias universitarias, servicios, etc.) y por quién (profesores, tutores, otros compañeros, orientadores o profesionales) sean ofrecidas estas funciones de ayuda" (Vieira, 2007, p. 49).

En cuanto a la orientación personal, se entiende como el proceso de ayuda en los problemas de índole personal. Se identifica con el asesoramiento psicológico (*counseling psychology*), es decir, el asesoramiento personal individualizado basado en la relación cara a cara, e implica ayudar a la persona a profundizar en el análisis de su situación actual, de las alternativas que se le presentan y de las implicaciones de éstas (Álvarez González y Bisquerra Alzina, 1996). Por tanto, en base al tema que estamos tratando, sería la de mayor influencia antes del acceso a la universidad para guiarles en la toma de decisiones sobre la elección del título.

La orientación académica se basa más en otro tipo de ayuda al estudiante de cara a mejorar su rendimiento académico con la finalidad de superar las exigencias de un título profesional (Sánchez García, 1998).

De la misma forma, en base al aspecto sobre el perfil de ingreso, es fundamental conocer las condiciones académicas previas con las que accede el estudiante para que a la hora de elegir un título se produzca el mayor ajuste posible y adaptación a los perfiles de las titulaciones de la institución. Esta es una actuación que se está impulsando en todas las instituciones universitarias para facilitar la integración del estudiante en la universidad (ejemplo que veremos en el apartado sobre la Universidad de León).

Por tanto, todas las acciones encaminadas a facilitar y apoyar al futuro estudiante sobre sus decisiones y que le permitan valorar sus propias condiciones y necesidades serán fundamentales y determinarán de alguna forma las características previas.

La preocupación en cuanto a la orientación en la universidad y como elemento fundamental en la evaluación de los títulos se pone de manifiesto dentro de las actuaciones de política educativa y se incorpora dentro de las líneas de actuación de atención al estudiante. En este sentido, en España, el Ministerio de Educación establecía

que la orientación en la tiene como misión dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para identificar, elegir y/o reconducir alternativas formativas o profesionales, acordes a su potencial y proyecto vital, evitándose con ello ineficiencias por mala elección de los estudiantes: cambios, abandonos, desaprovechamiento de fondos de becas y ayudas, duración excesiva de los estudios, etc. (Ministerio de Educación, 2010a).

En este nuevo paradigma, la permanencia del estudiante no sólo depende de la capacidad del estudiante en integrarse y adaptarse a la universidad, sino también de la capacidad de las instituciones de adaptarse a las características de los estudiantes que recibe. La idea que Tinto propone ya en 2012 es un cambio en del modelo de persistencia a un modelo de acción institucional, es decir, el objetivo principal es "facilitar al estudiante información de calidad que le ayude a navegar los cursos, la carrera y su estancia en la universidad" (Bensimon, 2005 y Tinto, 2012; citado en Cabrera, Pérez Mejías y López Fernández, en prensa).

Dos elementos fundamentales en el proceso de orientación son la necesidad de ser una actuación continua, *carácter continuo del proceso de orientación*, desde el inicio de los estudios hasta el momento de la transición al mundo laboral, así como la necesidad e importancia de participación del estudiante en el proceso de orientación, énfasis progresivo asignado a las personas como elementos activos del proceso de orientación, más que como receptores pasivos (Echeverría, 1997). Esta idea del autor nos permite reflexionar que cuanto mejor sea la orientación al inicio de los estudios para la integración del estudiante, el carácter continuo que plantea podría resultar mucho más efectivo.

Los aspectos relacionados con el perfil de ingreso también están vinculados a la necesidad de mejorar y establecer sistemas de información que permitan a los estudiantes valorar las características de una formación y poder mejorar las condiciones a la hora de decidir. Es decir, mejora la toma de decisiones, no solamente en el estudiante sino en todas aquellas personas que pueden influirle en la decisión sobre la elección de estudios (padres, profesores de secundaria, etc.).

La integración de estos dos elementos, orientación e información, dentro de los procesos de evaluación en las instituciones de educación superior se establece de forma paralela a la incorporación del elemento sobre el perfil de ingreso.

1.1.4 Resumen

El análisis de modelos y autores sobre la deserción nos permite identificar diferentes perfiles de ingreso que determinan el grado de abandono. Es decir, las variables o factores de ingreso que influyen en la elección de un título y su permanencia. De esta forma identificamos perfiles de ingreso en función de las condiciones individuales personales, académicas, institucionales, socioeconómicas. Así como la identificación de perfiles tradicionales (tipo de acceso habitual) y no tradicionales (tipo de acceso más flexible, régimen de permanencia, universidad abierta).

Los autores revisados coinciden en que las circunstancias en el momento del ingreso (perfiles) determinan que se produzca mayor o menor permanencia o deserción. Nos hemos nutrido de este análisis para obtener una diversidad de variables sobre el perfil de ingreso.

Todos los modelos y autores han evolucionado integrando nuevos elementos a los anteriores descritos, pero al final, incorporan un nuevo enfoque que consiste en la necesidad de "retención de los estudiantes", esto significa que las instituciones deben desarrollar programas y planes para evitar la deserción y favorecer la retención, y ésta consiste en analizar a los estudiantes que ingresan en la universidad, conocer sus necesidades y adaptar los mecanismos y aprendizajes a través de sistemas de información y orientación. De ahí la importancia de los elementos sobre la información y orientación previa al acceso para que el ajuste se produzca, una vez incorporado el estudiante en la universidad, de la forma más adecuada posible (Ilustración **4**). Hasta la última década los autores analizaban fundamentalmente las causas de la deserción sin establecer el papel activo que deben desarrollar las instituciones.

Sobre el momento de la transición y el momento de la elección del título, también existe una transformación del perfil de ingreso. Si bien siempre ha sido un momento decisivo, la apertura a nuevas opciones de entrada (perfiles de estudiantes más maduros) conlleva que este paso se vea desde otros puntos de vista con una opción que comparten con otras actividades sociales o personales, por edad, responsabilidades profesionales, laborales, etc.

Con todo lo anterior nos encontramos con un perfil más diverso en todas sus dimensiones: personal, académico, social y económico.

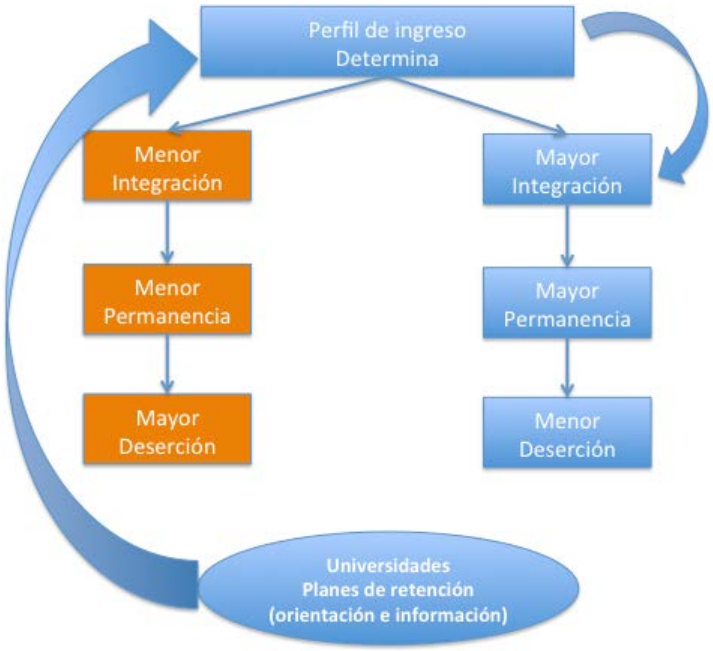


Ilustración 4.Importancia del perfil de ingreso y el papel de la institución

Fuente: Elaboración propia.

Las transformaciones en cuanto al perfil de ingreso de los estudiantes se han producido de forma paralela y como consecuencia de las transformaciones en el marco europeo cuyos cambios son los que han establecido la hoja de ruta para las instituciones de educación superior, como veremos a continuación.

1.2 El estudiante como eje del Espacio Europeo de Educación Superior

De la revisión de estudios realizada en el apartado anterior se deriva que las universidades deberían atender a las necesidades de perfiles de estudiantes muy variados para favorecer su integración en el sistema universitario. Especialmente en EEUU, las universidades se han ido adaptando modificando su oferta, y estableciendo sistemas de información y orientación dirigidos tanto a los estudiantes como a sus familias. En el contexto Europeo, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el conocido como Proceso de Bolonia de 1999, ha constituido un punto de inflexión que ha tenido como protagonista al estudiante y que ha hecho que las universidades establezcan criterios comunes sobre estos aspectos (oferta de estudios, transparencia en la información, sistemas de orientación, entre otros). Como consecuencia, el análisis de las características del estudiante que accede a la universidad ha ido en aumento a partir del EEES en un contexto caracterizado por las dificultades de financiación, la internacionalización y, a su vez, por el fomento de la igualdad de oportunidades (Ariño, 2014).

1.2.1 Un nuevo sistema de organización de las enseñanzas

El EEES se constituye como un nuevo sistema de organización de la enseñanza en educación superior donde el estudiante es el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, como principal actor del mismo. Este nuevo sistema pretende facilitar el reconocimiento de la formación entre países y la movilidad de estudiantes y egresados. Este proceso sigue vivo hoy en día y se inicia con la Declaración de Bolonia en 1999, representada por 29 países, para posteriormente, desarrollar diferentes citas europeas a las que acuden los ministros responsables de la educación superior en cada país signatario[1]: Praga 2001 (33 países), Berlín 2003 (40 países), Bergen 2005 (45 países), Londres 2007 (46 países), Lovaina 2009 (47 países que se mantienen hasta la actualidad), Budapest-Viena 2010, Bucarest 2012, Ereván, 2015.

La propuesta inicial plasmada en la Declaración de Bolonia (1999), establecía un sistema de titulaciones comprensible y comparable que estuviera garantizado por un sistema de calidad, potenciando la certificación y acreditación de enseñanzas.

[1] Más información en la Web oficial del EEES (European Higher Education Area) http://www.ehea.info

Esta reforma ha supuesto un punto de inflexión sin precedentes en el impulso de acciones comunes entre países a partir de una serie de condiciones:

- La primera condición está basada en una estructura común que permita el reconocimiento: un primer ciclo de carácter genérico (3-4 años de Bachelor) que permita a los egresados insertarse en el mundo laboral, un segundo ciclo de especialización (1-2 años de Máster), y un tercer ciclo de Doctorado. Esta condición permitía cierto margen de maniobra, las nuevas titulaciones no tendrían por qué ser iguales en todos los países ya que éstos debían tener libertad para crear sus planes de estudio dentro de su contexto socio-económico, cultural, etc., pero sí que pudieran ser reconocibles entre ellos. En la mayor parte de los países en Europa se optó por el sistema de tres años en primer ciclo y dos años en el segundo ciclo, en el caso de España se optó por cuatro años de primer ciclo (título de Grado) y uno o dos años de segundo ciclo (Máster).
- La segunda condición tiene que ver con la unidad de medida de la dedicación del estudiante: el sistema europeo de transferencia de créditos internacional de créditos, *European Credit Transfer System* (ECTS), establece un cambio en cuanto a desarrollo de las enseñanzas ya que su cómputo está vinculado al trabajo realizado por el estudiante. La descripción de los planes de estudio en ECTS permite la comparación a nivel europeo. También a través de los ECTS se pretendía facilitar la movilidad de los estudiantes.
- La tercera condición tiene que ver con las garantías de la reforma: es necesario que los países tengan sistemas que permitan asegurar la confianza a través de procedimientos que garanticen la calidad de la enseñanza universitaria.

Éstos fueron, en sus inicios, las bases fundamentales del EEES: estructura común de las enseñanzas (Ba/Ma), la adopción del sistema europeo de transferencia de créditos y los sistemas de garantía de calidad. La idea era poder converger en el 2010, pudiendo establecer ya un marco del EEES basado en la calidad y transparencia, conservación de la diversidad cultural europea, defensa del principio de responsabilidad pública, compromiso para que las universidades tengan la suficiente autonomía para poner en marcha las reformas señaladas.

1.2.2 Sistemas de garantía de calidad para el reconocimiento mutuo

El procedimiento para garantizar el reconocimiento entre países ha absorbido gran parte de los debates y los recursos para la creación de un EEES. Los Sistemas de Garantía de Calidad constituían el único medio para poder asegurar la comparabilidad de las enseñanzas.

En el Comunicado de Berlín (2003) se propone que dos años más tarde se desarrollaría "un conjunto acordado de criterios, procedimientos y directrices en garantía de calidad", establece por tanto la agenda de la siguiente reunión ministerial (Bergen, 2005) con los siguientes asuntos (Puirséil, 2004, p. 37):

1. Garantía de Calidad
2. Marcos de Cualificaciones Nacionales y Europeos
3. Créditos
4. Reconocimiento
5. Movilidad
6. Aprendizaje a lo largo de la vida
7. Atractivo del Área Europea de Educación Superior

El Comunicado de Bergen (2005) marca un nuevo punto de partida para el establecimiento de condiciones similares en todos los países de la Unión Europea para el desarrollo y construcción de sus estructuras de enseñanza para poder ser reconocidas y comparadas dentro del marco del EEES (Marcellán, 2005). En el Comunicado de Bergen (2005) se llegan a los siguientes acuerdos:

- Compromiso para coordinar las políticas nacionales a través del Proceso de Bolonia para establecer el EEES.
- La importancia en el proceso de la participación de todos: instituciones, profesores y estudiantes, que hasta el momento no habían tenido gran protagonismo.
- En cuanto a la Garantía de Calidad, todos los países comienzan a establecer sus sistemas de garantía de calidad.
- Introducción sistemática de mecanismos internos y de evaluación externa en las universidades.
- Revisiones a escala nacional a cargo de organismos para la garantía de calidad, mediante expertos siguiendo un modelo común. Aquí especial repercusión y

trabajo para las Agencias, Comisiones o Consejos, pertenecientes a todos y cada uno de los países de la Unión Europea que establecerán sus protocolos y tendrán sus paneles de evaluadores siguiendo directrices comunes en la elaboración y desarrollo de sus procesos de evaluación internos.

- Se impulsará la participación de los estudiantes y la cooperación internacional.

Asimismo, en el Comunicado de Bergen (2005) se avanzó sobre las áreas fundamentales que se tratarían en la reunión de Londres en 2007, siendo fundamental la referida a la puesta en práctica de los estándares y directrices para la garantía de calidad propuestos en Berlín (2003) así como el desarrollo de los marcos nacionales de titulaciones. En realidad así sucedía ya que todos los países en ese periodo entre 2005-2007 comienzan el desarrollo de sus propias normativas, legislaciones y nuevos marcos estructurales de las titulaciones.

A través del Proyecto europeo MAP-ESG *Mapping the Implementation and Application of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (MAP-ESG) desarrollado en 2012, se inicia una revisión de todo el proceso de implantación. El proyecto intentaba compartir información sobre cómo las instituciones de educación superior han implantado los Sistemas de Garantía de Calidad en los diferentes países signatarios (47 países) y así comenzar una revisión de los criterios de ENQA (Duclos, 2013).

Como consecuencia del proyecto, el grupo E4 (ENQA, EURASHE, ESU Y EUA) recomienda a los ministros pertenecientes al EEES revisar la aplicación de los criterios y directrices utilizados para la implantación de los ESG para mejorar la claridad, la aplicabilidad y utilidad, incluyendo su ámbito de aplicación.

De esta forma se establece en el Comunicado de Bucarest (2012) la aprobación del informe de E4 que explica cómo y para qué ha servido la implementación y aplicación de los criterios de directrices de la siguiente forma:

- Los sistemas de garantía de calidad han contribuido a la creación de confianza, las cualificaciones de la educación superior son ahora más reconocibles entre los países y se ha ampliado la participación.
- Ha sido fundamental para la creación de confianza y reforzar el atractivo del EEES en la educación transfronteriza.

- Ha permitido el mantenimiento de la responsabilidad pública de la garantía de calidad y la necesidad de implicar a los agentes de interés de forma activa.

Los objetivos siguientes serían los de revisar los Criterios y Directrices para mejorar su claridad, aplicabilidad y utilidad, incluyendo su alcance. Era necesario revisarlo, por un lado, para adaptarlo de nuevo al contexto actual. Desde 2005 ya habían pasado muchos años y se había progresado mucho en la garantía de la calidad como en los marcos de las titulaciones, el reconocimiento y el uso de los resultados de aprendizaje. Ya se habían puesto en marcha acciones sobre el cambio de enseñanza centrados en el alumnado. Por otro, existía la necesidad de hacer algunas aclaraciones para evitar posibles confusiones en su interpretación (Comunicado de Bucarest, 2012).

Esta revisión se hizo por el grupo E4 junto con Education International (EI), BUSINESSEUROPE and EQAR. Como resultado de la consulta y el análisis de los resultados sobre la implementación en Conferencia Ministerial en Ereván (Armenia) se establece la adopción de la nueva versión revisada de los criterios y directrices basado en mayor claridad y consistencia (Comunicado de Ereván, 2013).

Detengámonos a analizar a continuación cuál ha sido la maquinaria que se ha creado para garantizar los objetivos propuestos en los diferentes Comunicados del EEES a través de diferentes organismos y un registro unificado.

1.2.2.1 Creación de organismos europeos para garantizar la calidad

Lo que con anterioridad al inicio del Proceso de Bolonia habían sido procesos de evaluación para la mejora en la mayoría de los países europeos, pasarían a ser sistemas de acreditación que permitirían la comparabilidad y reconocimiento entre instituciones. Pero para ello era necesario que organismos internacionales tomaran las riendas para iniciar este camino de consenso y de trabajo (Haug, 2005). La primera iniciativa sobre el reconocimiento mutuo que propone una nueva dirección para la construcción de este camino común es la *European Consortium for Acreditation in Higher Education* (ECA) con el fin de llegar a acuerdos sobre un sistema de acreditación común y de reconocimiento, asumiendo un Código de Buenas Prácticas orientado a la garantía interna de calidad de las agencias de calidad de cada país para determinar unos requerimientos mínimos así como la cooperación entre ellas (Michavila y Zamorano, 2008).

La validez de la acreditación está, no solamente en el desarrollo de procesos internos de calidad, sino en la necesidad de establecer mecanismos que permitan demostrar a través de algún tipo de certificación externa si se quiere alcanzar el reconocimiento mutuo y la comparabilidad con otras instituciones (Haug, 2008).También es importante tener en cuenta que la acreditación va unida a la evaluación, ya que la primera es consecuencia de la segunda. Todo depende de la finalidad que se busque a la evaluación, se tendrán en cuenta distintos parámetros así como metodologías más o menos complejas (Eola y Toranzos, 2000; citado en Egido y Haug, 2006).

La acreditación favorable de un programa o de una institución en base a unos criterios preestablecidos sirve para ser reconocido por la sociedad y así dotarla de reconocimiento público, proporcionando información a la sociedad, administraciones, etc. que permita la comparabilidad de programas o instituciones (Egido y Haug, 2006).

Otro término vinculado a los sistemas acreditación es el de rendimiento de cuentas (*accountability*) a la sociedad sobre el funcionamiento y desarrollo de los programas e instituciones, como medida básica para establecer un nivel de calidad. Así al objetivo de evaluación de los programas formativos para garantizar que un título alcanza un nivel determinado, se suman los de informar a los ciudadanos sobre los niveles de calidad para la toma de decisiones, e información a las administraciones públicas y Gobiernos con el fin de rendir cuentas sobre los recursos recibidos (Mora, 2002).

Todos los países organizan y desarrollan sus procesos de acreditación y de evaluación a través de organismos propios que aun teniendo objetivos comunes se estructuran y utilizan nombres diferentes en sus denominaciones, siendo la más común, *Consejo, Comisión, Agencia y Centro*, por orden de preferencia. Todas ellas se han creado en torno a los años 90, especialmente después del inicio del Proceso de Bolonia, aunque algunas como Holanda, Irlanda, Francia o Bélgica son anteriores, en torno a los años 60 y 70. Los objetivos fundamentales eran los de control y los de ayuda, teniendo prioridad los de control definidos con términos como: *asegurar, evaluar, supervisar, acreditar y garantizar* (Egido y Haug, 2006).

Asimismo, se establecen organismos internacionales con el fin de consensuar y debatir sobre los elementos fundamentales que luego en cada uno de los países desarrollarán dentro del marco nacional. Algunas son de alcance mundial como la Red Internacional de Agencias para la Acreditación de la Calidad en Educación Superior: *The*

International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), esta asociación se estableció en 1991 con sólo 8 miembros y hoy en día ya alcanza a más de 250 organizaciones para el aseguramiento de la calidad en educación superior, la mayor parte de los miembros son agencias aunque también se encuentran otras organizaciones que tienen interés por la garantía de calidad. La propia Asociación en su definición de objetivos plantea cómo ellos mismos han actualizado dichos objetivos para poder responder a los cambios que en educación superior en las últimas décadas se han producido, dando lugar a una mayor diversidad de circunstancias y de formas de entender y desarrollar la educación superior, como la educación a distancia, la formación profesional, y la necesidad de reconocimiento de aprendizajes previos. Plantea cómo la educación superior se ha convertido en más global que nunca y cómo la acreditación profesional se ha vuelto más importante. Esto ha producido que todos estos cambios sean asumidos por las agencias de calidad teniendo de esta forma un papel mucho más amplio (INQAAHE, 2015).

Este aspecto es importante tenerlo en cuenta en cuanto al perfil de ingreso de los estudiantes, es decir, la necesidad de abordar nuevos escenarios dentro de una educación superior mucho más global que intenta dar respuesta a nuevas necesidades de los estudiantes y nuevas alternativas en la forma de realizar estudios universitarios dentro de una educación superior más global.

Estos organismos constituirían los diferentes actores clave o principales interesados (*key stakeholders)* junto con las agencias nacionales, autonómicas o regionales para desarrollar los procesos de acreditación en las instituciones de educación superior (Michavila y Zamorano, 2008).

Otros organismos son de alcance dentro del ámbito europeo, siendo las más activas:

- Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior: European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA).
- Asociación Europea Universitaria: European University Association (EUA).
- Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior: European Asociation of Institutions of Higher Education (EURASHE).
- Consorcio Europeo de Acreditación en Educación Superior: European Consortium for Acreditation in Higher Education (ECA).

Todas ellas trabajan en consenso y con funciones comunes divididas principalmente en cinco categorías que como bien definen Egido y Haug (2006, p. 104) son "función reflexiva para la promoción del debate intelectual, función cognitiva: generación de conocimiento, función informativa: comunicación y difusión del conocimiento, función armonizadora: convergencia de criterios, y función asesora: orientación y guía a los socios".

1.2.2.2 Registro europeo de agencias y adopción de criterios comunes

ENQA en colaboración con EUA, ESIB y EURASHE y en base a la propuesta del Consejo y del Parlamento Europeo responde con la creación de un Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior (*European Quality Assurance Register for Higher Education*, EQAR[2]), donde se incorporarán todos los organismos de garantía de calidad o acreditación que superen una evaluación externa de la ENQA. Las pautas para la creación de este registro fueron establecidas en el Comunicado de Londres (2007). Se desarrolla así un sistema de agencias nacionales con normas y procedimientos comunes en Europa basado en el reconocimiento mutuo de las decisiones sobre acreditación de las instituciones y que estaría operativo en el segundo trimestre de 2008 (Michavila y Zamorano, 2008).

EQAR se apoya en una batería de cinco medidas según Michavila y Zamorano (2008) con el objetivo para alcanzar el reconocimiento mutuo en toda Europa sobre los resultados de las evaluaciones en el ámbito universitario:

- El desarrollo de mecanismos internos de garantía de la calidad en las instituciones.
- Elaboración de las adecuadas normas, procedimientos y directrices comunes.
- Establecimiento formal del citado Registro europeo.
- Autonomía de las universidades para elegir el organismo.
- Reconocimiento de la competencia de los Estados miembros para aceptar las evaluaciones y extraer conclusiones.

[2] EQAR. European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). Las instituciones de educación superior o programas de estudio de los países europeos están sujetos a revisión externa periódica por una agencia de control de calidad para el aseguramiento de su calidad en base a unos criterios establecidos. Una vez superada esa revisión externa entrarán en el Registro Europeo de Educación Superior (EQAR). Disponible en: https://www.eqar.eu/

La propia EQAR establece hoy en día su propia misión siendo la de:

> "Promover el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el aumento de la transparencia de la garantía de calidad, pero también tiene en cuenta la diversidad dentro de sus valores ya que reconoce la diversidad de enfoques de garantía externa de calidad y por lo tanto está abierto a todos los organismos, ya sea operando a nivel de programa o a nivel institucional" (EQAR, 2015).

Por lo tanto trata de mejorar la confianza en la educación superior europea y establece sus objetivos siendo el primero y principal de ellos el de promover la movilidad de los estudiantes, proporcionando una base para el aumento de la confianza entre las instituciones de educación superior; aumentar la credibilidad de las instituciones de educación superior, dar una base a los gobiernos nacionales para que las instituciones puedan elegir cualquier agencia del registro, y servir de instrumento entre las agencias de calidad para promover la confianza mutua (EQAR, 2014).

Hay un aspecto a tener en cuenta dentro del marco de agencias europeas, si bien muchas se crearon con mucha anterioridad al Proceso de Bolonia o son coincidentes con este proceso, todas tuvieron que iniciar procesos internos de reestructuración ya que si bien antes estaban orientadas principalmente a procesos de evaluación sin una vinculación directa en cuanto a resultados, a partir del 2007-2008 comienzan a asumir todos los procesos de acreditación que dentro del marco del EEES tendrían que desarrollar con las instituciones de su país.

Cabe también destacar que este marco común permite la diversidad y características propias de cada país o región con sus agencias propias (como es el caso de España) pero todas, dentro de esa diversidad seguirán los criterios y directrices de ENQA.

Por tanto, a nivel de estructuración o contenidos de sus protocolos para la evaluación con el objetivo de la acreditación, tendrán elementos comunes de obligado cumplimiento.

Con esto, puede que los protocolos de evaluación antes del EEES tuviesen rasgos más diferenciados entre los países en Europa, pero a partir de este hecho, en las reuniones de consenso también establecen marcos comunes para el desarrollo de los protocolos en cada país.

Esto nos acerca a la cuestión sobre la necesidad de instrumentos comunes para la acreditación en Europa sin olvidarnos de la calidad y del intercambio de sugerencias de buenas prácticas entre los diferentes países, pero también es importante evitar la uniformización. En este sentido, el desarrollo de perfiles distintivos también debería promoverse y parte de la tarea de las instituciones sería la de "aclarar a los estudiantes dónde deben acudir para cursar ciertas especialidades para disfrutar de un enfoque didáctico concreto y dónde pueden obtener la información necesaria para tomar la decisión adecuada en torno a su grado de educación superior" (Dittrich, 2004, p. 94).

A continuación (Tabla **2**) podemos ver cuáles son las agencias u organismos que en la actualidad están acreditados y por tanto se han incorporado en el registro de EQAR. Algunas de ellas, que ya existían antes del registro, han cambiado sus denominaciones porque han tenido, dentro de la reorganización y cambio en las estructuras de sus gobiernos nacionales, una repercusión y cambios en cuanto a su naturaleza, dependencia directa del gobierno o financiación, pero también porque el propio marco del EEES requería la puesta en marcha de los nuevos procesos con consecuencias que hasta el momento no tenían la misma finalidad en cuanto a acreditación.

Entre ellos podemos ver cuáles en este momento son españolas y que se corresponden con agencias u organismos a nivel nacional y autonómico: Castilla y León, País Vasco, Galicia, Andalucía, Comunidad de Madrid y Cataluña.

Tabla 2. Organismos pertenecientes a EQAR

AGENCIA	PAÍS
A3ES - Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education	Portugal
AAC-DEVA - Andalusian Agency of Knowledge, Department of Evaluation and Accreditation	Spain
AAQ - Swiss Agency of Accreditation and Quality Assurance	Switzerland
ACQUIN - Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute	Germany
ACSUCYL - The Quality Assurance Agency for the University System in Castilla y León	Spain
ACSUG - Agency for Quality Assurance in the Galician University System	Spain
AEQES - Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur	Belgium
AHPGS – Accreditation Agency in Health and Social Sciences	Germany
ANECA - National Agency for the Quality Assessment and Accreditation of Spain	Spain
AQ Austria - Agency for Quality Assurance and Accreditation Austria	Austria
AQAS - Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programmes	Germany
AQU - Catalan University Quality Assurance Agency	Spain
ARACIS – Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education	Romania
ASHE - Agency for Science and Higher Education	Croatia
ASIIN e.V.	Germany
BAC - British Accreditation Council for Independent Further and Higher Education	United Kingdom
CAQA - Commission for Accreditation and Quality Assurance	Serbia
CTI - Engineering Degree Commission	France
EAPAA - European Association for Public Administration Accreditation	Netherlands
ECCE - European Council on Chiropractic Education	Germany
EKKA - Estonian Higher Education Quality Agency	Estonia
evalag - Evaluation Agency Baden-Württemberg	Germany
FIBAA - Foundation for International Business Administration Accreditation	Germany
FINEEC - Finnish Education Evaluation Centre	Finland
fmid - Fundación para el Conocimiento Madrimasd	Spain
HCERES - High Council for Evaluation of Research and Higher Education	France
IEP - Institutional Evaluation Programme	Switzerland
KAA - Kosovo Accreditation Agency	Kosovo[1]
NOKUT - Norwegian Agency for Quality Assurance in Education	Norway
NVAO - Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders	Netherlands
PKA - Polish Accreditation Committee	Poland
QAA - Quality Assurance Agency for Higher Education	United Kingdom
QANU - Quality Assurance Netherlands Universities	Netherlands
QQI - Quality and Qualifications Ireland	Ireland
SKVC - Centre for Quality Assessment in Higher Education	Lithuania
SQAA - Slovenian Quality Assurance Agency	Slovenia
The Danish Accreditation Institution	Denmark
Unibasq - Agency for Quality of the Basque University System	Spain
VLUHR QA - Quality Assurance Unit of the Flemish University and University Colleges Council	Belgium
ZEvA - Central Evaluation and Accreditation Agency	Germany

Fuente: EQAR (2015).

1.2.2.3 El perfil de ingreso como indicador de calidad en la enseñanza superior

Como se ha señalado anteriormente, en el Comunicado de Berlín (2003), se solicitaba a la ENQA en colaboración con la EUA, EURASHE, y ESIB, desarrollar:

> "un conjunto consensuado de criterios, procedimientos y directrices para la garantía de calidad" y así también "a explorar los medios que garanticen un sistema adecuado de revisión por pares de garantía de calidad y/o para las

> agencias u organismos de acreditación y con el objetivo de informar sobre estos desarrollos a los ministros en el año 2005 a través del Grupo de Seguimiento de Bolonia (Bologna Follow-Up Group)" (Comunicado de Berlín, 2003).

Esta acción se lleva a cabo en 2005 y se publica en el documento titulado *Criterios y Directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (ENQA, 2005). Esta versión comenzó a ser adaptada en 2013 y la revisión se hizo por el grupo E4 junto con Education International (EI), BUSINESSEUROPE and EQAR con el objetivo de mejorar su claridad, aplicabilidad y utilidad, incluyendo su alcance (EUA/ENQA/EURSASHE/ESU/Education International/BUSINESSEUROPE/ EQAR, 2015). Es importante tener en cuenta la participación activa de los estudiantes en la elaboración de este documento. Destacan entre estos criterios y directrices elementos sobre necesidades vinculadas de forma exclusiva a los estudiantes y que se relacionan con aspectos clave para facilitar la toma de decisiones sobre el acceso a la universidad de futuros estudiantes:

- Entre los *principios básicos* de los criterios y directrices algunos de ellos hacen referencia directa a los intereses de los estudiantes en cuanto a la oferta de títulos cuya responsabilidad está en las instituciones, sobre la mejora de la calidad de las enseñanzas destinadas a los estudiantes (transparencia).
- Entre las *finalidades* de los criterios y directrices de nuevo hace referencia en concreto a los estudiantes destacando la necesidad de mejorar la educación que se les ofrece en las instituciones de educación superior (orientación y mejora).
- Entro los *objetivos* destaca uno de ellos que es la información y el aumento de las expectativas tanto de las instituciones, de los estudiantes, de los empleadores y de todos aquellos implicados en los procesos de educación superior (información para la toma de decisiones).

El documento de ENQA (2005) se estructura en tres bloques: (1) Criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad en las instituciones de educación superior, (2) Criterios y directrices europeas para la garantía externa de calidad de la educación superior y (3) Criterios y directrices europeas para las agencias de garantía externa de calidad.

El primero y el segundo de ellos pretenden ser una hoja de ruta y orientación dirigida a las instituciones de educación superior y a las agencias de calidad para diseñar y

desarrollar sus propios sistemas de garantía de calidad con el fin de tener un marco de referencia común con elementos que obligatoriamente deberán tener. Por tanto, los criterios y directrices deberán ser utilizados por todas las instituciones que se encuentren dentro del EEES.

En cuanto a los criterios y directrices europeas para la garantía interna de calidad dentro de las instituciones de educación superior, especialmente nos centraremos (destacadas con *) en aquellos que hacen referencia o están vinculados a los estudiantes en general, y por tanto como información previa y vinculados hacia los futuros estudiantes en particular (ver Tabla **3**).

También sobre la importancia de éstos dentro de los sistemas de garantía de calidad con su repercusión directa a estudiantes de nuevo ingreso, ya que aportan información para la toma de decisiones y sobre las condiciones para mayor integración en el sistema universitario. Éstos especialmente se pueden apreciar en los criterios 1.5, 1.6 y 1.7.

1.1. Política y procedimientos para la garantía de calidad (*)

En este sentido destaca que, las instituciones deben tener clara su política y procedimientos y estar disponibles públicamente, los estudiantes deben tener un papel representativo dentro de dicha política.

1.2. Aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos

1.3. Evaluación de los estudiantes

1.4. Garantía de calidad del profesorado

1.5. Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes (*)

1.6. Sistemas de información (*)

1.7. Información pública (*)

Tabla 3. Elementos sobre los criterios y directrices de ENQA y su vinculación en relación con los estudiantes y su toma de decisiones

Elementos sobre los criterios y directrices de la ENQA que se podrían vincular a la toma de decisiones de los estudiantes que acceden a la universidad	
Criterio	Directriz
1.5. *Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes*. Establece como una obligación que las instituciones tienen que garantizar la adecuación de los recursos disponibles para el apoyo del aprendizaje para cada programa formativo.	Los recursos de aprendizaje y de apoyo (*orientación*) pueden ser: • Recursos físicos (instalaciones, equipos) • Recursos humanos *como tutores, asesores y otros consejeros.* Condiciones: • Deben estar *fácilmente accesibles para los estudiantes*. • Deben estar diseñados para *responder a sus necesidades.* • Se debe saber si responde a sus necesidades (satisfacción de los estudiantes) • Se debe controlar, revisar y mejorar sistemáticamente la efectividad de los servicios de apoyo para sus estudiantes.
1.6. Sistemas de información Se debe garantizar que la institución recopila, analiza y utiliza la información para la gestión de los programas formativos	Para qué: • Conocer su propio funcionamiento • Conocer sus propios resultados Condiciones de obligado cumplimiento que deberán incluir los sistemas de información: • *Perfil de la población de estudiantes* • Progresión de los estudiantes y tasas de éxito • Empleabilidad de los egresados • Satisfacción de los estudiantes con sus programas • Efectividad de los profesores • Recursos de aprendizaje disponibles y sus costes • Indicadores de actividad de la propia institución
1.7. Información pública Publicación de la información actualizada, imparcial, objetiva, y fácilmente accesible, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre los programas y títulos que ofrecen.	Responsabilidad de la institución dentro de su función pública de proporcionar información sobre: • *Oferta de programas* • *Resultados de aprendizaje* • *Procedimientos de enseñanza, aprendizaje y evaluación* • *Información sobre la situación laboral de sus egresados* • *El perfil de la población actual de estudiantes*
El 1.5 y 1.7 indicen directamente sobre el estudiante en su toma de decisiones El 1.6. incide directamente sobre la institución Se ha realizado una selección sobre los que se consideran más próximos o de mayor influencia. En cursiva especialmente próximos o vinculados a la influencia del estudiante de nuevo ingreso.	

Fuente: ENQA (2005). Elaboración propia.

Como consecuencia de que todos los países adoptan los criterios y directrices de ENQA, incorporan en sus mecanismos de garantía de calidad aspectos sobre las necesidades de los estudiantes como elemento clave del sistema.

Pero en concreto, ¿qué elementos incorporan para favorecer la integración y el acceso de los estudiantes?

En general, se centran en la acción de informar, apoyar, guiar, orientar, y entre otros, también en relación con la transición a la universidad con el fin de favorecer el éxito académico. Estos elementos permitirán que el proceso de integración del estudiante de nuevo ingreso sea lo más adecuado posible teniendo en cuenta las condiciones previas de estos estudiantes.

Además el nuevo marco estructural de las enseñanzas en Europa establece una doble necesidad. Por una parte, aportar información y orientación más precisa a los estudiantes de nuevo ingreso para entender el nuevo marco normativo y educativo, dada la diversidad de perfiles de las instituciones y de las titulaciones y con la garantía de que la ayuda que reciben es de calidad y, por otra parte, la necesidad de centrar y focalizar la atención en el estudiante como protagonista del nuevo escenario con una nueva metodología de enseñanza (Vieira, 2008).

Por otra parte, en las instituciones se establecen normas específicas para la integración del estudiante, asesoramiento de ayudas económicas, sistema de quejas y sugerencias, orientación sobre posibles itinerarios, estudios individualizados sobre planes de estudios para la admisión.

También se incluyen principios de las instituciones sobre la igualdad de oportunidades: accesibilidad, igualdad de género y personas con discapacidad, dirigidos a todos los agentes internos.

Un ejemplo sobre cómo se traducen los criterios de ENQA en los protocolos lo tenemos en la Guía para la renovación y obtención del sello European Accreditation of Engineering Programmes (EUR-ACE) para títulos oficiales de Grado y de Máster en ingeniería, de ENAEE (European Network for the Accreditation of Engineering Education) y que incluyen aspectos en relación con los estudiantes de nuevo ingreso en los criterios sobre organización y desarrollo, así como en el criterio información y transparencia (ANECA y IIE, 2015, p. 10):

Criterio 1. Organización y desarrollo

Estándar:

1. El programa formativo está actualizado y se ha implantado de acuerdo a las condiciones establecidas en la memoria verificada y/o sus posteriores modificaciones.

Directrices a valorar para el cumplimiento del criterio:

1.1. La implantación del plan de estudios y la organización del programa son coherentes con el perfil de competencias y objetivos del título recogidos en la memoria de verificación y/o sus posteriores modificaciones.

1.4. Los criterios de admisión aplicados permiten que los estudiantes tengan el perfil de ingreso adecuado para iniciar estos estudios y en su aplicación se respeta el número de plazas ofertadas en la memoria verificada.

En el criterio 2. Información y Transparencia:

Estándar:

2. La institución dispone de mecanismos para comunicar de manera adecuada a todos los grupos de interés las características del programa y de los procesos que garantizan su calidad.

Directrices a valorar para el cumplimiento del criterio:

2.2. La información necesaria para la toma de decisiones de los potenciales estudiantes interesados en el título y otros agentes de interés del sistema universitario de ámbito nacional e internacional es fácilmente accesible.

Si bien se tienen en cuenta aspectos relacionados con la información y orientación en general en todos los países, la idea sobre la necesidad de mantener la diversidad de las instituciones se traduce también a una diversidad de estudiantes y diferentes demandas a partir de un conjunto cada vez mayor y más diverso de partes interesadas (Rossi, 2009).

La forma de tratar estos aspectos tiene diferente protagonismo. En cualquier caso, se debe atender a esa diversidad de estudiantes adaptando los servicios e instituciones a las demandas de los estudiantes y teniendo en cuenta factores de edad, género, discapacidad, religión, falta de recursos económicos que permitan la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior (Ferreira, Vidal y Vieira, 2014).

En concreto, Ferreira et al. (2014) realizan un estudio sobre el análisis de las guías para la acreditación en diferentes países de Europa con el fin de ver en qué medida integran elementos relacionados con los criterios para el apoyo y orientación a los estudiantes (Support and guidance system) y entre ellos en relación con el acceso y admisión. En concreto buscan si los protocolos incluyen puntos sobre:

- La planificación y organización: ver en qué medida dentro de los procesos de evaluación y mejora, los objetivos del programa, la misión o en la política de la institución se incluyen aspectos relacionados con apoyo a los estudiantes.
- Desarrollo de actividades específicas de orientación desarrolladas por los profesores.
- Acciones específicas en relación con necesidades concretas de los estudiantes para una orientación adecuada.
- Acciones para la orientación e información para el acceso y la admisión como aspecto específico.
- Servicios y recursos de apoyo al estudiante.
- Orientación académica y tutorial
- Orientación profesional
- Asesoramiento personal.
- Orientación sobre otras cuestiones como puede ser ayudas económicas, salud, movilidad, etc.

También analizan los aspectos específicos sobre la atención a la diversidad:

- Misión y objetivos: la diversidad es uno de los principios y valores de los programas y la institución.
- Estrategias y procedimientos: si se realizan acciones para ampliar la diversidad de los alumnos, fomentar la participación de los estudiantes en actividades universitarias, métodos de evaluación, alojamiento, etc.
- Servicios y recursos: los recursos suficientes y adecuados (materiales y humana) para responder a la diversidad y garantizar sus principios.
- Orientación e información: acciones relacionadas con el asesoramiento (académico, profesional y personal), información y apoyo a los estudiantes, tales como la elección de itinerarios o estudios alternativos.
- El reconocimiento de la diversidad: estrategias para garantizar la inclusión de los diferentes grupos (etnia, género, etc.) en la comunidad universitaria (personal, profesores y estudiantes).
- Discapacidad: incluye temas que afectan a los estudiantes con discapacidad (principios, acciones, etc.).

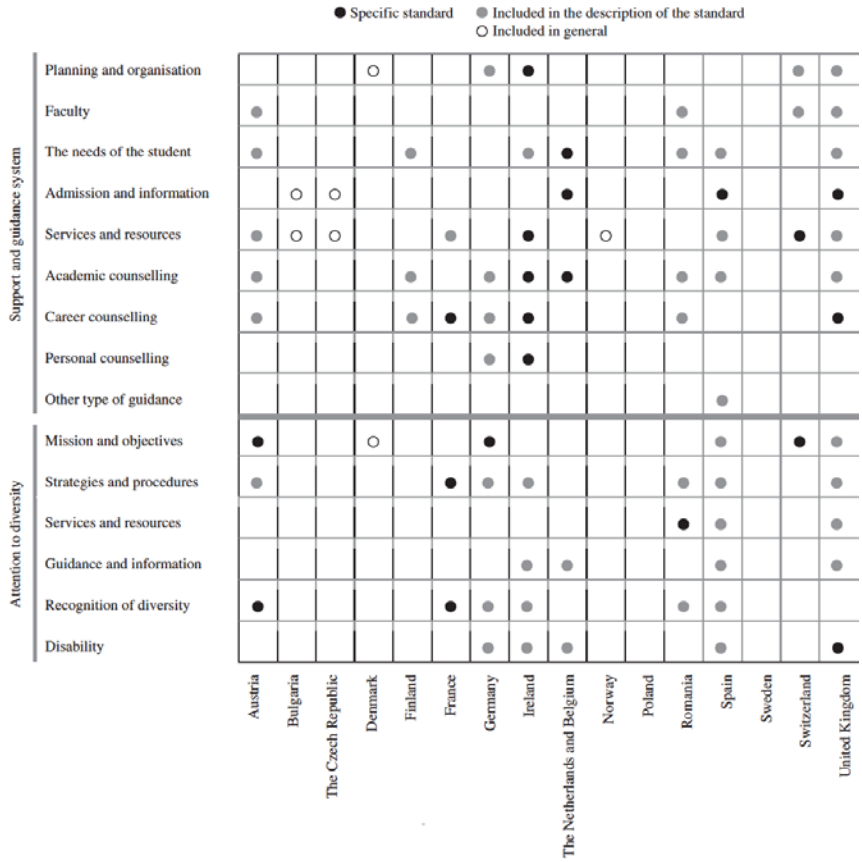


Gráfico 1. La importancia dada en los procesos de acreditación por diferentes países al apoyo y la orientación de los estudiantes, y a la atención a la diversidad.

Fuente: Ferreira et al. (2014, p. 581).

Podemos apreciar que en los diferentes países de educación superior en Europa incluyen en sus procesos y protocolos para la acreditación elementos sobre orientación (personal, académica, profesional), acceso y admisión, necesidades puntuales, bien como criterios específicos (primer nivel), o bien como elementos que forman parte de algún criterio o se establecen como puntos fundamentales para el análisis del criterio (segundo nivel).

En relación con la atención a la diversidad el tratamiento es diferente según el país, atendiendo en diferente grado a aspectos sobre información y orientación clave para prevenir y favorecer la igualdad de oportunidades, asesoramiento personal, individualizado, recursos para el aprendizaje o sobre aspectos económicos (ayudas).

1.2.3 Evolución del marco de cualificaciones

Para poder desarrollar la convergencia y el reconocimiento era necesario establecer el denominado *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF-MEC) aprobado en abril de 2008 por el Consejo Europeo y el Parlamento Europeo

poniendo de fecha límite el 2010 para que los países establecieran los ajustes entre sus sistemas y el EQF general, que especial importancia tendría como información útil para el estudiante, siendo el 2012 la fecha de aplicación completa (Comunidades Europeas, 2009).

Ya la Recomendación del 2006 del Parlamento Europeo y del Consejo se basaba en la creación del Marco Europeo de Cualificaciones estableciendo la necesidad de la transparencia de las cualificaciones como condición necesaria para el reconocimiento mutuo (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006b), ya señaladas en las conclusiones del Consejo para dar respuesta a los objetivos de Lisboa:

> "Las directrices integradas de Lisboa para el crecimiento y el empleo (2005-2008), que instan a la adaptación de los sistemas de educación y formación: aumentando y garantizando su atractivo, apertura y su nivel de calidad; respondiendo a nuevas necesidades profesionales, competencias clave y requisitos de formación futuros mejorando la definición y transparencia de cualificaciones, a su reconocimiento efectivo y a la validación del aprendizaje no formal e informal" (Consejo de la Unión Europea, 2005, párr. 1).

El marco europeo de cualificaciones permitiría establecer vinculaciones entre los sistemas nacionales de cualificaciones (cada país desarrollaría el suyo) mediante ocho niveles de referencia comunes a toda Europa que se aplican desde la educación de nivel más bajo hasta el nivel más alto de Doctorado.

Como señalaba Puirséil (2004), el marco europeo tendría que ser un esquema que cubriese los principales ciclos de Bolonia y debería ser un "marco" no demasiado elaborado, así el marco nacional que elaborase cada país basado en el anterior sería más detallado incluyendo descripciones más precisas sobre volumen de trabajo, nivel, resultados de aprendizaje y perfiles específicos, de tal forma que las diferentes calificaciones de los países podrían comprenderse mejor para el reconocimiento y movilidad.

Cada uno de los ocho niveles se define mediante un conjunto de descriptores clasificados en tres categorías: conocimientos, destrezas y competencias, que:

> "indican los resultados del aprendizaje pertinentes para una cualificación de ese nivel sea cual sea el sistema de cualificaciones. Los resultados de aprendizaje se definen como "expresiones de lo que una persona en proceso de aprendizaje

> sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje" (Comunidades Europeas, 2009).

La idea del Marco de cualificaciones está muy vinculado a la mejora de la información y transparencia con la finalidad de que los estudiantes conozcan en mayor medida el sistema universitario, así McKenna (2004) señala, como miembro del grupo de seguimiento del Proceso de Bolonia (*Bologna Follow-Up Group*, BFUG), que éste pretendía a través de uno de los objetivos clave, identificar "rutas de progreso y aprendizaje claras" para el beneficio especialmente de los estudiantes con el fin de que pudiesen tener una visión clara del sistema educativo para establecer sus decisiones, así como una mayor promoción del acceso en el EEES.

Por tanto, nos encontramos con un escenario común a nivel europeo donde todos los países inician un proceso de restructuración de sus sistemas de educación superior, con nuevas formas de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, nuevos sistemas de control a través de una acreditación con criterios y directrices comunes, mayor protagonismo de los estudiantes en los órganos de representación europeos y del desarrollo de sistemas de reconocimiento a través de un marco europeo de reconocimiento. Todo ello, intentando no perder la perspectiva sobre a quién va dirigido, el estudiante, ya que al final es el principal afectado por todos estos cambios.

Esto supone un cambio también para el estudiante donde entre sus opciones de elección de una titulación caben muchas más posibilidades dentro de un marco ya no nacional sino europeo. Si anteriormente las alternativas estaban más acotadas, bien por falta de información o bien por falta de un sistema de reconocimiento mutuo que facilitara y animara al estudiante a buscar otras alternativas, con el EEES se abre un abanico de posibilidades que, de no estar bien claras y definidas, lo que puede provocar es confusión a la hora de decidir la incorporación en el sistema universitario.

1.2.4 La dimensión social de la Educación Superior

A pesar de que el Espacio Europeo de Educación Superior se plantea desde sus inicios que el eje del proceso es el estudiante y responder a sus necesidades, se puede afirmar que es el Comunicado de Londres (2007) el que centra las prioridades de la reforma en estudiante a través de la denominada *dimensión social* del EEES:

> "La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel

> del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad (…) Compartimos la aspiración social de que el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles debería reflejar la diversidad de nuestros pueblos. Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socio-económica. Por tanto, continuaremos con nuestros esfuerzos para facilitar servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades" (sección de Dimensión Social, párr. 2.18).

En concreto, la representación de los estudiantes en aquel momento desarrollada a través de las Uniones Nacionales de Estudiantes en Europa (ESIB), cambiaría de nombre para ser y hacer otra política que representaría los puntos de vista de los estudiantes a las instituciones europeas. Así en mayo de 2007 el nombre cambió a Unión Europea de Estudiantes[3].(European Students Union, 2013). Este aspecto marcará un punto y aparte en cuanto a la participación y representación de los estudiantes.

Además, en el Comunicado de Londres (2007) se solicitaba al Grupo de Seguimiento de Bolonia fomentar el papel que deben tener las instituciones de educación superior en la formación a lo largo de la vida (*aprendizaje permanente*) así como la elaboración de propuestas para el reconocimiento de aprendizajes previos dentro de la Educación Superior:

> "El informe de balance de la situación muestra que en la mayor parte de los países existen elementos de aprendizaje flexible, pero es necesario el desarrollo sistemático de itinerarios de aprendizaje más flexibles, para respaldar el aprendizaje permanente desde etapas más tempranas (…) Sólo en muy pocos países del EEES se puede decir que está bien desarrollado el reconocimiento de aprendizajes previos para el acceso y la consecución de créditos" (sección de Aprendizaje a lo largo de la vida, párr. 2.11).

[3] ESU. Unión Europea de Estudiantes (ESU) organización que agrupa a 45 Asociaciones Nacionales de Estudiantes (NUS) de 38 países. Los NUSes están abiertos a todos los estudiantes en sus respectivos países, independientemente de sus condiciones personales o políticas y están dirigidas por estudiantes. Disponible en: http://www.esu-online.org/

Las trasformaciones de las instituciones de educación superior estaban centradas en el aumento de la autonomía desarrollando y estableciendo a su vez sistemas de calidad que le permitieran avanzar dentro de un marco de reconocimiento. Sin embargo, la verdadera transformación también estaba en la necesidad de que las universidades supieran responder al reto de proporcionar educación a lo largo de la vida (Life Long Learning):

> "concepto entendido de forma errónea como acciones educativas de extensión universitaria, cuando en realidad se trata de concebir la universidad como un conjunto extenso y relacionado de acciones educativas que comprenden todos los procesos relacionados con el acceso, la orientación educación y adaptación al mercado laboral de los estudiantes a lo largo de su vida activa" (Smidt, 2008, p. 45).

La idea es la de atender todas las necesidades y estar abierto a los nuevos desafíos y opciones que plantea el EEES, siendo uno de ellos las nuevas opciones y condiciones con las que acceden los estudiantes a la universidad.

Según los datos de la OCDE (2014) recientes, cada vez son más los estudiantes jóvenes que se matriculan en estudios superiores, aumentando esta tendencia en los últimos años, pero también es mucho más heterogéneo en edad, condiciones académicas y personales, régimen de dedicación, y con un proceso de cambio en todas las estructuras dentro del proceso de convergencia europea.

Muchos han comenzado la defensa de la dimensión social del EEES, es decir, la universidad como proceso social. Ariño y Llopis (2011) señalan que:

> "no hay que confundir masificación de las aulas con democratización del acceso y de la trayectoria por la universidad; que persisten desigualdades importantes tanto en el acceso, como en la trayectoria y los resultados académicos; que este aspecto constituye una dimensión intrínseca de las políticas universitarias del siglo XXI y, en concreto, de las denominadas políticas de excelencia; que tenemos una responsabilidad de estudiar este fenómeno, de aportar evidencia empírica sobre el mismo y de contribuir a la reflexión y el debate público" (p. 14).

La idea resulta de la reflexión sobre la construcción del EEES, ya que si bien había muchas expectativas en cuanto al establecimiento de un proceso de reconocimiento

mutuo y de estructuras comparables, la posición del estudiante seguía estando un tanto apartada del sistema (Ariño, 2009).

Este aumento de la participación y preocupación por los estudiantes es lo que ha hecho que la dimensión social se haya integrado en el EEES (ver Ilustración **5**) y que se hayan incorporado conceptos tan importantes para analizar el perfil de ingreso como "régimen de dedicación, equidad participativa o inclusión en el sistema", pero para ello era necesario conocer en mayor medida las condiciones y los perfiles de los estudiantes de la realidad de hoy en día y que en la actualidad ingresan en el sistema universitario y entender cómo el panorama ha ido cambiando (Ariño, 2011).

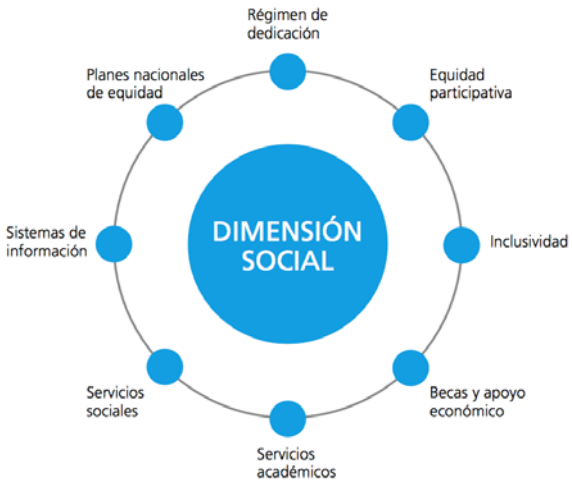


Ilustración 5. La dimensión social y su desarrollo en el EEES

Fuente: Ariño (2011, p. 22).

El Comunicado de la Comisión de las Comunidades Europeas (2006a) señalaba:

> "Uno de estos retos es la instauración de sistemas diversificados que permitan la participación equitativa de todos, sin dejar de ser financieramente viables y desempeñando sus funciones de forma más eficiente" y que "el acceso gratuito a la enseñanza superior no garantiza necesariamente la equidad. Para reforzar tanto la eficiencia como la equidad, los Estados miembros deberían instaurar las condiciones e incentivos necesarios para generar inversiones públicas y privadas más importantes, especialmente mediante derechos de matrícula, y con medidas de ayuda económica específicas para las personas desfavorecidas" (sección de Enseñanza superior: mejora de la inversión y ampliación de la participación, párr. 19).

Por tanto el sistema educativo debe facilitar la igualdad de oportunidades al margen de sus condiciones particulares en cuanto a origen, situación económica, procedencias, porque lo importante es el desarrollo de sus capacidades o potencialidades. Esto ha llevado a que el número de estudiantes haya aumentado la matrícula.

Según Ariño (2014) entre los grupos infra-representados o factores de falta de equidad, se hace referencia a los siguientes grupos siendo en todos estos casos desigualdades relativas al acceso, pero el concepto de dimensión social incluye también las desigualdades de trayectoria y de resultados. La bondad de sus definiciones es que nos ayuda a identificar nuevos perfiles de ingreso de los cuales hasta hace pocos años no se hacía mención porque se centraban más en los estudiantes tradicionales, es decir, aquellos que accedían a la universidad dentro de unos parámetros comunes y convencionales. Ahora nos encontramos con una mayor integración de grupos y de variables como:

- grupos con el más bajo capital socioeconómico,
- inmigrantes y minorías culturales menos educadas,
- estudiantes con discapacidad,
- estudiantes no tradicionales (maduros, con titulaciones extranjeras),
- ratio mujeres-hombres (equilibrio de género).

Este hecho responde de nuevo a una cuestión ya planteada hace años (UNESCO, 1998) sobre el desarrollo humano sostenible y la ampliación del acceso a la enseñanza superior en función del "mérito" evitando el ser privados del acceso por estar en una situación desfavorable.

1.2.5 Resumen

La adaptación dentro del nuevo marco europeo en educación superior desde la Declaración de Bolonia hasta la actualidad establece las pautas generales para transformar la forma de entender la educación superior y desarrollar nuevos procesos de reconocimiento mutuo.

Pero la transformación en los perfiles de ingreso vienen determinadas en gran parte por la evolución del marco europeo con el desarrollo de mecanismos de garantía interna y externa de calidad a través de agencias que comienzan a trabajar para establecer

criterios comunes favoreciendo la posibilidad a los estudiantes hacia la internacionalización y la comparabilidad entre instituciones. Todos los países incorporan procesos de acreditación a través de organismos propios con el fin de consensuar, a través de una Red de Agencias, elementos comunes de evaluación.

Uno de los elementos fundamentales es la transformación en las estructuras de las enseñanzas, lo cual supone que los estudiantes tienen que enfrentarse a una nueva forma de entender la universidad y las enseñanzas, el sistema de créditos, el reconocimiento, la movilidad, el marco de cualificaciones, cuestiones que hasta el momento no se centraban en el estudiante. Es por ello que la participación de los mismos se hace más visible a través de órganos propios de representación para dar voz a sus necesidades.

La cuestión de responder a nuevas necesidades profesionales y requisitos de formación son fundamentales para orientar a los estudiantes que ingresan dentro de la evolución de los procesos de enseñanza aprendizaje.

El marco de cualificaciones a nivel europeo será un punto de inflexión para determinar los marcos nacionales, ya que aun existiendo unas pautas comunes internacionales, cada país podrá mantener sus características propias. Esto supone que las opciones de elección de un título también se amplían, ya no dentro de un marco nacional sino internacional, con un gran abanico de posibilidades.

La ENQA desarrolla los Criterios y Directrices de Garantía de Calidad como una herramienta que establece la hoja de ruta para todos los países e instituciones, y es aquí donde se integra de forma clara la importancia de los mecanismos de orientación e información tan necesarios tanto antes de la entrada en la universidad como en el momento de acceso, cuestión ya tratada en el apartado anterior. En concreto se establece la “obligación” de las instituciones para garantizar que los estudiantes que se incorporan tengan la información y orientación necesaria para que el proceso de integración se realice de la forma más adecuada posible y que respondan a sus necesidades. De nuevo aquí recordamos el aparado anterior donde señalaba la necesidad de “acción” de las instituciones para favorecer la “retención” de los estudiantes y evitar la “deserción”.

La información pública de los perfiles de ingreso de cada una de las titulaciones, será la clave para acertar en el ajuste entre la formación previa del estudiante y la elección del título. Estos perfiles de ingreso definidos en todos y cada uno de los títulos especificarán las condiciones necesarias y deseables para su óptimo desarrollo.

También se ocupa de tener en cuenta la mayor diversidad en el ingreso de los estudiantes garantizando acciones para estudiantes dentro de un perfil no tradicional, cada vez más extendido, así como la igualdad de oportunidades.

Los términos transformación, diversificación, mayor demanda, internacionalización, mayor flexibilidad en el acceso, definen especialmente el perfil de ingreso de los estudiantes de hoy en día.

En cuanto a las transformaciones, éstas principalmente están orientadas a un reconocimiento que se ha producido tanto a nivel internacional (marco internacional de cualificaciones) como en cada uno de los países (marco nacional de cualificaciones) a través de mecanismos para poder desarrollar esta acción de la forma más coherente y precisa y como consecuencia del desarrollo del EEES.

Esta circunstancia ha ido cambiando paulatinamente el escenario en cuanto a los estudiantes que ingresan en la universidad permitiendo la entrada a personas a través de otros sistemas de acceso diferentes a los tradicionales (pruebas de acceso) y así favoreciendo que profesionales con años de experiencia tengan esta oportunidad.

Si bien esta transformación se ha producido todavía queda mucho terreno en cuanto al ajuste que deberían hacer las instituciones para que esta transformación sea real. Es decir, las instituciones ya realizan el acceso para este perfil de estudiantes, pero todavía no se han adaptado a las necesidades formativas y metodológicas para evitar la deserción en este caso.

Otra de las transformaciones con las que las instituciones deben enfrentarse es el aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, éstas deben atender nuevas necesidades abriendo sus puertas a otras opciones de acceso y aprendizajes de estudiantes, siendo más flexibles para el reconocimiento.

Por tanto, nos encontramos con nuevos términos para determinar un nuevo perfil de ingreso: flexibilidad (para acceder) y heterogeneidad (condiciones personales, sociales, económicas, académicas). Esta última se refiere a que todos los estudios de las organizaciones europeas apuntan un nuevo perfil de estudiante en cuanto a edad, régimen de dedicación (tiempo total, parcial), condiciones académicas previas, equidad (igualdad de oportunidades).

Para conseguir estas condiciones es necesario conocer en mayor medida el perfil de ingreso de los estudiantes, de ahí la integración de la dimensión social como elemento fundamental para evitar desigualdades u obstáculos de índole socioeconómicos.

1.3 Datos para el análisis del perfil de ingreso en el ámbito internacional

1.3.1 Fuentes de datos

Para poder analizar aspectos sobre el perfil de ingreso es necesario buscar bases documentales en el marco europeo que nos aporten información en este nivel. Se intenta hacer un análisis internacional con mayor énfasis en el nivel europeo y tomando la referencia de España, en algunos casos especiales, con el fin de acercarnos al último nivel que será la Universidad de León.

Se buscan aspectos relevantes sobre posibles condiciones o factores que de alguna forma pueden estar vinculados al perfil de ingreso de los estudiantes y nos acerquen a su descripción. Así aspectos económicos, sociales, familiares, académicos, laborales, nos permitirá hacer una radiografía para ver cómo es la población que formará parte de las instituciones de educación superior. También factores personales sobre la edad, género nos permitirán conocer posibles diferencias o similitudes entre países.

La cuestión es que, como bien también señala Rodríguez Espinar (2015), para poder realizar esta búsqueda “somos deudores de otros estudios” con el fin de poder llegar al fin de encontrar aspectos que en la Universidad de León ya sean propios de este estudio.

Algunas cuestiones prácticas a tener en cuenta son, entre otras, que para la realización de los informes y estadísticas en el marco Europeo e internacional se utiliza la clasificación de los niveles educativos en base a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación Superior, CINE 1997, elaborada por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO-UIS, 2006), cuya denominación internacional es ISCED.

También se ha producido una evolución en la forma y fondo de los estudios que se desarrollan adaptándolo a las nuevas circunstancias de la sociedad. De esta forma, según UNESCO-UIS (2013), como consecuencia de los cambios introducidos en los sistemas educativos de los diferentes países con motivo de la adaptación al EEES en relación con la estructura y contenido de los programas, era necesario realizar una

adaptación para favorecer la comparabilidad de los datos entre países como marco de referencia para poder realizar estadísticas internacionales.

Dicho lo anterior, se realizó una nueva versión aprobada por la 36ª Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2011. La última versión incluye definiciones más precisas e incluye nuevas categorías y clasificación de niveles, especialmente afectarán a la educación terciaria (terciara A y terciaria B actuales según CINE de 1997). La recopilación de datos del UIS, de los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Eurostat, entre otros, serán adaptados en concordancia con estos nuevos estándares a partir de 2014 que aplicarán la CINE 2011 (UNESCO-UIS, 2013). Por tanto, hasta ahora se utilizarán los propios del CINE de 1997.

La OCDE publica indicadores de educación terciaria desde 1992. A través del proyecto puesto en marcha años después de 1992, en concreto: Indicadores Internacionales de Sistemas de Educación (INES), desarrollado por un grupo de países de la OCDE, se pensó en la posibilidad de establecer el contraste entre indicadores nacionales que podía servir para la evaluación de los sistemas educativos así como para conocer su evolución (Smith, 1999).

El autor ya señalaba que en aquel momento, con el proyecto INES, la comparativa sobre educación terciaria entre los países era muy complicada y limitada y se refería a datos estadísticos básicos como nivel de inscripciones o gasto educativo. Posteriormente se fueron mejorando en cantidad la información sobre la educación terciaria hasta nuestros días siendo uno de los "componentes de excepcional importancia en la expansión de las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida" (Smith, 1999, p. 31).

También se reflejaban los problemas metodológicos, ya que los sistemas de información disponibles en cada uno de los países limitaban la comparabilidad, aspecto que hoy en día está mejor definido y solventado, a través de un trabajo de consenso entre los diferentes países, siendo de esta forma mucho más fiable.

Algunos de los indicadores que ya se utilizaban en la OCDE (*Education at a Glance*) y que bien podrían utilizarse para conocer el perfil de ingreso se referían al acceso a la educación terciaria: índices de ingreso, como medidas básicas de acceso a la educación terciaria universitaria y no universitaria, diferenciando entre los índices de ingreso neto y los índices de participación. Los primeros se definen como:

> "El índice de ingreso para una edad específica se obtiene dividiendo el número de participantes que acceden por primera vez a un nivel particular de educación terciaria entre la población total en el correspondiente grupo de edad (por 100). El índice de ingreso neto es entonces, la suma de los índices de ingreso por cada año de edad o banda de edad. Los resultados representan la proporción de personas que acceden a la educación terciaria en una cohorte de edad sintética" (Smith, 1999, p. 32).

Por otro lado, los índices de participación:

> "son una imagen general de la participación total en educación terciaria de personas que acceden a la educación terciaria como la duración media de los estudios terciarios y que en Education at a Glance se refiere a "expectativas de educación terciaria" como una medida global del conjunto de educación terciaria emprendida por una cohorte de edad y sirve como indicador de la oferta de educación terciaria con relación al tamaño de la población" (Smith, 1999, p. 36).

Hoy en día la OCDE es uno de los soportes más utilizados para el análisis de indicadores cuantitativos y las comparativas entre los diferentes países que sigue desarrollando sus informes anuales, *Education at a Glance*[4]. Así dentro de la estructura de sus informes, el estudio de la OCDE establece, en función del tipo de indicadores, comparaciones entre la media de la OCDE así como de los 21 países de la Unión Europea (UE-21) que pertenecen a la OCDE y de los ocho países que forman parte del G8 (OCDE, 2014).

Especialmente muestra comparaciones entre países:

- Francia, Grecia, Italia y Portugal (mediterráneos).
- Alemania y Países Bajos (centroeuropeos).
- Finlandia, Noruega y Suecia (nórdicos).
- Brasil, Chile y México (latinoamericanos).
- Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido (anglosajones).
- Japón (asiático).

[4] OCDE. Recuperado de: http://www.oecd.org/edu/eag.htm

Otro de los soportes como fuente de información estadística es EUROSTAT[5], oficina de la Unión Europea que se encuentra en Luxemburgo y que proporciona información con las estadísticas a nivel europeo permitiendo su reutilización para el análisis y toma de decisiones. Desarrolla comparaciones entre países y regiones disponibles no solamente para los gobiernos y administraciones, sino para el público en general interesado en tener información concreta sobre aspectos a evaluar. Desarrolla el Código de buenas prácticas de las estadísticas europeas (Eurostat, 2011) y establece principios de integridad y responsabilidad de las autoridades estadísticas nacionales y comunitarias para garantizar que las estadísticas producidas dentro del Sistema Estadístico Europeo (SEE) cumplen con los principios de independencia profesional, imparcialidad y objetividad en base a un conjunto de indicadores preestablecidos.

También la Red Eurydice, utiliza datos procedentes de Eurostat y del estudio del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) desarrollando informes a nivel europeo, Cifras Clave de la Educación en Europa, contribuyendo a un mejor conocimiento del marco estratégico y político de las instituciones europeas para a través de indicadores, establecer comparaciones cuantitativas y cualitativas.

Asimismo, el proyecto Eurostudent V (Hauschildt, Gwoc ,Netz y Mishra, 2015), desarrolla un estudio a nivel europeo a través de una encuesta convirtiéndose en un proceso sistemático para conocer las condiciones de vida y los perfiles de los estudiantes europeos. Este estudio ofrece información de interés para la mejora de las políticas universitarias y para conocer la evolución del sistema universitario y poder generar indicadores internacionales a nivel internacional. Desarrolla cuatro aspectos aunque especialmente se centra en el ámbito socioeconómico: ampliación del acceso, marco de estudio, movilidad y resultados efectivos.

Por otra parte, también está la información generada desde la Fundación BBVA (2010) que desde hace años lleva desarrollando comparativas entre países con especial incidencia sobre las posibles diferencias con España.

El estudio internacional sobre los estudiantes universitarios de la Fundación BBVA (2010) presentaba los resultados sobre el comportamiento y actitudes de los estudiantes de 6 países europeos (Suecia, Alemania, Reino Unido, España, Francia, Italia) en cuanto a las expectativas personales y profesionales. Los estudiantes universitarios

[5] EUROSTAT es una oficina que genera información y datos estadísticos y que permite su reutilización. Recuperado de: http://ec.europa.eu/eurostat

consideraban tener una mayor autonomía familiar y económica en países como Suecia, Alemania, Reino Unido y Francia, sucediendo lo contrario en países como España e Italia, donde permanecen con sus padres y dependen económicamente de ellos para pagar los estudios.

Los factores vocacionales son los prioritarios para los estudiantes a la hora de elegir una titulación, y a la hora de elegir una universidad, los estudiantes tienden al factor proximidad o a elegir una universidad por tener la titulación que deseaban.

Sobre el estudio de Pérez García y Serrano Martínez, (2012) se han ido incorporando algunas reflexiones de los autores a los largo de los siguientes apartados, ya que aportan información sobre los diferentes factores que inciden y establecen perfiles de ingreso de los estudiantes. En este estudio se nutren de las fuentes de información de la OCDE y Eurostat para el análisis internacional, y para el ámbito de España, el Instituto Nacional de Estadística (INE) y las estadísticas del Ministerio de Educación, así como de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

También la Fundación CYD (2013, 2014), desarrolla desde hace años análisis e informes en base a los datos del Sistema Integral de Información del Ministerio en España (Datos y Cifras de la Universidad Española, que se basan en el SIIU), SEE, Eurostat y OCDE. Aportaciones que también se utilizarán para intentar concretar factores sobre el perfil de ingreso de los estudiantes.

1.3.2 Descripción de los estudiantes en educación superior

1.3.2.1 Acceso de los estudiantes al sistema universitario

Los datos de la OCDE *Education at a Glance* utilizados en el estudio de Hernández Armenteros y Pérez García (2015) indican que respecto al promedio de países de la OCDE así como de los 21 países de la Unión Europea (UE-21) analizados en este estudio, el acceso a los estudios superiores en España es ligeramente inferior (ver Gráfico **2**). No obstante, cuando se analiza individualmente cada país, se observa que España se encuentra casi 20 puntos por debajo de EEUU, el país con una tasa de acceso más elevada. Las diferencias son menores con otros países europeos, siendo la más

elevada en Europa la de Reino Unido; la de Alemania muy similar a España, y con tasas inferiores a España se encuentra Italia y Francia.

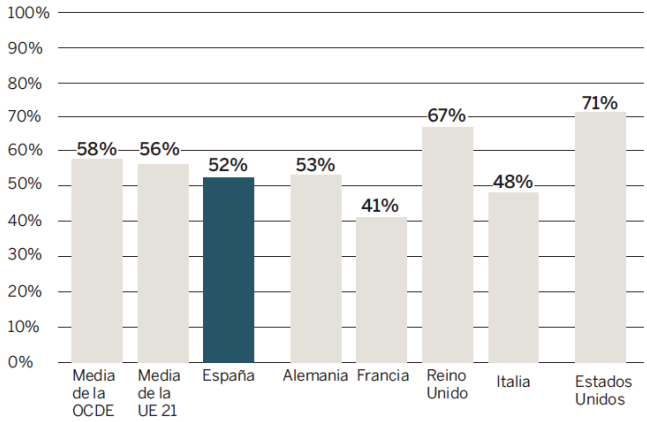


Gráfico 2. Tasa de acceso neto a la universidad (% de estudiantes de nuevo ingreso sobre el total de población en la edad de ingreso). Año 2012

Fuente: Hernández Armenteros y Pérez García (2015, p. 10).

1.3.2.2 El nivel de formación de la población

Según los datos del Informe de *Education at a Glance* 2014, en todos los países de la UE y de la OCDE se ha producido entre el 2000 y 2012 un aumento del nivel educativo de la población entre 24-65 años (OCDE, 2014).

Así en España en 2012, el 32% la población entre 25 a 64 años tenía estudios superiores (de ellos un 22% con estudios universitarios), cuando la media de la OCDE se situaba en el 33% y la de UE-21 en el 29% (Gráfico **3**). No obstante, si bien existe una evolución de mayor nivel de formación en general en España, todavía existen diferencias muy importantes en relación con la formación no terciaria. Así el porcentaje de personas con estudios primarios es todavía muy superior a la OCDE Y UE 21, y los estudios correspondientes a la segunda etapa de educación secundaria (Bachillerato o FP de grado medio) es muy inferior al resto de los países. Por tanto, el nivel de formación terciaria ha aumentado en todos los países, en general, siendo la mayor proporción la educación secundaria, excepto en España (MECD, 2014a).

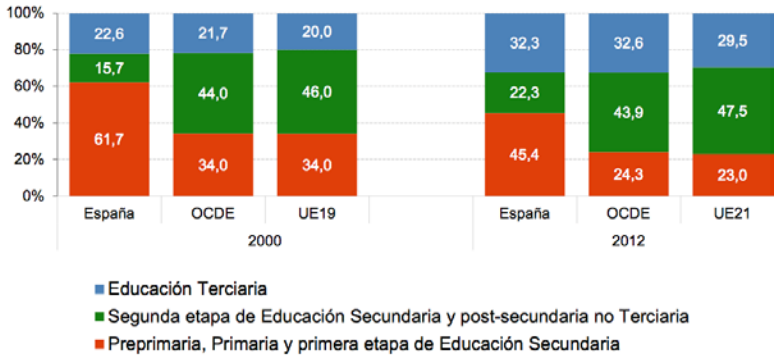


Gráfico 3. Evolución del nivel de formación de la población adulta (25-64) en España (2000-2012)

Fuente: MECD (2014b, p. 3).

1.3.2.3 El nivel de formación de los padres

En cuanto al nivel de formación de los padres de los estudiantes, existen algunas diferencias entre países, pero en general en todos ellos los padres tienen principalmente una formación de nivel secundario y terciario, excepto España donde destaca que la formación de los padres es más básica (formación primaria) con un porcentaje más alto que el resto de los países (MECD, 2014a). Las diferencias con países como Canadá, Noruega, Suecia Estonia o Alemania son significativas, ya que el nivel de formación con educación terciaria de los padres es muy elevado.

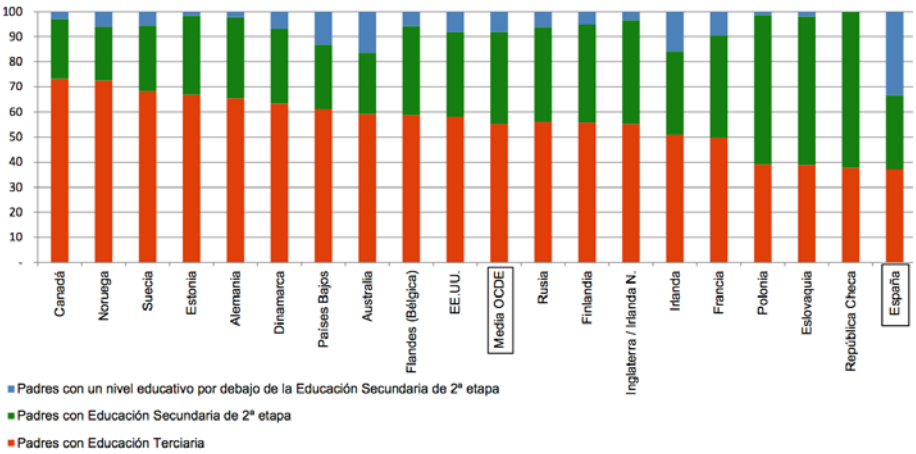


Gráfico 4. Porcentaje de adultos entre 20-34 años en Educación Terciaria según el nivel educativo de los padres (2012)

Fuente: MECD (2014b, p. 8).

Soler (2011) analiza este factor relacionando el origen social y la edad, señalando que los estudiantes con edad tardía (maduros) proceden de un entorno familiar (progenitores) con menor nivel educativo en relación con estudiantes más jóvenes cuyos padres tienen mayor nivel educativo. Señala que esta vinculación puede estar relacionada con el (1) acceso y (2) dedicación de estudio. En el caso del (1) acceso, las personas que proceden de entornos desfavorecidos se habrían incorporado a la universidad más tarde que el resto de los estudiantes, una vez que hubiesen alcanzando independencia económica y ellos mismos asumieran los costes. Y en el caso (2) dedicación al estudio, es posible que los que proceden de entornos desfavorecidos hubiesen estado obligados a trabajar en mayor medida y, con ello, compaginar estudios y trabajo.

1.3.2.4 La movilidad internacional de los estudiantes

Dentro del panorama mundial de globalización la movilidad de los estudiantes ha aumentado y teniendo en cuenta el marco del EEES esta tendencia podría crecer aún más.

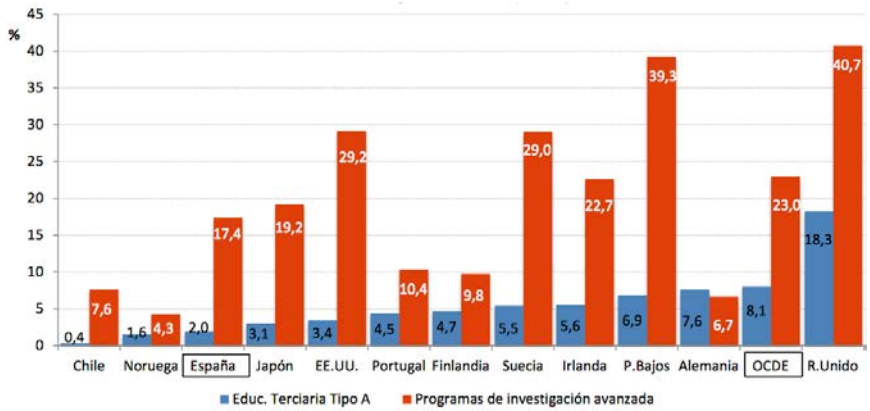


Gráfico 5. Estudiantes Internacionales como porcentaje de toda la matrícula de Universidad y Doctorado (2012)

Fuente: MECD (2014b, p. 11).

El crecimiento en desde 1975 hasta el 2012 ha sido muy elevado (matrículas fuera del país de origen) y según los datos de la OCDE (2014) posibles factores como aumento del interés por promover lazos económicos, culturales, sociales, así como la idea del acceso global a la educación terciaria, o la idea de que los estudiantes cada vez quieren adquirir más experiencia en un país internacional.

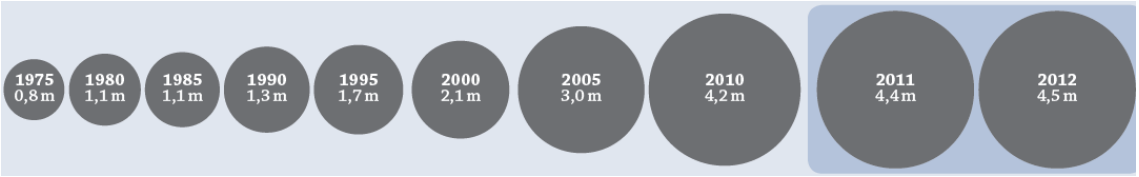


Gráfico 6. Crecimiento de la internacionalización de la educación terciaria (1975-2012 en millones)

Fuente: OCDE (2014, p. 362).

Otro de los factores que determina la elección de otro país a la hora de querer matricularse en una titulación, es el lengua hablada que se utiliza en la enseñanza, así países cuya lengua hablan muchas personas son los más elegidos (inglesa, francesa, alemana, rusa y española lideran en cuanto a elección) excepto Japón que no siendo una lengua de enseñanza muy extendida aumenta en elección.

En el caso de España el impulso fundamental está en el programa Erasmus, aun siendo el país de origen y de destino con mayor número de estudiantes (Pastor, 2011), el porcentaje global sigue siendo bajo. Según Pérez García y Serrano Martínez (2012), existe mayor movilidad en aquellos países con mayor grado de especialización, como Reino Unido destacando con mayor proporción de estudiantes internacionales, pero en general en todos los países el porcentaje de estudiantes extranjeros en los programas de grado (terciaria A) sigue siendo baja en relación con los programas de investigación (doctorado) respecto a la media de la OCDE.

La tendencia de algunos países cambiaría si las universidades apostaran por una formación más especializada (másteres y doctorados) que provocarían una mayor internacionalización. El valor del programa Erasmus en España es muy importante, ya que de las universidades europeas que más estudiantes reciben, la mayor proporción son de España (26 instituciones españolas de las 100 europeas que más reciben, y de ellas 8 reciben más de 1000 estudiantes). Por otro lado, España también es la que más envía otros países (27 instituciones españolas de entre las 100 que más envían) (Pérez García y Serrano Martínez, 2012).

Otros factores determinantes a la hora de tomar decisiones sobre dónde estudiar, que bien podrían servir para la elección fuera o dentro del mismo país, son: la reputación de la institución, mayor flexibilidad, reconocimiento de titulaciones o de formación previa, la no existencia de programas especializados en el lugar de origen, mayor restricción en la admisión de algunos títulos o instituciones (OCDE, 2014).

1.3.2.5 La percepción sobre la calidad de la formación universitaria

Según los datos de la OCDE (2014) los destinos y titulaciones que eligen los estudiantes tienen mucho que ver con la percepción sobre la calidad que el programa formativo les provoca. Según este estudio la elección para determinar la calidad la establecen en función de la información que tienen y se les ofrece de la titulación/institución, de ahí la importancia de los resultados y la transparencia. Se fían y se basan en dicha información así como otra que les llega o buscan a través de las redes o impresa, y que también están en puestos altos dentro de las clasificaciones que se establecen en educación superior. En este caso es importante tener en cuenta el factor sobre la "percepción" que tienen de la calidad.

Las conclusiones más interesantes del estudio inicial de la Fundación BBVA (2010) son, entre otras, la visión negativa general por parte de los estudiantes de la situación mundial. Sin embargo, son optimistas desde el punto de vista personal en cuanto a perspectivas profesionales. En general, el grado de satisfacción con la formación es buena, si bien los estudiantes de España, Francia e Italia consideran en mayor medida desajustes entre la formación y el mercado laboral que en Suecia, Alemania, Reino Unido (Fundación BBVA, 2010). En general, las titulaciones de Ciencias de la Salud y nuevas opciones se han convertido en el objetivo de muchas instituciones.

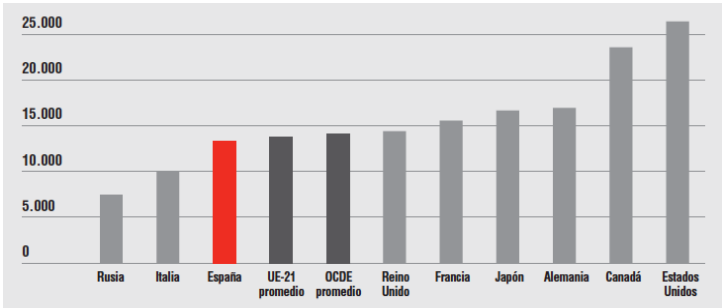
En muchas instituciones la información sobre la calidad docente todavía es muy escasa, factor que interesa mucho al estudiante, la relevancia en este sentido resulta un aspecto que puede determinar la elección del título (Pérez García y Serrano Martínez, 2012). En este sentido, es donde la transparencia no resulta tan adecuada. Consideran que la calidad podría mejorar si se corrigieran algunas ineficiencias como el mantener excesos de la oferta de títulos, las cargas lectivas de los profesores que solamente se dedican a la docencia, o evitar el bajo rendimiento de algunos estudiantes cuyos resultados de forma reiterada no son buenos.

La calidad de las instituciones y de los títulos depende de la calidad de sus diseños y el desarrollo de ajustes en la implantación. La idea en las instituciones de querer tener los mejores expedientes, es una preocupación que cada vez provoca mayor competitividad entre ellas. No obstante, las instituciones que tienen buenos estudiantes funcionan bien si los plantes de estudio de los títulos están bien diseñados y ajustados, así como el nivel de exigencia. Del mismo modo, buenos estudiantes en planes de estudio mal diseñados

o desajustados (sobrecarga de contenidos, ambigüedad, solapamientos) pueden provocar malos resultados hasta en los mejores expedientes.

1.3.2.6 Gasto en Educación Superior

Si tenemos en cuenta el factor de inversión en educación superior, otros estudios nos desvelan cuál es la situación en el marco internacional, el capítulo segundo sobre el *Análisis económico del sistema universitario español* del Informe de la Fundación CYD (2014) utiliza también los datos de la OCDE realizando una comparativa con diferentes países sobre el gasto total anual por estudiante que se realiza en educación superior y el esfuerzo que supone a los países. Así en España, fue más reducido que el del promedio de la OCDE y la UE-21, y en el contexto del G8, solamente superado por Italia y Rusia. En el otro extremo está EEUU y Canadá, y dentro de Europa, Alemania (Gráfico **7**).



Nota: Se consideran alumnos en equivalencia a tiempo completo.
Fuente: OCDE, Education at a Glance 2014.

Gráfico 7. Comparación gasto total anual por alumno en educación superior (en dólares y paridad del poder adquisitivo). Año 2011

Fuente: Fundación CYD (2014, p. 84)

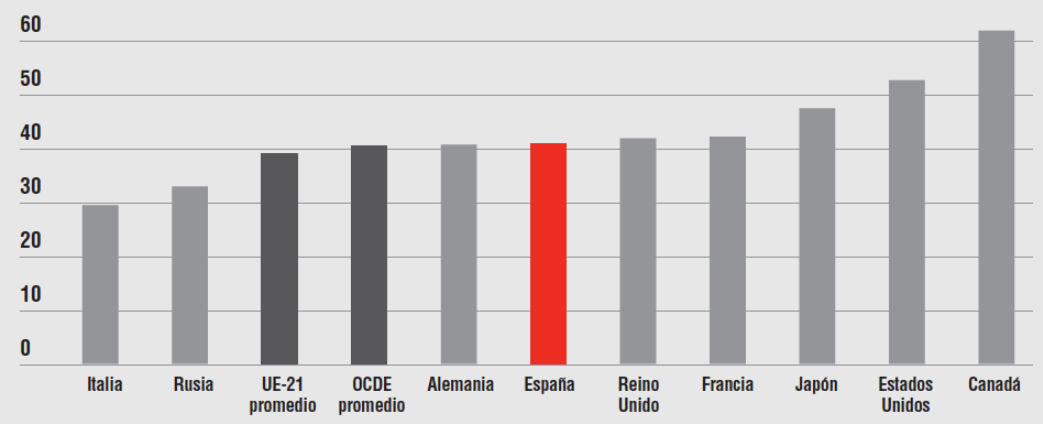
Según la Fundación CYD (2014), los países de la OCDE que presentaron mayor valor de gasto fueron EEUU, Canadá, Suiza, Dinamarca y Suecia, y los que menos México y Estonia. España estaría en una posición intermedia. Asimismo, vincula las diferencias en el gasto total a la duración de los estudios que es muy diferente en algunos países, así como a los intereses y necesidades de los estudiantes, es decir, sobre las condiciones en las que acceden o deciden estudiar los alumnos que varían en función del país: matrícula a tiempo completo, a tiempo parcial, estudiar y trabajar al mismo tiempo. Si la duración de los estudios es larga, el coste total puede resultar más elevado (Fundación CYD, 2014).

Teniendo en cuenta esta variable, en los países nórdicos (Dinamarca, Suecia, Holanda o Finlandia) la duración de estudios terciaros es la más elevada. En el caso de España con

una media de 4.66 años de duración de estudios terciarios, estaría dentro del conjunto de la OCDE en cuanto a gasto total.

Debemos tener en cuenta que el perfil del estudiante ha evolucionado en cuanto a las opciones y condiciones con las que decide ingresar en la universidad (mayor edad, tiempo de dedicación, más tiempo en educación terciaria).

No obstante, si tenemos en cuenta la inversión y el esfuerzo de cada país en base al PIB, éste nos revela datos diferentes (Gráfico **8**).



Iota: Se consideran alumnos en equivalencia a tiempo completo.

Gráfico 8. Comparación del gasto total anual por alumno en educación superior respecto al PIB per cápita (porcentaje). Año 2011.

Fuente: Fundación CYD (2014, p. 85).

La importancia de este factor en cuanto a igualdad de oportunidades y a la hora de mejorar el acceso a la universidad es fundamental, ya que las autoridades públicas a través de sus políticas educativas, pueden mejorar esta circunstancia poniendo a disposición de los alumnos que se matriculan instrumentos para aumentar el acceso, retención y finalización de sus estudios como ayudas al estudio, subvenciones a los estudiantes y sus familias, especialmente pensando en estudiantes con menos oportunidades económicas y recursos bajos (Fundación CYD, 2014).

1.3.2.7 Distribución por sexo, edad y campo científico

En el informe de la Fundación CYD de 2013, *La universidad en España. Oferta y demanda universitaria*, se analiza el sistema universitario español en relación con países de la UE y con la referencia de Estados Unidos, las características de los estudiantes en los años de referencia 2001 y 2011 para poder establecer comparaciones entre esos años y los países (Gráfico **9**).

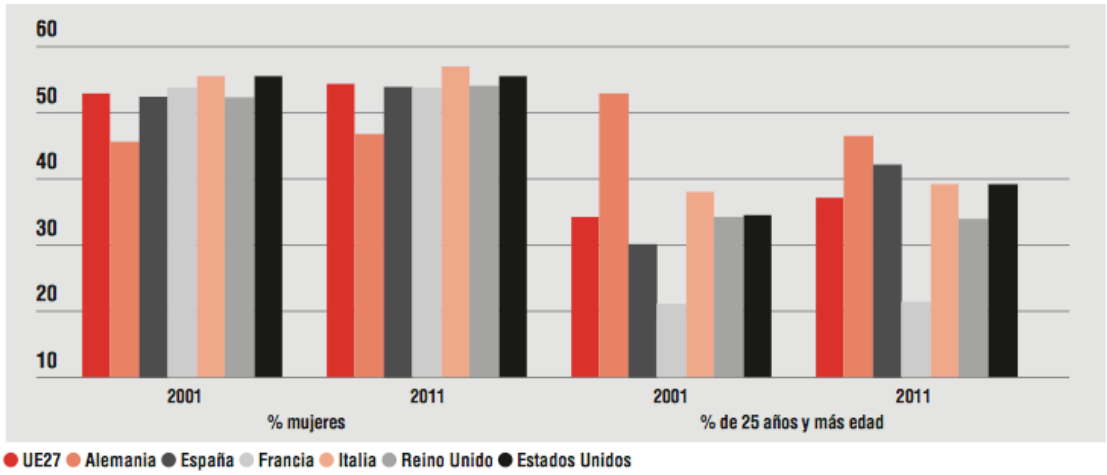


Gráfico 9. Distribución de los estudiantes universitarios, según sexo y edad (en %)

Fuente: Fundación CYD (2013, p. 34).

En cuanto al porcentaje de mujeres, no varía entre el 2001 y 2011 en los países analizados, la media de la UE se supera sensiblemente por Italia y, fuera del marco europeo, por EEUU. Es significativo que Alemania tiene menor porcentaje de mujeres en relación con el resto siendo, por otro lado, el país donde el porcentaje de edad de los estudiantes de 25 años o más es mucho más elevado que en los países de la UE e incluso EEUU. Sobre la edad, Francia es el país donde el porcentaje es mucho menor.

En la comparativa sobre la distribución de los estudiantes en el ámbito internacional, así como por sexo, es interesante constatar como el ejemplo de la crisis económica en España hace variar de forma muy significativa los datos en cuanto al porcentaje de estudiantes y en qué medida sus efectos influyen en el hecho de incorporarse o no a la educación superior.

El factor de crisis como elemento que afecta a la variación en cuanto a incorporación en la educación superior, según los datos de Eurostat, utilizados por Fundación CYD

(2013), se puede analizar en el volumen de estudiantes de los países objeto de estudio y ver las diferencias con España.

Resulta interesante ver cómo en el comportamiento general de los datos que en la década 2001-2011 en España apenas varió (solamente crece un 0,1%), en comparación con el crecimiento que se produce de un 2,2% en los países de la UE-27, y el 4,4% de los Estados Unidos (Tabla **4**). Este hecho produjo que la evolución en el total de la década en España descendiera, existiendo un aumento en países de la UE como Francia, Alemania, Italia o Reino Unido. Sin embargo, los datos se analizan de forma muy diferente si se diferencian, tal y como denomina en el informe, entre el periodo 2001-2007 de expansión económica, y el 2007-2011 de crisis (Fundación CYD, 2013).

Tabla 4. Variación anual acumulativa del número de estudiantes (%)

2001-2011	Total	Educación superior	Educación superior universitaria	Educación superior no universitaria
UE-27	**-0,13**	**2,00**	**2,18**	**0,90**
Alemania	-0,37	2,86	2,60	4,21
ESPAÑA	**1,27**	**0,62**	**0,08**	**4,31**
Francia	0,43	1,07	1,02	1,21
Italia	0,45	0,83	1,05	-19,90
Reino Unido	-1,30	1,89	3,71	-3,65
Estados Unidos	1,08	4,45	4,39	4,66
Japón	-0,91	-0,23	0,52	-2,79
2001-2007	**Total**	**Educación superior**	**Educación superior universitaria**	**Educación superior no universitaria**
UE-27	**-0,35**	**2,26**	**2,58**	**0,25**
Alemania	-0,24	1,50	1,66	0,58
ESPAÑA	**0,66**	**-0,52**	**-0,97**	**2,84**
Francia	0,69	1,18	1,15	1,26
Italia	0,66	1,94	2,27	-21,13
Reino Unido	-2,88	2,25	4,44	-3,63
Estados Unidos	0,86	4,55	4,71	3,98
Japón	-0,96	0,25	0,84	-1,58
2007-2011	**Total**	**Educación superior**	**Educación superior universitaria**	**Educación superior no universitaria**
UE-27	**0,20**	**1,61**	**1,57**	**1,89**
Alemania	-0,56	4,93	4,03	9,89
ESPAÑA	**2,20**	**2,35**	**1,66**	**6,55**
Francia	0,06	0,90	0,83	1,13
Italia	0,12	-0,82	-0,75	-18,01
Reino Unido	1,14	1,34	2,62	-3,67
Estados Unidos	1,40	4,30	3,93	5,68
Japón	-0,83	-0,96	0,05	-4,58

Fuente: Informe Fundación CYD (2013, p. 34)

Claramente se ven los efectos de una crisis como variable significativa sobre el acceso y permanencia de los estudiantes en el mundo universitario (Tabla **4**) en comparación con otros países donde la evolución es similar (también con efecto de crisis) o aumenta porque este factor no es tan incidente en ese periodo.

Así en el periodo *2001-2007 de expansión,* en España se aprecia un descenso en comparación con el crecimiento de un 2.6% de la UE-27 o de Estados Unidos, sin embargo en el *periodo de crisis 2007-2011,* se produce un aumento en España superior al resto de los países analizados, e incluso de Francia y España.

Hay que tener en cuenta que en todos los países el aumento de matriculados en estudios superiores no universitarios va en aumento, es decir, una opción que cada vez es más elegida por los estudiantes como formación terciaria no universitaria. Por ejemplo en España esta tendencia ha sido mayor que en el resto de los países, especialmente, de nuevo, en el periodo de crisis 2007-2011.

La explicación que en el estudio Fundación CYD (2013) se constata es la vinculación clara con la evolución del mercado de trabajo. Es decir, en el periodo de expansión, de nuevo como ejemplo España, la creación de empleo era mayor y el coste para estudiar también. Asimismo al existir más empleo, la necesidad no era un nivel de formación elevado, y muchos jóvenes decidían no realizar estudios superiores, sin embargo con la crisis (periodo de crisis según Fundación CYD) la tendencia era justo la contraria. Al no existir trabajo los jóvenes deciden realizar estudios terciarios, permanecen más tiempo para ampliar conocimientos.

En función de la preferencia en relación con las ramas de conocimiento (Tabla **5**), prácticamente en todos los países las principales son ciencias sociales (empresariales y derecho) seguida de ingeniería y arquitectura. A continuación están, salud y bienestar, educación, y artes y humanidades. Estas tres últimas con diferencias en función de los países. Así en España, el porcentaje es mayor en salud y bienestar y más bajo en educación, artes y humanidades. Francia, tiene una proporción mayor en artes y humanidades, seguida de salud y bienestar, y curiosamente muy baja en educación. En Alemania, primero artes y humanidades y valores bajos en salud y bienestar, y educación, en comparación con otros países.

En la UE en general había más estudiantes en el área de ciencias, matemáticas e informática que en Italia y España.

Tabla 5. Distribución de matriculados universitarios de grado por campos científicos (% del total) y porcentaje de mujeres en cada campo. Año 2011.

% sobre total	UE-27	Alemania	España	Francia	Italia	Reino Unido
Educación	**8,6**	6,9	**11,5**	3,4	7,2	8,5
Artes y humanidades	**13,0**	16,2	**10,8**	16,8	12,7	17,8
Ciencias sociales, empresariales y derecho	**35,5**	30,2	**33,2**	38,8	35,5	31,9
Ciencias, matemáticas e informática	**10,6**	16,3	**9,5**	13,8	7,9	14,8
Ingeniería y arquitectura	**14,9**	18,6	**17,0**	11,1	17,8	9,1
Agricultura y veterinaria	**1,6**	1,4	**1,7**	0,7	2,2	0,8
Salud y bienestar	**11,9**	8,0	**12,6**	12,3	13,2	15,2
Servicios	**4,0**	2,4	**3,7**	3,0	3,5	1,9

% mujeres	UE-27	Alemania	España	Francia	Italia	Reino Unido
Educación	**76,3**	66,8	**75,3**	77,4	82,0	76,2
Artes y humanidades	**66,3**	66,5	**60,4**	67,6	74,7	62,1
Ciencias sociales, empresariales y derecho	**58,1**	51,5	**57,3**	59,8	57,8	54,7
Ciencias, matemáticas e informática	**38,3**	35,6	**37,5**	36,5	52,1	35,9
Ingeniería y arquitectura	**27,1**	20,4	**29,7**	30,9	33,5	19,7
Agricultura y veterinaria	**51,5**	53,0	**47,0**	59,9	47,9	67,9
Salud y bienestar	**71,2**	68,5	**72,6**	61,2	66,1	73,6
Servicios	**48,7**	47,3	**48,5**	36,3	52,2	59,1

Fuente: Fundación CYD (2013, p. 35)

El porcentaje de mujeres en todos los casos siempre es superior, es decir, la variable sexo en relación con la elección para realizar estudios terciarios es significativa existiendo diferencias en cuanto a las ramas de conocimiento. Así, en general las mujeres se matriculan en mayor proporción en educación, salud y bienestar, y menos en ingeniería y arquitectura, o ciencias, matemáticas e informática, no obstante es significativo que en Italia en esta última rama sucede lo contrario con un 52,1%.

También existen diferencias en la rama de agricultura y veterinaria, no muy demandada en países como Francia y Reino Unido.

Entre la UE y España cabe destacar que el porcentaje de mujeres que se matricula en ingeniería y arquitectura, salud y bienestar, es más elevado en España.

Las conclusiones de la Fundación CYD (2013) sobre edad y sexo son coincidentes con otros estudios elaborados a través de los datos de Eurostudent III (Orr, Schnitzer y Frackman, 2008) y IV (Orr, Gwosc y Netz, 2011). Soler (2011) señala el incremento generalizado en todos los países de la edad de entrada. En algunos países, la forma de entender la experiencia universitaria se concibe de tal forma que dan cabida a la parte académica en combinación con la parte personal laboral, especialmente en el caso de los países nórdicos. Sin embargo, en España la experiencia en la universidad, si bien ha ido

cambiando, todavía tiene un componente más académico donde el estudiante dedica unos años de su vida de forma más exclusiva.

En cuanto a sexo, las mujeres son el colectivo más mayoritario de forma generalizada en todos los países desarrollados:

> "Especialmente destacan los países nórdicos con un 50% más de mujeres. Otros países como Alemania o Grecia están más equilibrados. España, en base a datos de Euridyce, por cada 100 hombres había 120 mujeres, proporción idéntica a la media de los países de la UE-27" (Soler, 2011, p. 52.).

1.3.2.8 Nuevas preferencias de formación

- Salidas profesionales

Está claro que existen cambios sobre las tendencias en relación con las preferencias de los estudiantes en la elección de sus estudios. En Europa, la tendencia de titulaciones cortas, Ciclos Formativos de Grado Superior (terciaria B) más orientadas a estudios profesionales y a titulaciones con mejores oportunidades de empleo (Grados profesionales) es una realidad, esta modalidad ha ido en aumento de forma progresiva,

- Vocación

Si bien es cierto que la tendencia es que los estudiantes eligen cada vez más opciones con mayores oportunidades de empleo, la mayor parte de ellos declaran que eligen los estudios por vocación. Un ejemplo es la rama de humanidades, que aun siendo más complicada la inserción laboral, los estudiantes son vocacionales e intentan desarrollar estos estudios con la idea de realizar posteriormente una especialización (con mayor orientación profesional) o con un máster (Pérez García y Serrano Martínez, 2012).

No obstante, es evidente que existen desequilibrios en disciplinas con preferencias claras, con una reducción en ciencias, matemáticas e informática y en educación (EACEA P9 Eurydice, 2012).

En cualquier caso, la elección de título bien por vocación, bien por salidas profesionales podría tener los mismos problemas en el rendimiento si los estudiantes cuando acceden no están bien preparados. Con mayor número de estudiantes con notas bajas, el aumento de la probabilidad de fracaso podría ser mayor, aunque también depende del ajuste del título y de si éste responde al perfil real de los estudiantes que acceden.

- Instituciones públicas o privadas

Si bien ha existido un aumento de estudiantes que eligen instituciones privadas todavía se encuentra lejos de la elección de una institución pública, no obstante ha aumentado la proporción de matriculados en instituciones privadas entre el 2003 al 2012 en 21 de los 29 países de la OCDE. Al igual que en España, en el resto de los países ha habido un aumento del número de instituciones privadas de educación terciaria tanto A como B que supone además, costes adicionales.

1.3.2.9 Estudiantes no tradicionales (edad tardía)

El acceso a la enseñanza superior por parte de estudiantes que tienen una edad superior (no tradicionales) a aquellos que se incorporan nada más finalizar los estudios previos de bachillerato (tradicionales) cada vez es mayor en gran parte de los países de Europa. Muchas pueden ser las razones, entre ellas destaca que se incorporan en la universidad en edad más tardía: suelen ser personas con escasa cualificación o alguna formación no válida para el acceso a la universidad.

La Red Eurydice se ha ocupado de este tema en distintas ocasiones analizando esta opción de acceso. Dichos estudios desvelan que la mitad de los países en europea han "flexibilizado los requisitos de acceso" (Comisión Europea, EACEA y Eurydice, 2015, p. 62) con el fin de dar cabida a este perfil de estudiantes. La posibilidad de ampliar esta formación a estudiantes con edad tardía se desarrolla a través de programas concretos ofreciendo títulos alternativos con el fin de ampliar las oportunidades de aprendizaje para poder conseguir con éxito la formación. Este es el caso de países como Francia, Irlanda, Suecia, Reino Unido, Islandia, pero todavía muchos países no ofrecen ninguna alternativa en este sentido (ver Ilustración **6**).

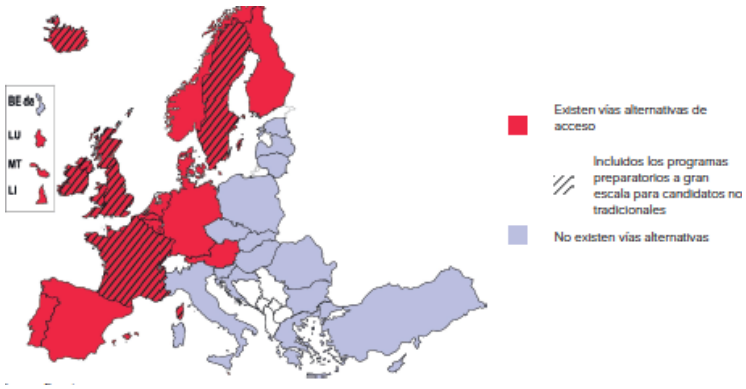


Ilustración 6. Vías alternativas de acceso a educación superior para candidatos no tradicionales, 2013/14

Fuente: Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2015, p. 81)

Según Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2015), algunos programas específicos previos al acceso como alternativa de preparación para ingresar en la universidad se desarrollan dentro de las mismas universidades como es el caso de Francia DAEU (*Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires*), Islandia (estudios preliminares), Suecia (curso básico) o, en otros casos, se desarrollan fuera de la institución como en Reino Unido (cursos de acceso). El elemento común es que los requisitos de acceso a esta formación son que los candidatos tengan una edad superior a unos 20 años (según país), no poseer el título que se requiere normalmente para el acceso, o haber permanecido fuera del sistema algunos años.

La formación suele durar uno o dos años. En el caso de España han de aprobar un examen de acceso y existen pruebas para mayores de 25 y de 45 años.

Otra opción que se ha puesto en marcha, para aquellos que no tienen una formación secundaria tradicional, es la de realizar un curso puente para poder acceder a una titulación universitaria.

Por tanto, las universidades están siendo mucho más flexibles en cuanto al acceso dando mayores oportunidades para garantizar la participación de los estudiantes con este perfil de edad más tardía, los estudios realizados por Eurostudent V (Hauschildt et al., 2015) señalan que las tasas de finalización de estudios son muy bajas, por tanto todavía es necesario dar un paso más a la hora de establecer nuevos mecanismos para que estos estudiantes consigan esa meta.

1.3.2.10 Estudiantes a tiempo parcial

Otra tendencia de los estudiantes que acceden a la universidad es la de prolongar los estudios y el aumento del porcentaje de los estudiantes que estudian y trabajan al mismo tiempo.

Al margen de existir una relación entre la dedicación y las ramas de conocimiento con diferencias importantes, siendo las de mayor dedicación, o prácticamente exclusiva las titulaciones de salud y técnicas, donde, además están los mejores expedientes, según comentan Pérez García y Serrano Martínez (2012), el hecho de prolongar los estudios provoca que el porcentaje de estudiantes universitarios mayores de 25 años sea cada vez mayor en los últimos diez años, e incluso el inicio de estudios después de los 21 años, y esto provoca también efectos en los resultados en cuanto al número de egresados y la edad, siendo ésta cada vez más avanzada, el número de egresados que se gradúa con más de 25 años se aproxima ya al 50% y el que lo hace con más de 30 años al 20%.

En este caso existen diferencias significativas entre los países, siendo el caso de España uno de los más bajos en cuanto a estudiantes a tiempo parcial, muy por debajo de la UE. Países como Suecia, Hungría, Polonia, Rusia, Nueva Zelanda el porcentaje llega casi al 50% (Gráfico **10**).

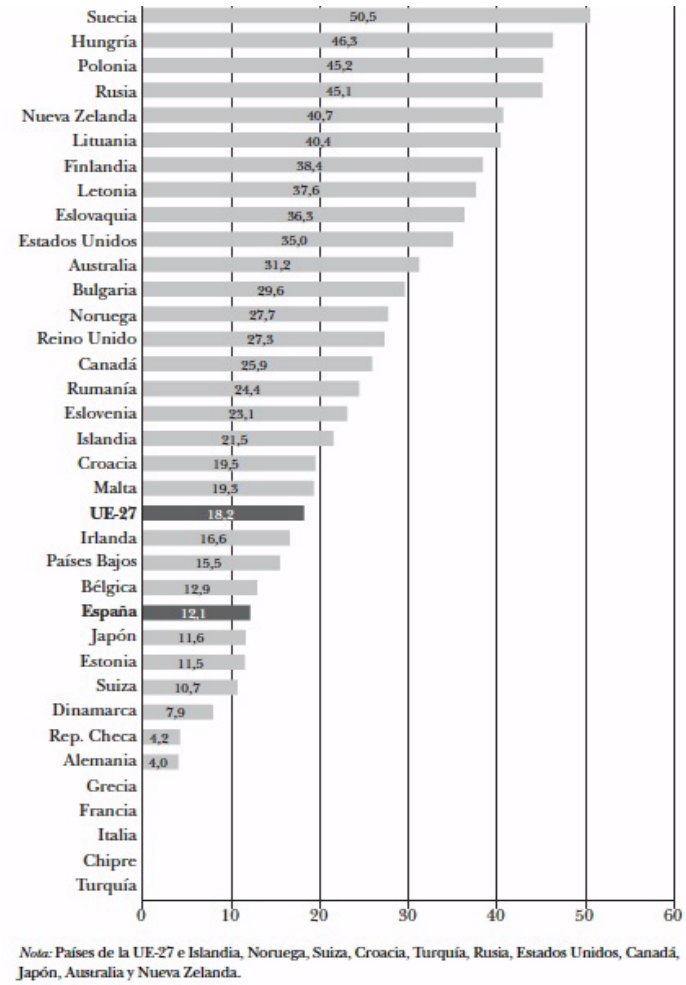


Gráfico 10. Alumnado universitario a tiempo parcial (porcentaje). UE-27, 2006

Fuente: Pérez García y Serrano Martínez (2012, p. 199).

Los datos de la OCDE (2014) desvelan que casi el 50% de los jóvenes entre 15 y 24 años tienen ingresos laborales. En países como Bélgica, Chile, España, Grecia e Italia, el porcentaje en este tramo de edad no llega al 10%.

Entre las razones para compaginar estudios y trabajo se encuentran según Tejerina (2011) están, la económica, es decir, encontrarse en una situación de necesidad para poder pagarse o contribuir en los gastos de los estudios, o bien por necesidad de tener que ayudar a la familia. También podría ser por el deseo de querer tener algo más de dinero para poder permitirse algún gasto extra pero no como una necesidad de primer nivel. También podría ser por querer tener cierta independencia económica con la idea de conseguir más autonomía.

1.3.2.11 Vinculación entre desempleo y continuidad de estudios

Es interesante abordar un dato generalizado en la UE-25, analizado en el informe del *Europeo de Riesgos,* Occupational Safety and Health (European Agency for Safety and Health at Work, 2007) sobre los trabajadores jóvenes (entre 15 y 24 años), y plantea cómo el número ha ido descendiendo en casi todos los países de la UE, aborda este hecho planteando que una de las causas bien puede ser la disminución de la tasa de natalidad, pero también señala en concreto *puede ser un indicio de que las actividades educativas están cada vez más generalizadas y requieren más tiempo,* esto unido a que los jóvenes resultan ser la población más vulnerable cuando de forma generalizada existe una recesión económica y los empleadores contratan menos personas de este grupo (European Agency for Safety and Health at Work, 2007). Este hecho favorece, por tanto un perfil de jóvenes sin empleo que decide estudiar. Es decir, puede existir una vinculación directa entre desempleo y continuidad de estudios.

El estudio señalaba que en el 2005 la tasa de desempleo juvenil era del 18,7 %, más de dos veces superior a la tasa total (9,0 %). Pero esta tasa ha aumentado en los últimos años a pesar de que cada vez sean menos los jóvenes ya que la población envejece en su conjunto (European Agency for Safety and Health at Work, 2007).

Otro dato a tener en cuenta sobre el perfil de los jóvenes en la UE que sí tenían trabajo, es el tipo de dedicación, en este sentido en 2005 teniendo en cuenta la población activa total, los trabajadores entre 15 a 25 tenían en mayor proporción contratos temporales, o trabajos asalariados, modalidad que ha ido en aumento hasta este momento, frente a contratos a tiempo total. Además muchos jóvenes desarrollan trabajos "informales" (voluntario, empresa familiar, enseñanza). La desproporción entre países ya se marcaba en el 2005 en la UE-25, si bien muchos trabajadores eran menores de 25 años, y muchos eran con contrato temporal (37,5%) mientras que en Irlanda existía en esta opción un 6,8% en España existía un 59,4%. En este estudio se indica que según los datos sobre agencias de trabajo temporal, la probabilidad y oportunidad de acceder a la formación es mucho menor entre los jóvenes que tienen un trabajo temporal que los que tienen un trabajo fijo. Esto podría ser por el grado de incertidumbre mayor en el primer caso (European Agency for Safety and Health at Work, 2007).

Si tenemos en cuenta datos más actuales sobre el desempleo, vemos que la proporción ha ido en aumento y las tendencias que señala la OCDE (2014) son que las tasas de

empleo entre aquellas personas que tienen una educación terciaria de los países de la OCDE han sido superiores a aquellas que no han llegado a ese nivel educativo. Aquellos que tienen estudios inferiores a la educación terciaria, la proporción de desempleo es mayor y genera mayor desigualdad entre hombres y mujeres. Destacando el hecho de que aunque las mujeres superan en número a los hombres en casi todos los campos académicos, éstas tienen menos probabilidades de empleo (EACEA P9 Eurydice, 2012).

Los jóvenes cada vez se preparan más y las tasas de desempleo son mayores especialmente en los jóvenes con menor formación, esta tasa de desempleo en la actualidad se acerca al 20% en el 2012 en los países de la OCDE, siendo la tasa más alta de los últimos 10 años. Es decir, tener una formación superior tiene sus ventajas en cuanto al resto a la hora de encontrar un trabajo, pero la tendencia del desempleo en los jóvenes es demoledora.

Esto también nos lleva al hecho de que el aumento generalizado de titulados en educación superior provoca una sobrecualificación para el tipo de empleo que en muchos casos tienen que desarrollar. Según EACEA P9 Eurydice (2012) más de uno de cada cinco está sobrecualificado aumentando progresivamente desde el año 2000 hasta el 2012.

También afirma EACEA P9 Eurydice (2012) que el tiempo que tardan en encontrar empleo es mucho menor en aquellos que tienen formación superior (entre 5 meses para titulados superiores, 7,5 para graduados en educación secundaria superior, y 9,8 para los que tienen un nivel educativo inferior a los anteriores).

1.3.2.12 Ayudas públicas para los estudiantes

La evolución en la última década sobre la incorporación de tasas a cargo de los alumnos es cada vez mayor en muchos países, pero al mismo tiempo las políticas educativas incrementaban una mayor oferta de ayudas económicas destinadas especialmente a colectivos más necesitados, traducidos especialmente en becas y préstamos a estudiantes de educación superior, siendo una partida importante del gasto público (EACEA P9 Eurydice, 2012) (Gráfico **11**).

La existencia de ayudas económicas para poder desarrollar estudios superiores también es otro elemento que determina el acceso a la universidad. Todos los países desarrollan

en mayor o menor medida ayudas para intentar subsanar el desequilibrio que provoca la falta de recursos, favoreciendo la igualdad de oportunidades. Estas ayudas animan a los estudiantes y a sus familias con bajos ingresos a la hora de decidir sobre dónde y cómo estudiar una titulación.

Según la OCDE (2014), las ayudas públicas de los estudiantes también financian a las instituciones directamente y pueden ser un elemento para aumentar la competencia entre instituciones. Las ayudas públicas a los estudiantes también financian indirectamente a las instituciones de educación en función de si responden mejor o peor a sus necesidades.

Las ayudas tienen un efecto sobre los estudiantes ya que les permite que éstos no tengan que trabajar o trabajen menos, al no tener que llevar la carga económica: las ayudas en general en todos los países se desarrollan a través de asignaciones para los estudiantes, deducciones fiscales.

En cuanto al tipo de ayudas, están especialmente las becas y los préstamos, estos últimos son especialmente ayudas para alojamiento y manutención y existen de dos tipos: los préstamos de devolución fija (tipo hipoteca) y de devolución supeditada a los ingresos (teniendo en cuenta la capacidad del estudiante a la hora de devolver el dinero). Según la OCDE (2014), los de devolución fija, son aquellos que los estudiantes deben devolver en un periodo de tiempo y supone para el estudiante con bajos ingresos una carga importante incluso después de la graduación.

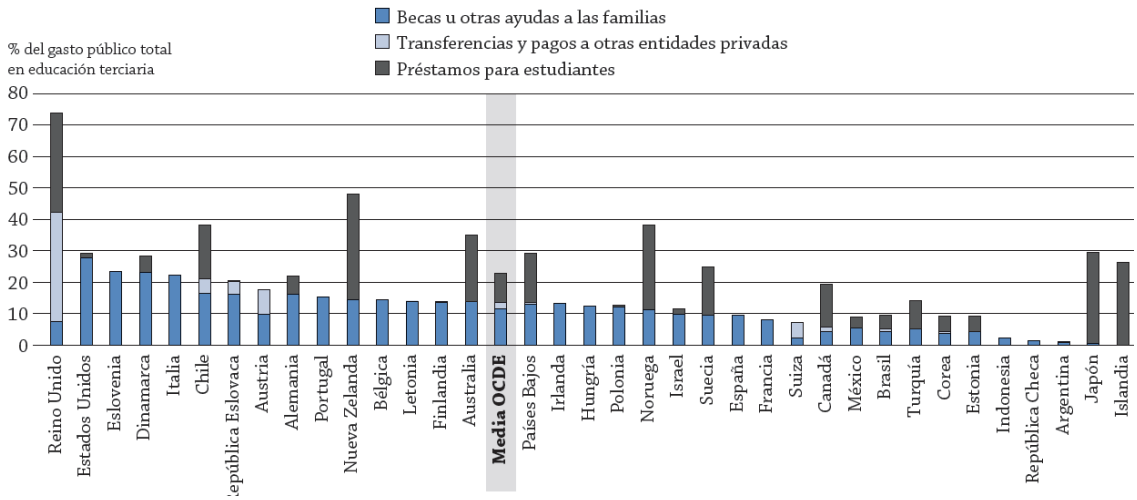


Gráfico 11. Ayudas públicas para la educación terciaria (2011)

Fuente: OCDE (2014, p. 278).

Según Pérez García y Serrano Martínez (2012) existe una vinculación entre las ayudas y becas, la elección del título y el éxito académico. Aquellos alumnos que no eligen la titulación que desean por falta de recursos se encuentran en una situación de desajuste en la titulación en la que se han matriculado, cuestión que podría incidir en la motivación y en los resultados.

1.3.2.13 Condiciones de acceso y admisión

Las condiciones para el acceso y admisión determinan de alguna forma las claves necesarias para poder incorporarse a la universidad. Cada vez la información sobre el acceso y admisión a las universidades es más transparente y completa, ya que además ésta es una de las características necesarias dentro del marco del EEES y de los criterios de directrices de ENQA que todos los países deben cumplir y determina una hoja de ruta para el futuro estudiante. Precisamente en casi todos los programas de las instituciones de educación superior establecen un apartado específico sobre este punto (EACEA P9 Eurydice, 2012).

En general, en casi todos los países, la determinación del número de estudiantes (números clausus) en la educación superior es una responsabilidad que está compartida entre las administraciones centrales o regionales de los países y las instituciones de educación superior, si bien éstas últimas organizan sus procedimientos para la selección de alumnos.

Existen diferencias en algunos países ya que en algunos casos tienen un acceso sin restricciones. En otros se da la combinación de acceso con condiciones compartidas entre la administración central y la institución, o sin restricción en un mismo país.

Según EACEA P9 Eurydice (2012) en cuanto a la admisión, en general se aplica bien en todas en todos los programas de estudio o bien para algunos títulos. Esto va vinculado en todos los casos a las limitaciones de plazas. Cuando existen estas limitaciones a nivel nacional o regional, las administraciones educativas limitan el número de plazas disponibles y, en mucho casos, controlan directamente el proceso de selección de los estudiantes. La restricción del número de plazas puede afectar a todos los programas ofertados por las instituciones de educación superior, o sólo a programas de determinadas áreas con carácter más profesional como el área de salud.

Tabla 6. Diferencias en el acceso y admisión por países

Acceso y admisión en algunos países	
Nivel de control	Algunos ejemplos
Control a nivel nacional y consulta a las instituciones • El número de plazas se establece a nivel nacional o regional, siendo en algunos casos realizados con una consulta a la institución	• República Checa El Ministerio establece un número límite de estudiantes que van a recibir financiación con cargo al presupuesto del estado. Ésta establece el número de plazas de la educación superior para todas las áreas de estudio universitarias pero, en muchos casos, tras una consulta previa a las instituciones de educación superior. Si las instituciones de educación superior públicas admiten a más estudiantes, tienen que hacer frente a los gastos que esto supone con sus propios recursos, ya que no les está permitido cobrar tasas a los estudiantes por acceder a un programa de grado impartido en checo, a no ser que la duración de dicho programa sobrepase la duración estándar en más de un año. Las escuelas profesionales superiores que imparten programas del nivel CINE 5B pueden admitir a un número fijo de estudiantes, que se basa en los límites establecidos por la administración regional competente, que ejerce el gobierno de la educación superior profesional en una determinada región. • Alemania Si la demanda supera la oferta de plazas disponibles en algunos programas, la adjudicación se lleva a cabo con procedimientos selectivos a nivel nacional o regional (sistema ponderado de puntuación entre nota de acceso (Abitur 20%), procedimiento de selección o de la institución (60%) y tiempo esperado entre la superación de Abitur y la solicitud a la universidad (20%)). Algunas instituciones que no se rigen por el sistema nacional, la propia institución realiza restricciones propias. • España Las comunidades autónomas organizan la oferta educativa de las universidades públicas de acuerdo con las instituciones de educación superior. La oferta prevista de plazas se comunica al Consejo de Coordinación Universitaria, a nivel nacional, para su revisión y se publica en Boletín Oficial del Estado. El gobierno central, puede fijar un número máximo en la admisión de estudiantes para determinados programas. Estas restricciones afectan a todas las universidades, públicas y privadas. • Chipre Existen procedimientos de selección o limitación a nivel nacional. El número de plazas disponibles es resultado de la negociación entre las instituciones públicas de educación superior (Universidad de Chipre) y las autoridades gubernamentales competentes. • Reino Unido Se establecen controles globales sobre el número de estudiantes de primer ciclo a tiempo completo. En Inglaterra, el Consejo para la Financiación de la Educación Superior en Inglaterra (Higher Education Funding Council for England) es el encargado de controlar el crecimiento del número de estudiantes de acuerdo a unos fondo públicos determinados. En Irlanda del Norte también se controla el número de plazas. En Gales a partir de 2011/12 se ha establecido un número máximo.

Acceso y admisión en algunos países	
Nivel de control	Algunos ejemplos
Las instituciones (centros) de educación superior deciden en mayor grado sobre la admisión: • Las propias instituciones de educación superior pueden decidir limitar el número de plazas atendiendo a unos requisitos claramente definidos. • Estos límites se pueden fijar para la totalidad de los programas de estudios o sólo para algunos.	• Irlanda La institución fija el número de plazas y los requisitos de admisión, mientras que los estudiantes presentan sus solicitudes a través de una Oficina Central de Solicitudes. • Noruega Las instituciones fijan el número de plazas que van a ofertar, pero en determinados momentos, el Gobierno podría financiar plazas adicionales. • Países Bajos Algunos programas de educación superior de carácter profesional el estudiante debe poseer unas determinadas destrezas, conocimientos o cualidades previas que son definidos por los centros o instituciones. Si hay más solicitudes que plazas disponibles, las plazas se asignan por sorteo. Si el número de estudiantes inscritos excede al número de plazas disponibles a escala nacional, se establece un numerus clausus. Se puede establecer un límite respecto a los programas (número máximo de programas) o respecto a las instituciones (número máximo institucional).
Las instituciones deciden junto con el gobierno central o regional el acceso y admisión. • Combinación de ambos procedimientos (nacional, regional y de la institución) • Cada vez en más países. • Utilizan criterios específicos de la institución. • La condición básicamente está en la restricción económica o el presupuesto establecido por el gobierno central.	• Letonia, Lituania, Hungría, Rumanía y Croacia Las instituciones proponen un número máximo de plazas para cada área de estudio y las administraciones educativas aprueban el número definitivo que recibirá fondos del presupuesto para educación. • Suecia Las instituciones de educación superior son las responsables de fijar el número de plazas de estudio para los programas en el marco de la cuantía máxima que cada institución recibe del Estado. • Liechtenstein El gobierno tiene la facultad de limitar el número de plazas de estudio disponibles en todas las áreas a través de los acuerdos económicos o los beneficiarios de subvenciones existentes. • Croacia Las propias instituciones deciden el número total de estudiantes que pueden matricularse en un determinado curso. Utilizan para ello criterios como el número de personal académico a tiempo completo.

Fuente: EACEA P9 Eurydice (2012). Elaboración propia.

Las tasas de matrícula es otro de los factores que también podría determinar la elección de un tipo de titulación/institución y en este caso las diferencias son importantes entre los países, de hecho en algunos de ellos las tasas de los estudiantes nacionales o internacionales van desde no tener que pagar en ninguno de los dos casos (Finlandia, Islandia, Noruega), pagar tasas más altas los extranjeros (Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Estonia, Federación Rusa, Irlanda, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, República Checa, Suecia, Turquía), o

pagar tanto nacionales como internacionales (Alemania, Corea, España, Francia, Italia, Japón, México, Suiza) (OCDE, 2014).

1.3.3 Resumen

La trayectoria en el desarrollo de estudios sobre el perfil de ingreso de los estudiantes en Europa acumula ya varias décadas, con organismos e instituciones que se dedican a ello, elaborando informes y datos y buscando los factores que determinan la elección de un título, así como el análisis de las características particulares. Pero especialmente su desarrollo, nos ha permitido ver la evolución en los últimos años de las condiciones de entrada en la universidad: mayor acceso generalizado a la educación superior, mayor nivel de formación de la población, influencia del nivel de formación de los padres, analizando en este punto cómo la deserción de estudiantes está más vinculada a padres con menor nivel de formación.

También se analiza la percepción que los estudiantes tienen de la calidad de las instituciones, es decir, en qué aspectos se basan y cuáles son determinantes a la hora de elegir un título y una institución.

El factor económico establece la posibilidad de poder elegir e incluso poder estudiar, de ahí la dimensión social, la equidad y la igualdad de oportunidades que ha evolucionado a través de sistemas de ayudas que han favorecido el ingreso.

Especial relevancia tiene la evolución de los perfiles de ingreso en Europa en cuanto a edad y sexo ya que cada vez hay más mujeres y cada vez ingresan con más edad. Esto también nos recuerda el punto tratado en el apartado anterior sobre el aumento de las opciones de ingreso, aumentado así las posibilidades de reconocimiento de actividades profesionales y aumento del régimen de dedicación compaginando estudios y formación.

El mayor y más preocupante factor es el que determina la vinculación del desempleo y la continuidad de los estudios. En este sentido, cada vez son más estudiantes los que al no encontrar opciones de trabajo intentan seguir mejorando su formación, lo que conlleva que estén más tiempo y con más edad dentro de la educación superior.

Las condiciones de acceso y admisión se han ampliado en todos los países, si bien en algunos de ellos ya existían más posibilidades de acceso.

Por todos estos motivos el análisis del marco europeo, sus transformaciones y su desarrollo han establecido un nuevo escenario y panorama que ha influido de forma clara en el acceso y en las condiciones de ingreso de los estudiantes. Nuevas formas de entender la formación con la confluencia de factores económicos y sociales que determinan el perfil de ingreso actual.

A continuación veremos todas estas transformaciones en España, analizando cómo se han traducido todos estos cambios a este nivel. Así iremos acotando para poder entender mejor el contexto al que queremos llegar dentro de la Universidad de León.

1.4 Consideración del perfil de ingreso en el Sistema Universitario Español

Los cambios producidos en España en la política universitaria con reformas y modificaciones estructurales han provocado que los escenarios en el sistema universitario español (SUE), con los que se han enfrentado los estudiantes antes y ahora, hayan podido influir en las condiciones en el momento de ingreso a la universidad y en las condiciones previas de los estudiantes que desean realizar esta formación. Por este motivo, comenzaremos con una breve reflexión sobre los antecedentes y la evolución en el tiempo.

1.4.1 Transformación de las estructuras y marcos legales

El modelo de educación superior en España ha estado sometido a cambios muy importantes desde la universidad tradicional española, la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001, modificada en 2007, y el desarrollo del Real Decreto 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias.

Realizando un recorrido de los modelos establecidos en España a nivel universitario, su política, estructura, características podremos hacer una reflexión de su influencia sobre cómo era el tratamiento del perfil de ingreso en España y sobre las condiciones el acceso a la universidad.

En la década de los años 60, el sistema universitario español se desarrollaba de acuerdo con las características y elementos del modelo de universidad tradicional establecido en la primera mitad del S. XIX, estando monopolizada por el estado, siendo éste quien establecía todo el sistema de control de las instituciones, basado en la formación para profesionales y poca relevancia de la investigación científica. Aquí la calidad se basaba en la estricta selección a través del sistema de exámenes, y no en la enseñanza impartida (Sánchez Ferrer, 1996).

La mayor parte de los cambios se produjeron a partir de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE) de 1970 con innovaciones incorporadas donde como bien recuerda Sánchez Ferrer, (1996), la universidad alcanzó la categoría de *"educación de masas"*, y las instituciones acogieron a un crecido porcentaje de los jóvenes españoles,

y al mismo tiempo diversificaron sus enseñanzas e integraron titulaciones que anteriormente se impartían en otro tipo de centros. Las características y elementos trascendentales eran por tanto, la igualdad social para intentar elevar el nivel cultural medio de los ciudadanos, así como la capacitación profesional. Pero estos cambios resultaron escasos y no ayudaron a resolver problemas de funcionamiento interno de las instituciones españolas, por tanto se tenía que intentar llevar a cabo una nueva legislación reguladora, con la participación de todos los integrantes de la comunidad universitaria.

Los cambios más significativos llegarían a partir de 1983 cuando se pondría en marcha Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU, 1983) centrada en el desarrollo de la autonomía universitaria, la descentralización política y atribución a una serie de competencias en Educación Superior a las comunidades autónomas.

En el modelo de universidad diseñado por la LRU se proponen una serie de cambios fundamentales en la ordenación y estructura del sistema universitario.

Sería con la LRU cuando se concede a las a las universidades autonomía en cuestiones básicas como: elaboración de estatutos, elaboración de presupuestos, selección de los órganos de gobierno, selección de profesorado, contratación de proyectos de investigación con otros organismos públicos o privados, así como autonomía en la elaboración de los planes de estudio (Ortega, 2007).

Se transformaba con esta Ley radicalmente el control gubernamental de las instituciones, con la transferencia de las competencias en planificación y financiación de la educación superior a las comunidades autónomas y, por primera vez, se establecía la creación de dos órganos de control y asesoramiento, con representación tanto académica, como política y social: el Consejo de Universidades como órgano consultivo y de planificación a nivel nacional, y el Consejo Social de cada Universidad como órgano de participación de los intereses generales en el gobierno de la institución, dentro de un concepto de autonomía institucional no puramente académica, sino inserta en una realidad social (Sánchez Ferrer, 1996).

Aspiraba a garantizar que nadie quedara excluido de la educación superior por motivos económicos, y que continuara el proceso de expansión y de democratización de la enseñanza y se incorporaban elementos sobre la mejora de la calidad de las

universidades en aspectos como: mejora de la calidad del profesorado, la estructura departamental, aumento de la calidad y la cantidad de su investigación.

Pero, especialmente, vamos a detenernos en la mejora de la calidad asociada a la *mejora y modernización de los planes de estudio*, ya que por primera vez se desarrollaría una mayor adaptación a las necesidades del contexto social y económico. De esta forma, las universidades aportarían sus iniciativas para responder a estas necesidades, buscando así una identidad propia de cada institución.

Las condiciones mínimas exigibles para la creación de universidades y centros en cuanto garantías económicas, número y tipo de enseñanzas, instalaciones, planes de estudio, profesorado, venían preestablecidas (Real Decreto 557/1991), así como las Directrices Generales y Propias de los Planes de Estudio para la homologación de títulos de validez en todo el territorio nacional (Ortega, 2007).

Además, se autorizaba la creación de títulos propios como mecanismo adicional para la innovación de las enseñanzas y la adaptación de éstas a las necesidades del mercado y la sociedad.

Es en este momento cuando en España comienza a preocuparnos, dentro del sistema universitario y de forma concreta, elementos que nos recuerdan a cuestiones básicas que hoy en día son aspectos no recomendables sino obligatorios en el diseño de nuestros títulos verificados, y ya en procesos de acreditación de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, como por ejemplo:

- Calidad
- Autonomía
- Realidad social y entorno económico
- Adaptación al entorno social y económico

El punto débil fue la falta de información detallada sobre la reforma de los planes de estudio. Es decir, faltaban mecanismos para conocer la información sobre el desarrollo de este proceso. Si bien se hablaba en términos de calidad, éstos comenzarían a establecerse en Planes generales de evaluación para la calidad en el último periodo de la LRU, a partir de 1996, con el objetivo de la mejora de la institución en todos sus ámbitos, y será en el segundo periodo de esta Ley cuando de forma específica comienza a ocuparse y preocuparse sobre las características del perfil de ingreso de los

estudiantes, condiciones de acceso, o el tipo de información previa necesaria para la toma de decisiones, si bien, con la intención de mejora en este ámbito.

De hecho durante el periodo de esta Ley se establecieron marcos legales sobre condiciones de acceso y admisión para regular los procedimientos de selección del ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reunieran los requisitos legales necesarios para el acceso a la Universidad (Real Decreto 704/1999, de 30 de abril, 1999). Entre los avances de acceso y admisión cabe destacar:

- Regulación sobre los estudiantes procedentes del nuevo bachillerato de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y de los ciclos formativos de grado superior de la formación profesional.
- La admisión de estudiantes se realizará de acuerdo con las plazas ofertadas en cada una de ellas.
- Regulación de la admisión de segundos ciclos de estudios universitarios, cuando la demanda de plazas sea superior a su oferta, previéndose el reconocimiento de los complementos de formación superados por el estudiante en cualquier Universidad.
- Nuevas medidas que favorecen el "acceso de los estudiantes a las enseñanzas para las que se sienten vocacionalmente inclinados".

Como consecuencia de la creciente autonomía de las instituciones en ese momento sobre la implantación de planes de estudio, se produjo el aumento de los títulos universitarios oficiales y la creación de títulos propios y otras fórmulas de enseñanza no reglada. Esta consecuencia influye directamente sobre la toma de decisiones del estudiante en España a la hora de elegir un título, ya que el incremento en la oferta y opciones, así como la multitud de peculiaridades introducidas por cada una de las universidades en base a su autonomía, aumentaría la complejidad en la toma de decisiones del alumnado universitario al haber incrementado tanto en cantidad como en complejidad y diversidad las posibilidades de elección del alumno en España (Vieira, 2001).

Si bien se había producido un cambio sustancial en relación con el volumen de títulos y la diversidad de opciones, todavía no se habían iniciado formalmente actuaciones para conocer si las estructuras de las titulaciones universitarias, la información existente y la

organización de las enseñanzas eran adecuadas, en base a unos criterios preestablecidos de calidad.

Es a partir de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU) cuando se desarrollan e impulsan las acciones de cohesión del sistema universitario, aumento de las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza superior, aumento, aún más, del grado de autonomía de las universidades, mejora de las relaciones entre la universidad y sociedad y, de forma especial, se determina la mejora de la calidad del sistema universitario a través de mecanismos comunes y organismos de evaluación y aseguramiento de la calidad, tanto nacional (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA) como autonómicos (agencias autonómicas). Los dos aspectos trascendentales serán la participación en la creación del EEES y la evaluación de la calidad en todos los ámbitos de la universidad (Marcellán, 2007).

Era una cuestión de compromiso y responsabilidad (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003) promover y llevar a cabo las actuaciones pertinentes en cuanto a las modificaciones de los títulos que debían realizarse en las estructuras de los estudios en España para así poder alcanzar la integración del Sistema Universitario Español (SUE) en el EEES, previstas en el Título XIII de la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades. A partir de aquí el Consejo de Coordinación Universitaria desarrolla propuestas de reflexión para orientar las nuevas órdenes que se realizarán años más tarde.

A partir de aquí se establecerán las siguientes fases que determinarán una estructura común de las titulaciones dentro de un marco europeo así como el desarrollo de procesos de evaluación.

- Normas específicas para la adaptación al EEES. El Estado se preocuparía de establecer las condiciones generales de las enseñanzas en el sistema universitario.
- Normas de las Comunidades Autónomas donde se establecen las competencias de educación universitaria que les son propias. De esta forma tendrían la competencia para la creación, modificación y supresión de las enseñanzas, tanto de las universidades públicas como privadas, asumiendo la financiación general de las universidades públicas.

Las pautas para el establecimiento de las nuevas enseñanzas universitarias en España quedan definidas en los Reales Decretos 55 y 56 de 2005. En ellos se establece:

> "1. Los planes de estudio conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales de Grado serán elaborados y aprobados por las universidades, en la forma que determinen sus estatutos o normas de organización y funcionamiento, […]. Deberán ajustarse a las directrices generales comunes previstas por este real decreto y a las directrices generales, propias que el Gobierno establezca para cada título, y deberán ser sometidos al proceso de homologación, de acuerdo con la normativa vigente al respecto." (RD 55, pp 2844, 2005).

En relación con los aspectos del perfil de ingreso y la preocupación sobre la importancia de atender las necesidades y condiciones de los estudiantes, antes de su incorporación en la universidad, estos avances serían determinantes al igual que otros aspectos dentro del sistema universitario español y en el desarrollo de las enseñanzas.

La LOU de 2001 regulaba la estructura y organización de las enseñanzas universitarias en tres ciclos cuya superación daba lugar a los títulos de primer ciclo: Diplomado universitario, Arquitecto Técnico e Ingeniero Técnico, de segundo ciclo: Licenciado, Arquitecto, Ingeniero y de tercer ciclo: Doctor. Estos títulos estarían organizados dentro del marco del Catálogo de Títulos Oficiales Universitarios en España (Disposición Adicional Primera del Real Decreto 1497/1987) y las universidades se adaptarían a los requisitos del Catálogo, era el Gobierno el que establecía los títulos a partir de la propuesta del Consejo de Universidades. Así cada título que contenía el Catálogo, computaba una vez al margen de que se impartiese en más de una universidad.

Será con la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, cuando se realiza la más profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas universitarias establecida en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado, dentro de una estructura común con los sistemas educativos del marco del EEES. Es en este momento cuando desaparece el Catálogo de Títulos y, serán a partir de entonces cuando las universidades elaborarán diseños de títulos de acuerdo con unas reglas y elementos determinados en el Real Decreto 1393/2007, de 21 de octubre sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias, y donde deberán reflejar la descripción del título centrado en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Así habría tantos títulos como propuestas de

las universidades que hubiesen obtenido la verificación favorable y estuviesen inscritos en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).

- El Grado, de primer ciclo, tiene como finalidad la formación general del estudiante, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.
- El Máster, de segundo ciclo, tiene como finalidad que el estudiante adquiera una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, y orientada a la especialización académica y profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras.
- El Doctorado, de tercer ciclo, tiene como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación.

En el siguiente cuadro podemos ver algunas de las diferencias significativas que marca la nueva estructura del SUE.

Tabla 7. Diferencias entre los títulos antes y después del RD 1393/2007

DIFERENCIAS	Antes del RD 1393/2007	Después del RD 1393/2007
Títulos	Catálogo de títulos: contabilizados solamente en el catálogo	Propuestas de las Universidades en convocatoria abierta del Ministerio: contabilizados por universidad
Marco legal	Rigidez (adaptación al catálogo)	Flexibilidad y Autonomía
Objetivo principal	Enseñanza	Aprendizaje por competencias (estudiante)
Proceso obligatorio	Homologación (compromiso inicial de mínimos establecidos por el gobierno para la autorización)	Verificación + Acreditación Evaluación ex ante y evaluación ex post con informe favorable del gobierno central. Autorización Comunidad Autónoma
Movilidad	Escasa movilidad	Estudios comparables en la UE Mayor facilidad reconocimiento títulos en UE
Sistemas de información	Menos Información	Transparencia Difusión resultados

Fuente: Elaboración propia

El debate y la preocupación que se ha generado con la nueva estructura ha sido sobre el "equilibrio entre el número de éstos y las necesidades efectivas de la sociedad" (ANECA, 2013). Esta preocupación también se traslada a las opciones de elección de título por parte de los estudiantes, ¿resulta más complicado?

Dentro del *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2013* de ANECA se realizan algunas reflexiones en este sentido que permiten entender el nuevo escenario, y así podemos analizar algunas de ellas:

- En general por ramas de conocimiento, se presenta un escenario similar al catálogo de títulos, siendo las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas de Ingeniería y Arquitectura (antes Enseñanzas Técnicas), donde se encuentra la mayor parte de los títulos (Gráfico 12). Sin embargo ha aumentado las ramas de Ciencias de la Salud y Artes y Humanidades por la incorporación de nuevos grados .

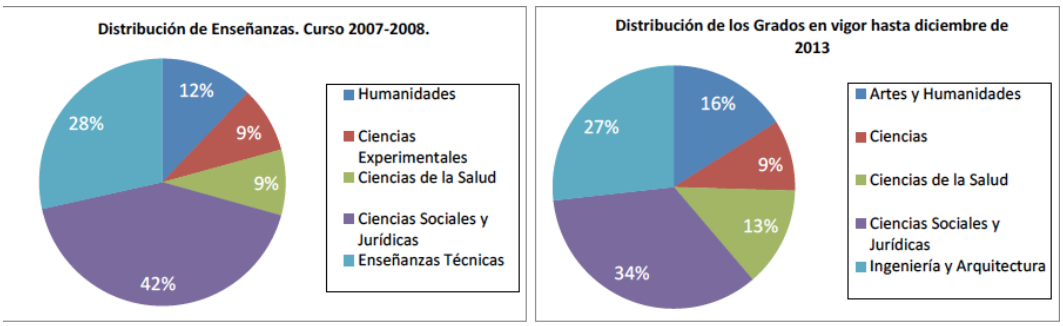


Gráfico 12. Distribución de enseñanzas en el curso 2007-2008 y distribución de grados en vigor hasta diciembre de 2012.

Fuente: ANECA (2013). Ministerio de Educación recogido en el Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas 2013 de ANECA.

- Una consecuencia ha sido el proceso de adaptación de los títulos del Catálogo a la nueva estructura más que un proceso de renovación.
- En cuanto a denominaciones de títulos en el RUCT existe una mayor variabilidad de títulos que en el Catálogo.
- No se pueden establecer correspondencias estrictas entre las titulaciones del antiguo catálogo y las existentes en el nuevo mapa de títulos, debido a la estructura de los nuevos.
- Algunos de los nuevos títulos del RUCT, que pudieran tener una denominación igual (o muy similar) son en parte diferentes ya que cada universidad lo ha desarrollado con matices diferentes.

- Por el contrario, existen títulos con similitudes que pertenecen a diferentes ramas de conocimiento: Psicología, incluido tanto en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas como en la rama de Ciencias de la Salud.

Esto pudiera ser debido a que el cambio de las estructuras se ha producido en un periodo de tiempo muy corto con lo cual se han producido modificaciones posteriores.

Asimismo, la evaluación no ha sido homogénea del anterior Catálogo a los títulos de Grado, detectándose algunas cuestiones como:

- Un título de los anteriores ha dado lugar a varios diferentes (ejemplo en ingenierías).
- Por el contrario varios títulos de los anteriores han dado lugar a menos títulos (Magisterio).
- Algunos títulos siendo de contenido diferente tienen denominaciones similares (ámbito Ciencias del Trabajo, Relaciones Laborales).
- Títulos que antes se ofertaban en pocas universidades ahora se ofertan en muchas más (ejemplo rama Salud).
- Algunos títulos más vinculados a la Enseñanza Superior no universitaria ahora son títulos de Grado (artes, danza, música).
- Algunos de los anteriores títulos ahora se ofertan como Máster (ejemplo Psicopedagogía).
- Algunos de los anteriores títulos de sólo segundo ciclo ahora son grados (ejemplo Marketing).

Uno de los elementos de obligado cumplimiento en el diseño y desarrollo será el tratamiento de los estudiantes de nuevo ingreso y la definición de los perfiles de formación como información necesaria previa a la matriculación de los estudiantes antes de su incorporación en el sistema universitario. No obstante toda esta cantidad de escenarios diferentes nos obliga a que el SUE detalle con mayor profundidad las características del perfil de ingreso de los títulos y que no induzca a error sus definiciones.

Por tanto, aquí nos encontramos con un escenario nuevo para los estudiantes que quieren acceder a la universidad. Es más, existe un momento a partir del 2007 hasta la implantación definitiva de todos los títulos de acuerdo con la nueva normativa, donde

convivirán títulos del anterior Catálogo hasta su extinción definitiva, y títulos de la nueva ordenación.

La cuestión es que siendo los cambios tan significativos en cuanto a estructura (cambia radicalmente), en cuanto a autonomía (del Catálogo de Títulos al diseño y propuestas por las universidades), en cuanto a convergencia (de títulos oficiales a títulos oficiales dentro marco del EEES con directrices comunes), en cuanto, incluso, al tratamiento del perfil de ingreso (de necesidad a obligatoriedad), ¿ha cambiado el perfil de ingreso de los estudiantes antes y después de la reforma?, ¿qué tipo de estudiantes reciben las universidades?, ¿tienen las mismas necesidades ahora y antes?

Este cambio en la estructura, será un punto a tener en cuenta en el estudio sobre la Universidad de León, tratando de dar respuesta en este sentido.

1.4.2 Evolución de la calidad en el Sistema Universitario Español

En materia de calidad en la universidad, y en concreto vinculada a actuaciones de mejora de la calidad de la enseñanza, es a partir de 1980, cuando se comenzaron a desarrollar actividades de evaluación como encuestas dirigidas a estudiantes con el fin de conocer el grado de satisfacción en relación con la formación y desarrollo de los estudios. Fue entre 1992 y1994 cuando comenzó a desarrollarse el *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario* cuyo objetivo fue poner a prueba una metodología de evaluación institucional inspirada en experiencias internacionales.

Asimismo, entre 1994-1995 se desarrolló el *Proyecto Piloto Europeo* que reunió, con una metodología de evaluación común de la enseñanza superior, a 17 países participantes.

1.4.2.1 Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

Estas dos experiencias precedieron a la implantación en 1995 del primer *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (PNECU)[6] que estuvo vigente entre 1995 y 2000 y que se ejecutaría a través de convocatorias anuales. La primera convocatoria, a propuesta del Consejo de Universidades, se realizó por el Ministro de

[6] Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades: Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre (Ref. BOE-A-1995-26579).

Educación mediante Orden de 21 de febrero de 1996 y se resolvió por Orden de la Ministra de Educación y Cultura de 30 de octubre de 1996.

Los elementos fundamentales eran (Real Decreto 1947/1995):

- Este plan impulsó el desarrollo de la evaluación institucional de la calidad en las universidades españolas y elaboró una metodología común para el establecimiento de procesos de evaluación de las titulaciones, departamentos y de los servicios universitarios. Se buscaban como principios fundamentales, la mejora institucional y la rendición de cuentas a la sociedad. Tenía una perspectiva multidimensional de la calidad y se basaba en la conjunción de la autoevaluación con la evaluación externa.
- Los criterios estaban orientados a la mejora de la calidad sin vinculación directa ni a consecuencias relacionadas con la financiación ni a procesos de acreditación administrativa. La participación de las universidades era voluntaria con una coordinación del Plan, estableciendo instrumentos organizativos que favorezcan la presencia de las Comunidades Autónomas y su aplicación era en todos los ámbitos universitarios.
- Los principales objetivos del PNECU fueron informar objetivamente de la realidad institucional, detectar puntos fuertes y puntos débiles, promover la cultura de la evaluación de la calidad a través de un proceso de reflexión participativa (descripción y valoración), sugerir y potenciar acciones de mejora institucional, favorecer la definición y aplicación de planes de estratégicos y favorecer la coordinación en todo el Sistema Universitario.
- Con respecto a la estructura organizativa, el pleno del Consejo de Universidades proponía las modalidades, condiciones y requisitos del PNECU. Asimismo realizaba las modificaciones y adaptaciones oportunas así como el control y seguimiento del mismo. El pleno también aprobaba el informe anual sobre la calidad de las universidades como resultado de las evaluaciones desarrolladas. El Secretario General sería el responsable de la gestión y coordinación del PNECU apoyado y colaborando con el Comité Técnico formado por expertos en evaluación. Se desarrollaba una metodología mixta de autoevaluación y evaluación externa que finalizaba en un informe final.

Con el PNECU se desarrollaron satisfactoriamente las cuatro convocatorias, la primera en 1996, la segunda en 1998, la tercera en 1999 y la cuarta en el 2000 y se realizaron los informes finales correspondientes (Coba, 2007).

Entre las consecuencias, el principal objetivo de promover la evaluación institucional y de crear una cultura de calidad se había cumplido. Se implicaron 55 universidades, se evaluaron más de 1700 títulos y cinco comunidades autónomas crearon sus propias agencias (Andalucía, Cataluña, Castilla y León, Galicia y las Islas Baleares) con el fin de gestionar, siempre en colaboración con el Consejo de Universidades, estos procesos de evaluación (Consejo de Universidades, 1997, 2000, 2002). Se evaluaron el 63% de las titulaciones que se encontraban en condiciones de someterse al proceso de evaluación y se establecieron una serie de conclusiones para el segundo Plan de Calidad de las Universidades (II PCU, 2001)[7] con el fin de seguir avanzando dentro del proceso de evaluación y acreditación en educación superior en España [8] (Real Decreto, 408/2001).

Según señala Coba (2007) uno de los puntos fundamentales fue la "cimentación del sistema de calidad nacional".

Con el PNECU la participación voluntaria de las universidades en procesos de evaluación fue un éxito, extendiéndose la cultura de calidad de forma generalizada y cumpliendo su fin de automejora, así como la integración de las evaluaciones en los procesos de dirección de las universidades como una herramienta más para la gestión (Mora, 2002).

Asimismo, afirma que si bien las universidades habían participado en estos procesos y se habían realizado correcciones, una vez que finalizados éstos habían sido olvidados. Esto se produce, según Mora (2002), por la falta de consecuencias de la evaluación corriendo, además, el peligro de convertirse en un proceso burocrático no siempre dispuesto a la innovación y al esfuerzo de mejorar. Si bien es cierto que algunos gobiernos regionales iniciaron acciones vinculadas a la financiación.

[7] Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Secretaría General del Consejo de Universidades. II Plan de Calidad de las Universidades 2001-2006. Integra objetivos, organización, documentos de evaluación y sistema de indicadores. Recuperado en: http://www.ub.edu/iap/Legislacio/Pladequalitat.pdf

[8] II Plan de Calidad de las Universidades: Real Decreto 408/2001, de 20 de abril (Ref. BOE-A-2001-7790).

En relación con la oferta y demanda de títulos (Gráfico **13**) el proceso de calidad desarrollado a través del PNECU también sirvió para desarrollar un análisis en este sentido. El propio Informe Global del PNECU desarrollado por el Consejo de Coordinación Universitaria, analiza cómo uno de los cambios fundamentales que había experimentado el sistema universitario era el incremento del número de titulaciones aumentando así la diversidad de titulaciones que ofertan títulos universitarios. Este hecho nos permite conocer el escenario que tenían los estudiantes en cuanto a oferta de títulos y diversidad para su elección (CCU, 2011).

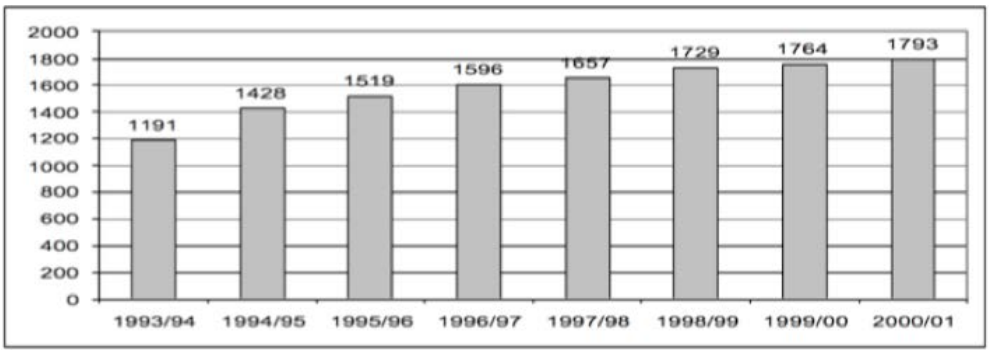


Gráfico 13. Evolución de las titulaciones oficiales ofertadas por el conjunto de las universidades del sistema español (1993-2001)

Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria (2011). Informe Global PNECU.

En los cursos objeto de evaluación a través del PNECU el Consejo de Coordinación Universitaria constata que la diversificación también daría lugar a que un mismo título se impartiese en diferentes universidades, con lo cual aumentaría la competencia entre ellas. Este hecho también provocaría que la nota de corte de acceso a las titulaciones hubiese bajado, debido también a la caída demográfica. Si bien existía un aumento en el número de titulaciones, no sucedía lo mismo en relación con el número total de plazas ofertadas, que habría descendido en todas las ramas excepto en la rama de Salud.

Muchas han sido las consecuencias del primer PNECU en España y su repercusión en el desarrollo de los procesos de evaluación. Los primeros resultados comenzaron a tomar forma a través de planes estratégicos que se desarrollaron en diferentes universidades así como innovaciones, mejoras establecidas en las diferentes unidades evaluadas y mejoras en las metodologías de evaluación (Escudero, 2007). Asimismo se desarrolló un proceso de difusión de estos avances de tal forma que permitía el conocimiento de estas experiencias como, por ejemplo, a través de una base de acciones de mejora e

intercambio de experiencias desarrollada desde el Consejo de Coordinación Universitaria y donde se podrían ver todas las acciones iniciadas en las diferentes universidades.

En el siguiente gráfico (Gráfico **14**) podemos ver el número de titulaciones evaluadas (con informe de evaluación externa) por convocatoria extraídos del Informe Final global del PNECU.

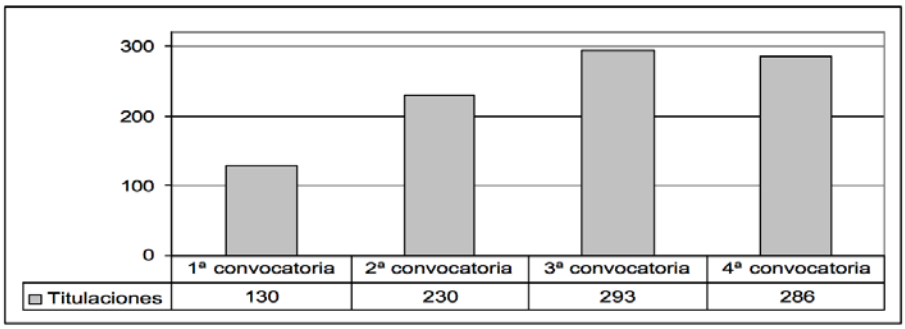


Gráfico 14. Número de titulaciones evaluadas en el PNECU

Fuente: Consejo de Coordinación Universitaria (2011). Informe Global PNECU

El siguiente paso en materia de calidad era el de dar un impulso a estos procesos, introduciendo nuevos mecanismos orientando la calidad a los resultados. El II PCU en 2002 intentaba introducir elementos nuevos en este sentido a través del establecimiento de un sistema de información público, un sistema de certificación de servicios y un sistema de acreditación de las titulaciones.

1.4.2.2 Segundo Plan de Calidad de las Universidades

Una vez finalizado el primer PNECU en España se inició el II PCU con una vigencia de 6 años, fue establecido por el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril de 2001. Continuando con la experiencia del primer PNECU se intentó dar un paso adelante mediante la implantación de sistemas de calidad e introduciendo e incorporando nuevos objetivos en la línea de los de la Declaración de Bolonia. Se plantea por primera vez dentro de los procesos de calidad institucional en España introducir instrumentos y métodos para la evaluación y la acreditación. Es en ese momento cuando se incorpora por primera vez el término de *acreditación* en relación con la calidad universitaria.

Avances importantes dentro del II PCU son la continuación e implantación de sistemas y planes institucionales de calidad de las universidades (iniciados en el PNECU en algunas universidades) así como una mayor implicación de las comunidades autónomas

en iniciativas propias y en la gestión del nuevo plan coordinados por el Consejo de Coordinación Universitaria (2002a). También aparecen los estándares de calidad, la evaluación de los resultados apoyado en un borrador de Catálogo de Indicadores (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002b) y el establecimiento de un sistema de acreditación de programas formativos y grados académicos (abarcando también programas de doctorado y formación de postgrado) y de instituciones que permitan garantizar los estándares internacionales.

Es en el momento de inicio del II PCU cuando se inicia un proceso de diseño y ensayo metodológico y se desarrollan algunas experiencias piloto con el fin de avanzar a lo largo de los 6 años siguientes de vigencia para establecer, ya en los últimos años, procesos de acreditación.

Los procesos de evaluación y de revisión de resultados seguirán desarrollándose de acuerdo con el II PCU a través de la metodología establecida y con los documentos de evaluación preparados por la Comisión de Coordinación Técnica. Con respecto al proceso y metodología no existirán cambios importantes con respecto al primer PNECU, aunque sí se establecerán algunos cambios y adaptaciones pertinentes.

Si bien se habían realizado los procesos de evaluación, no parecía que se hubiesen podido insertar los resultados de la misma. Había que mantener la evaluación para la mejora pero también había que introducir consecuencias en las instituciones sobre los resultados de la evaluación, más cuando la acreditación ya estaba formando parte en ese momento de los objetivos propios del PCU (Vidal, 2007).

Esta línea resulta una tendencia europea y mundial sobre la internacionalización y aseguramiento de la calidad en educación superior, como respuesta a la globalización y construcción de un espacio europeo, en donde la acreditación será el punto común a todas las instituciones.

En relación con los avances y novedades que establece el segundo PCU con respecto al primer PNECU (Tabla **8**) se aprecia claramente cómo se trata de un proceso de continuidad y, a la vez, incorpora nuevos elementos, teniendo en cuenta las consecuencias del primer plan.

Tabla 8. Evolución del PNECU al PCU

	PNECU (1995-2000)	**PCU (2000-2006)**
Aprobación	Aprobado por el Pleno del Consejo de Universidades en sesión de 25 de septiembre de 1995, y desarrollado en el RD 1947/1995.	Real Decreto 408/2001, de 20 de abril de 2001
Objetivos	Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades españolas, tanto en el ámbito de la enseñanza como de la investigación y demás servicios que las universidades prestan a la sociedad. Facilitar a las universidades y a las administraciones educativas una metodología homogénea y unos criterios básicos comunes para la evaluación de la calidad compatible con la práctica vigente en el contexto europeo. Proporcionar a la sociedad, especialmente a los estudiantes universitarios actuales o potenciales, información relevante y objetiva sobre la calidad de las universidades españolas, sus diferentes programas de estudio, sus áreas de especialización científica y el nivel de prestaciones y servicios que ofrecen. Proporcionar a las administraciones educativas y al Consejo de Universidades una información objetiva sobre el nivel de calidad alcanzado por las universidades que pueda servir de base para la adopción de decisiones en el ámbito de las respectivas competencias.	Continuar con la evaluación institucional y fomentar la implantación en las universidades de sistemas de calidad. Promover la participación de las CCAA (Red de Agencias) Desarrollar metodologías homogéneas con la Unión Europea Implantar sistemas de información basados en los resultados de la evaluación. Establecer un sistema de acreditación de programas, grados e instituciones.
Vigencia	5 años mediante convocatorias anuales de proyectos de evaluación institucional de la calidad de las universidades	6 años mediante orden de concurrencia anual se establecerán las modalidades, condiciones y requisitos para la participación en el plan. Exigencia de presentar un proyecto plurianual, para el periodo de vigencia.
Participación	Universidades públicas y privadas españolas	Universidades públicas y privadas españolas
Evaluación	*Integrada* Docencia: Titulación Investigación: Departamentos o áreas de conocimiento más involucrados con la titulación evaluada. Unidades de gestión o servicios universitarios más directamente relacionados con las unidades objeto de evaluación en el ámbito docente e investigador, Servicios propios de la institución universitaria.	*Unidad simple/unidad ampliada* Evaluación de la enseñanza: Titulación Evaluación de los departamentos (de forma específica) Evaluación de las unidades de gestión (trayectoria y situación actual de la gestión y servicios de las universidades

Revisión de resultados y seguimiento.		Revisión y seguimiento de los resultados de las evaluaciones desarrolladas. Planes de Actuación
Organización	Consejo de Universidades Agencias regionales (inicio) • UCUA: Unidad de Calidad para las Universidades Andaluzas • QU: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña	Consejo de Coordinación Universitaria Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (LOU, 21 diciembre de 2001). Agencias regionales (mayor protagonismo) (Castilla y León, Galicia y las Islas Baleares)
Metodología de evaluación	Autoevaluación Evaluación Externa Informe Final	Autoevaluación Evaluación Externa Informe Final
Sistema de indicadores		Catálogo de Indicadores del Consejo de Universidades
Procesos de acreditación		Diseño (primeros años del PCU) Ensayo metodológico (primeros años del PCU) Aplicación (últimos años del PCU)
Cooperación internacional		Colaboración con otras Agencias de Evaluación y Acreditación de otros países: Espacio Europeo en Educación Superior

Fuente: Pérez y Callejo (2003).

En aquellos momentos, ya se apuntaba claramente la necesidad de avanzar hacia la tendencia europea y mundial sobre la internacionalización y aseguramiento de la calidad en educación superior y en el avance para la construcción de un espacio europeo en donde la acreditación iba a jugar un papel muy importante.

Esta experiencia previa sirvió de entrenamiento para, de acuerdo con los objetivos establecidos en los procesos iniciales de evaluación de títulos, avanzar en el desarrollo de un catálogo de indicadores e iniciar experiencias piloto de acreditación de programas formativos y grados académicos.

1.4.2.3 Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación

El momento trascendental en materia de calidad en las universidades en España es el año 2001 con respecto a la evaluación, certificación y acreditación (Tabla **9**). A partir de la Ley Orgánica de Universidades LOU 6/2001, de 21 de diciembre, y la creación de la Agencia Nacional que asumirá funciones de evaluación y acreditación que se estaban

desarrollando dentro del segundo PCU estableciendo así una nueva estructura de organización a través del Consejo de Coordinación Universitaria y con un protagonismo mucho más importante para las agencias regionales (Marcellán, 2007).

La creación de la ANECA no sólo permitiría establecer una organización y estructura de evaluación, certificación y acreditación de las titulaciones en España, sino que permitirá colaborar estrechamente con otros países siguiendo unos objetivos comunes que, de acuerdo con la declaración de Bolonia, en busca de la cooperación europea al fin de definir criterios y metodologías comparables en educación superior.

Es importante tener en cuenta que la Ley Orgánica de Universidades (LOU 6/2001, de 21 de diciembre) trata en su Título V: *De La Evaluación a la Acreditación,* dos artículos:

Artículo 31: Garantía de Calidad

Artículo 32: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.

Con respecto al artículo 31, establece *la promoción y la garantía de la calidad de las Universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, como un fin esencial de la política universitaria*. De esta forma define los objetivos pertinentes e indica que se cumplirán mediante la evaluación, certificación y acreditación. Estas funciones se llevarán a cabo a través de ANECA y a través de los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determine.

Tabla 9. Evolución de los procesos de evaluación de titulaciones en España

Evolución de los procesos de evaluación de titulaciones en España		
Evaluación voluntaria. Órdenes ministeriales con Planes específicos voluntarios	1980...	Actividades de evaluación inconexas
	1992-1994	Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario
	1994-1995	Proyecto Piloto Europeo
	1995-2000	Primer Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU)
	2001-2006 2002 hasta 2007	Segundo Plan de Calidad de las Universidades (II PCU) Constitución de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (LOU 6/2001, de 21 de diciembre) Plan de Evaluación Institucional (PEI 2003-2006 ANECA) Proyecto Libros Blancos (2004 ANECA) Programa Piloto de Acreditación (ANECA)
Evaluación obligatori	2007	Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) RD 1393/2007, ordenación de las enseñanzas universitarias

	2007-2009 2009	AUDIT (ANECA. Diseño Sistemas de Garantía Calidad) Programa Verifica. ANECA Verificación (Consejo de Universidades)ANECA y otras Agencias de pleno derecho
	2008- 2010	Seguimiento (Universidad/ Agencias de pleno derecho) Acreditación (Consejo de Universidades) REACU. Red Española de Agencias de Calidad en las Universidades CURSA. Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y Acreditación. Aprobado por Consejo de Universidades y Conferencia General de Política Universitaria. Protocolo Seguimiento

Fuente: Elaboración propia.

En el año 2002 se constituye la ANECA, de naturaleza jurídica de Fundación, que se establece de acuerdo con los criterios del proceso de convergencia acordados en las reuniones de La Sorbona (mayo de 1998) y de Bolonia (junio de 1999).

La ANECA, de esta forma da respuesta a uno de los elementos de la LOU "como instrumento de garantía de calidad" del sistema universitario en España una vez consultado el Consejo de Coordinación Universitaria y por Acuerdo del Consejo de Ministros. La ANECA deberá estar al servicio de la sociedad y presentará informes de resultados de evaluación sobre su actividad y propuestas para la toma de decisiones por parte de la Administración Pública.

Dentro de sus modalidades de actuación, la primera de ellas se centra en la evaluación para la mejora sobre las titulaciones, sobre los servicios, los programas y sistemas de gestión de las universidades, a través del contraste de la autoevaluación y la evaluación externa y sería una continuación de los Planes Nacionales de Evaluación de la Calidad de las Universidades que hasta el momento estaban coordinados por el Consejo de Coordinación Universitaria.

Esta continuidad permitiría seguir avanzando y reforzando los planes de calidad hasta el momento desarrollados, pero también permitiría una mejor coordinación de las actuaciones desarrolladas por las diferentes universidades.

Al incorporar en la LOU la acreditación como un proceso obligatorio al que deben someterse todas las titulaciones impartidas por las universidades, la Ley también establece que la ANECA desarrollaría esta competencia.

Dada la transcendencia de la acreditación, como proceso de evaluación en el que su resultado repercute en las titulaciones, este proceso se convierte desde el año 2001 en uno de los objetivos principales de la ANECA y su evolución ha transcendido hasta estos años.

A partir de este momento la ANECA pone en marcha un proceso de trabajo para el diseño del Programa de Acreditación a través de un grupo de trabajo de expertos utilizando como referencia las experiencias ya desarrolladas en otros países y en EEUU y utilizando los resultados y la experiencia de la evaluación institucional de PNECU y PCU.

De esta forma se inicia el *Plan Piloto de Acreditación de la ANECA* sobre un conjunto de titulaciones. Posteriormente otro grupo de expertos elabora los criterios básicos y los requisitos para cada una de las áreas de enseñanza estableciendo protocolos de acreditación por ramas de conocimiento, para, finalmente establecer en *Programa de Acreditación*, para todas las titulaciones en España.

Entre las competencias que otorga a la ANECA la LOU, están las del artículo 31 de la Ley en sus diferentes apartados referidos a las funciones de evaluación, acreditación y certificación.

Son todos los títulos de las universidades en España que entran a formar parte de las anteriores convocatorias de evaluación institucional las que con la nueva ordenación de las enseñanzas (RD 1393/2007) comienzan su diseño para la implantación de los títulos con requisitos muy diferentes, el fundamental estar previamente verificados para iniciar su implantación.

La consecuencia de la implantación de los títulos actuales en España, tal y como ahora se denomina, se estructura y se organiza, viene determinada por la evolución y el desarrollo de un nuevo marco legal, pero son consecuencia del proceso, de toda la trayectoria y experiencia previa en materia de calidad.

La evolución de estos procesos de evaluación en España van de la mejora continua, la rendición de cuentas a la sociedad, la promoción de la cultura de evaluación de la calidad, con el objetivo principal de detectar puntos fuertes, débiles, y potenciar acciones de mejora así como la aplicación de planes, al desarrollo de un proyecto de título en base a unos criterios mínimos de calidad de obligado cumplimiento.

Constituía un proceso de diseño y ensayo metodológico con el fin de avanzar hacia los "futuros", hoy ya "actuales", procesos de evaluación denominados *verificación* (evaluación *ex ante*) y *acreditación* (evaluación *ex post*) de las enseñanzas de Educación Superior en España, cuya consecuencia será que ya no se centra en la *mejora continua* exclusivamente sino que determina la puesta en marcha o no de un título dependiendo de su aprobación por Consejo de Universidades del Ministerio de Educación, previa autorización de la Comunidad Autónoma, su publicación en el RUCT, así como la renovación de la acreditación inicial tal y como establece la actual ordenación de las enseñanzas.

La diferencia fundamental y determinante entre las experiencias previas de evaluación (PNECU, PCU, etc.) y los actuales procesos de evaluación de las enseñanzas (verificación y acreditación) está en las diferentes consecuencias de dichos procesos y en los objetivos que se intentan alcanzar en cada uno de ellos (Tabla **10**). Tanto la verificación como la posterior acreditación, persiguen aumentar la transparencia de la educación superior, facilitar la movilidad de los profesionales, establecer un reconocimiento mutuo entre países universidades y títulos, así como dotar de una garantía de calidad, con el fin de "demostrar", en último término, es decir, una vez implantado definitivamente y seis años después de su incorporación en el RUCT, el cumplimiento efectivo del proyecto de título que se ha implantado (Pérez, 2010).

Tabla 10. De la evaluación para la mejora al cumplimiento del proyecto de título

Espacio Europeo en Educación Superior →		
	Evaluación	**Acreditación**
Objetivo	Procesos orientados a la mejora de la calidad a través de sistemas de información. Detectar puntos fuertes y débiles para la toma de decisiones. Rendición de cuentas a la sociedad	Proceso que garantiza que una institución o titulación alcanza unos estándares mínimos de calidad.
Coordina	Consejo de Universidades: primer PNECU Consejo de Coordinación Universitaria: segundo PCU	Único organismo Nacional: Consejo de Universidades Agencias nacionales de acreditación
Indicadores	Necesidad de indicadores y estándares de calidad (PNECU) Catálogo de Indicadores (II PCU)	Indicadores y estándares referenciales, papel de filtro: Indicadores REACU y CURSA Sistema Integral de Información Universitaria del Ministerio (SIIU)
Ámbitos	Enseñanza Investigación Servicios y gestión	Institución Titulación
Basada en	Autoevaluación Evaluación Externa Informe Final	Auditoría externa-externa
Evaluación Externa	Evaluadores Externos nombrados por el Consejo de Universidades.	Evaluadores cualificados pertenecientes a un organismo de acreditación
Los Evaluadores Externos emiten	Juicios de valor Recomendaciones	Respuesta binaria (si/no acreditado)
Consecuencia	Informe Final con conclusiones y recomendaciones. Plan de Mejora	Acreditado (Favorable) Alta en RUCT No acreditado (No favorable) Baja en el RUCT

Fuente: Elaboración propia

1.4.3 El perfil del ingreso dentro de los criterios en los procesos de evaluación

Al abordar la evolución de los modelos sobre deserción y retención hacia teorías organizacionales, se ha destacado que trasladan la responsabilidad del éxito o el fracaso del estudiante a las propias universidades, destacando la necesidad de que éstas ofrezcan herramientas de orientación y apoyo especialmente dirigidas a los estudiantes de nuevo ingreso. En España, esta respuesta institucional se introduce de forma obligatoria en los criterios de los procesos de evaluación a partir de la nueva ordenación de las enseñanzas (RD 1393/2007), en los criterios vinculados a la orientación, el acceso y la admisión,

así como a los criterios sobre los sistemas de información. No obstante, antes de esta reforma los procesos de evaluación de las universidades ya habían incorporado aspectos relacionados con el perfil de ingreso. En este apartado se describe la forma en la que se incorpora el perfil de ingreso en los procesos de evaluación desde sus inicios con el PNECU hasta la actualidad en los procesos de verificación, seguimiento y acreditación de los títulos universitarios.

1.4.3.1 El perfil de ingreso en los procesos de evaluación del PNECU

La evaluación de la enseñanza con el PNECU estaba centrada sobre la titulación, integrando todos los aspectos que están relacionados con la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la carrera universitaria.

Se considera la titulación como unidad de análisis principal, no obstante, se considera de forma global la investigación realizada por los profesores implicados en la titulación así como la gestión de los servicios universitarios relacionados directamente con la enseñanza.

En el Informe global del PNECU (1996-2000) del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (CCU, 2001), recoge las consecuencias de la evaluación y plantea necesidades que de forma generalizada detectan las universidades:

En relación con la formación previa que poseen los estudiantes en el momento de acceder a un título, en general, cerca del 30% de las universidades consideraba adecuada dicha formación, excepto en las rama de Salud donde la adecuación experimenta un aumento.

Si bien la nota de acceso había ido disminuyendo en los cursos objeto de evaluación, existían diferencias importantes por ramas y ciclos, siendo de nuevo Salud la rama de mayor nota de acceso y Humanidades la rama con nota de acceso más baja.

Las ramas donde se considera con mayor déficit la formación previa son las titulaciones de ciclo corto, especialmente las Enseñanzas Técnicas y Humanidades.

De acuerdo con las propuestas señaladas por las titulaciones, una de las soluciones estaría en la reforma del sistema de acceso a la universidad, en general, y en cada titulación en particular.

Si bien en general los perfiles de formación no parecían ser un problema dentro del título, sí se propone definir más claramente el perfil de formación que se pretende dar al futuro graduado, implicando para ello a todos los agentes posibles para así poder integrar todas las perspectivas posibles en el plan de estudios.

Otra de las mejoras propuestas se refiere a la mejora de los servicios de información, orientación, atención y ayuda a los estudiantes. Asimismo, también se considera necesario completar y mejorar la información que se ofrece a los alumnos durante toda la carrera, en la elección de itinerarios formativos de asignaturas optativas y de libre elección y en la información y solicitud de becas, e indica que la falta de coordinación entre diferentes servicios y el desconocimiento de algunos de ellos por parte de los estudiantes, resultan también aspectos mejorables.

En general el *proceso de evaluación de la enseñanza* de la Guía de Evaluación del PNECU (Consejo de Universidades, 1998) desarrollaba los siguientes aspectos a partir de los cuales se tenía que abordar realizando descripción, valoración, análisis de resultados (datos, listados, etc.); establecimiento de puntos fuertes y débiles, y las propuestas de mejora indicando prioridades, responsables y temporalización para llevar a cabo la acción. Especialmente nos vamos a detener en los apartados vinculados a los datos, información o descripción del perfil de ingreso (destacados con*):

1. *El contexto de la universidad **
2. *Metas y objetivos**
3. *El programa de formación **
4. *Desarrollo de la enseñanza **
5. Resultados de la enseñanza
6. Alumnado
7. Recursos humanos
8. Instalaciones y recursos
9. Relaciones externas
10. Puntos fuertes y débiles
11. Propuestas de mejora
12. Comentarios sobre la evaluación

En el Apartado 2. *Metas y objetivos,* en el punto, 2.3 *Oferta de plazas, demanda y matrícula,* se incorporaba información sobre*:*

- Relación oferta-demanda
- Tipologías de acceso
- Orden de preferencia y nivel de calificación

En el Apartado 3. *El programa de formación*, en el punto 3.1. *Estructura del Plan de Estudios* se hace especial incidencia a la definición *del perfil de formación*.

En el Apartado 4. *Desarrollo de las enseñanzas,* el punto 4.4 se refiere exclusivamente a la *atención tutorial*, haciendo incidencia a la "cultura" tutorial, funciones, horas. Estas tutorías se referían en gran medida a las tutorías académicas desarrolladas por los profesores sin existir todavía en aquel momento actuaciones de soporte de información y orientación sistemática a los estudiantes que podían facilitar al estudiante su propio proceso de transición e integración en la universidad.

Sobre la información cuantitativa en relación con perfil de ingreso

En la guías de evaluación se establecían unas tablas de indicadores sobre datos cuantitativos así como la definición de los mismos para que cada universidad elaborara y calculara esta información. Esta acción permitiría también al gobierno una aproximación para cuantificar la situación de las universidades.

El problema principal que existió en este momento fue la dificultad para conseguir y centralizar información cuantitativa, de tal forma que muchas tablas establecidas en las diferentes guías suponían un esfuerzo añadido al propio proceso.

En relación con los datos cuantitativos, éstos se solicitaban a través de unas tablas anexas a la guía de autoevaluación. En relación con el perfil de ingreso venían reflejados en la denominada, Tabla 2 *Oferta, demanda, admisión*, en la cual se ofrecía información en el periodo de tiempo de cinco años sobre:

Demanda

Total de solicitudes.

Solicitudes en primera opción de preinscripción.

Matrícula

Total de matriculados.

Total de matriculados en primera opción de preinscripción.

Porcentaje de mujeres.

Porcentaje de alumnos que acceden desde Pruebas de Acceso.

Calidad del Acceso

Nota de corte de la Titulación.

Distribución de la nota de acceso para los que solicitaron en primera opción.

Distribución de la nota de acceso para los que solicitaron en segunda opción.

Distribución de la nota de acceso para los que solicitaron en otras opciones.

Asimismo se ofrecía información en la denominada Tabla 1 *Datos generales de la universidad* (histórico 5 años) sobre alumnos de nuevo ingreso en títulos ciclo corto y de nuevo ingreso en títulos ciclo largo.

En la Tabla 1b, *Datos generales de la titulación* (histórico 5 años), se ofrecían datos sobre el número de alumnos de nuevo ingreso, número de estudiantes matriculados en primer ciclo, y número de estudiantes matriculados en segundo ciclo.

En la Tabla 8b, *Tasas de abandono en los primeros años* (histórico de las últimas 4 cohortes), se ofrecía información sobre la tasa de abandono en el primer año de la carrera y la tasa de abandono en los dos primeros años de la carrera.

Esta información era incorporada por las universidades a través de la recopilación que en ese momento podrían realizar extrayendo de las bases de datos existentes (matrícula y servicios académicos de las universidades) y que todavía no se encontraban, en la mayor parte de los casos, centralizadas. Este esfuerzo por centralizar y buscar una fórmula para obtener información cuantitativa de forma sistematizada hizo que muchas universidades por primera vez establecieran procesos propios de registro de datos.

1.4.3.2 El perfil de ingreso en los procesos de evaluación del PCU

En la fase del PCU (2001-2006), el avance más importante surge con la definición y aprobación por parte del Consejo de Coordinación Universitaria (2002b) del *Catálogo de Indicadores* cuyo objetivo era mejorar la información y establecer criterios para poder establecer diferencias y comparación entre instituciones (benchmarking). Los indicadores se referían a aspectos relacionados con la oferta universitaria, recursos humanos, financieros y físicos, sobre procesos y sobre resultados. En relación con el

perfil de ingreso se referían a la demanda, alumnos de nuevo ingreso en primera opción sobre el total de alumnos de nuevo ingreso y nota media de acceso.

Los criterios se diseñaron con alguna modificación pero se centraban en los mismos puntos que en el PNECU en relación con aspectos sobre el perfil de ingreso (destacados con*):

1. *El contexto de la Universidad **
2. *Metas y Objetivos **
3. *El programa de formación **
4. Recursos Humanos
5. Instalaciones y Recursos
6. *Desarrollo de la enseñanza **
7. Resultados académicos
8. Propuestas de mejora

Cabe destacar que los procesos del PNECU y el PCU, llevaron al análisis sobre la necesidad de profundizar más en los indicadores sobre demanda y acceso. Así Apodaca y Gallarreta (1999) señalaban que estos indicadores eran fuentes de información necesaria para detectar los puntos fuertes y débiles y desarrollar acciones de mejora en las instituciones de educación superior, pero especialmente establecían que la preocupación ya no era tanto si el número de alumnos de entrada era superior o inferior al recomendable, sino que la preocupación era mayor en ver qué tipo de alumnos consigue captar, su preparación previa, sus aptitudes y actitudes. Es decir, la prioridad comenzaba a ser la cualidad de la cohorte de alumnos que integra la institución y conocer si éstos una vez matriculados realmente deseaban realizar esa titulación.

El análisis que desarrollan parte de los resultados de las evaluaciones dentro de los procesos de evaluación en España, teniendo en cuenta que muchas veces los alumnos no pueden acceder a la titulación que realmente desearían optar y se ven obligados a realizar otro título. Esta circunstancia podría determinar también la persistencia del estudiante como factor determinante de éxito o fracaso.

Podríamos determinar, por tanto, que estudios sobre los estudiantes de nuevo ingreso, deberían centrarse más en conocer las expectativas y los deseos reales de los estudiantes pero, como bien señalaba el autor, el análisis de este problema no es sencillo ya que la

información existente muchas veces no permite identificar estos factores. Así los autores afirman:

> "(…) en la demanda/acceso a los estudios universitarios hay dos niveles de análisis: autoselección que realiza el propio alumno y selección que realiza la propia universidad. De la confluencia de ambos fenómenos, encontramos que las tipologías de alumnos presentes en las diversas Titulaciones de una Universidad son muy variadas en dos factores fundamentales de la eficiencia y efectividad del proceso enseñanza/aprendizaje: actitudinal: motivación e interés del alumno hacia los estudios que realiza; y aptitudinal: capacidades básicas y conocimientos previos" (Apodaca y Gallarreta, 1999, p. 432).

Dicho lo anterior, proponen los siguientes indicadores para conocer el perfil de ingreso (Apodaca y Gallarreta, 1999, p. 436-437):

"La Tasa Neta de Alumnos Vocacionalmente Satisfechos (A=B/Cx100)

A=Porcentaje de alumnos vocacionalmente satisfechos (que eligieron esos estudios como primera opción en la preinscripción) de nuevo acceso a primer curso de una Titulación.

B=Número de alumnos que habiendo elegido esos estudios como primera opción en preinscripción se matriculan finalmente en ellos.

C=Número de alumnos de nuevo ingreso matriculados en esos estudios y que realizaron la preinscripción.

La Tasa Neta Demanda/Oferta (D=E/C)

D=Número de alumnos que solicitaron esos estudios como primera opción en preinscripción por cada plaza ofertada/ocupada por alumnos que realizaron la preinscripción.

E=Número de alumnos que eligen esos estudios como primera opción en preinscripción.

C=Número de alumnos de nuevo ingreso matriculados en esos estudios y que realizaron la preinscripción"

1.4.3.3 El perfil de ingreso en el Programa de Evaluación Institucional

El programa de Evaluación Institucional (PEI) 2003-2007 tenía como finalidad desarrollar un proceso de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Es un proceso de diagnóstico de las fortalezas y debilidades y así, como consecuencia de ellas, la elaboración de un plan de mejora.

La última convocatoria del PEI en 2007, se establecía como la culminación y consolidación de la cultura de evaluación y la incorporación de los nuevos retos y exigencias dentro del Marco Europeo de Educación Superior. Especial incidencia en este momento es la incorporación del diseño y la implantación de sistemas de garantía de calidad en cada una de las universidades de acuerdo con los criterios de la ENQA que permitirían a las instituciones desarrollar sus propios seguimientos y mejoras de forma sistemática (ANECA, 2007a).

En el cuadro siguiente (Tabla **11**) se puede ver el total de las evaluaciones desarrolladas por ANECA en las convocatorias realizadas desde 2003 hasta 2007.

Tabla 11. Evaluaciones desarrolladas por ANECA 2003-2007

PEI	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Nº Evaluaciones[13]	84	106	124
Nº Enseñanzas	87	123	170
Nº Universidades	35	37	42

13. En cada una de las evaluaciones realizadas se evalúa una única enseñanza. No obstante, en algunos casos se pueden realizar evaluaciones para un conjunto de enseñanzas.

Fuente: ANECA. (2007a). Informe de autoevaluación según los criterios y directrices de garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Rev.: 01, 28/03/07.

El Programa de Evaluación Institucional de ANECA, en su Guía de Autoevaluación, (Versión 1- 2005/06), el modelo de evaluación se basaba en 6 criterios a su vez divididos en subcriterios (ANECA, 2006a). Destacan algunos aspectos vinculados especialmente en relación el perfil de ingreso en relación con los sistemas de información para el acceso a los estudiantes, así como la orientación en los siguientes criterios (destacados con*):

1. *Programa Formativo* *
2. *Organización de la enseñanza* *
3. Recursos Humanos
4. Recursos Materiales
5. *Proceso Formativo* *
6. Resultados

El criterio 1, sobre el *Programa Formativo*, un subcriterio se refiere *a la definición del perfil de ingreso idóneo y el conocimiento del perfil de ingreso real de los alumnos matriculados.*

En este sentido, se solicita a la universidad información sobre la relación de conocimientos, capacidades y habilidades que constituyen el perfil de ingreso idóneo para el desarrollo del programa formativo, así como los mecanismos que permiten conocer las características del perfil de ingreso que tienen los alumnos que acceden y la coherencia entre el perfil de ingreso idóneo y los objetivos del programa formativo, vinculado al indicador cuantitativo sobre los datos e indicadores relativos a la oferta, demanda y matrícula en primer curso.

Así señala algunas evidencias vinculadas sobre información necesaria para el cumplimiento del criterio como son la guía del alumno o documento similar donde conste la información relativa a los elementos básicos del conjunto de materias o asignaturas, existencia de mecanismos (prerrequisitos, incompatibilidades, acciones tutoriales, etc.) para garantizar que el alumno sigue una secuencia coherente en la matriculación de las asignaturas, documento oficial donde aparezcan los objetivos del programa formativo, relación de conocimientos y capacidades de los egresados, así como los perfiles profesionales de los egresados. Y en concreto sobre el perfil de ingreso, planteaba entre otros la existencia de mecanismos que permiten conocer las características del perfil de ingreso que tienen los alumnos que acceden al programa formativo.

En el Criterio 2. Sobre *Organización de las Enseñanzas*, en el subcriterio 2.2.1. El *programa formativo se comunica y se difunde y canales de difusión de la información*, haces especial incidencia a la accesibilidad de la información y publicidad de los objetivos del programa formativo y de los perfiles de egreso antes de la matriculación, así como la accesibilidad y publicidad de los conocimientos, capacidades y habilidades que constituyen el perfil de ingreso idóneo para el adecuado desarrollo del programa formativo, y la accesibilidad y publicidad de los programas de las asignaturas o materias.

En este sentido, el punto interesante y la incidencia no se encuentran solamente en el sistema de información previo o durante los estudios, sino sobre el sistema de accesibilidad y mecanismos de publicidad de la información.

En el Criterio 5. *Proceso Formativo* se preocupa de la evaluación dentro de sus subcriterios en aspectos como:

- La descripción y resultados de los procesos de captación de alumnos que tiene puestos en marcha el programa formativo.
- Programas de acogida y de apoyo al aprendizaje que favorecen la adaptación de los alumnos y facilitan su trabajo.
- Existencia de programas de orientación profesional.
- Existencia de un programa de acción tutorial que ofrezca al alumno una adecuada orientación académica.

En este sentido, el avance está en el desarrollo de acciones orientadas a la mejora de la información y orientación y sobre los mecanismos de difusión.

Como consecuencia de estas evaluaciones, en el *Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad en las universidades españolas* (2 de diciembre de 2007), entre las acciones de mejora que se plantean se encuentran algunas relacionadas con el programa formativo sobre la necesidad de definición de los perfiles de ingreso y egreso, más acusado en el caso de los perfiles de ingreso. Vamos a detenernos en algunas de ellas (ANECA, 2007b).

Las mejoras en este sentido se corresponderían con los criterios de calidad dentro del marco del EEES (ENQA 2005) ya que se refieren a la aprobación, control y revisión periódica de los programas, objetivos, organización de los planes de estudio e, incide en la reflexión de perfiles de ingreso y egreso, siendo este proceso de control y revisión el sistema de actualización permanente:

- Sobre la organización de la enseñanza destaca la necesidad de mejora de la difusión de las actividades formativas y de sus resultados, y muchas de las acciones de mejora englobadas bajo este apartado hacen referencia a la mejora de las páginas web, la elaboración de guías de la titulación, de folletos divulgativos, etc., que a su vez se corresponderían con los criterios de calidad europeos (ENQA, 2005, Criterio 1.6 sobre información pública, y Criterio 1.7 sobre sistemas de información).
- En relación al proceso formativo, las acciones de mejora más destacadas son: el incremento de los programas de orientación al alumno, el desarrollo de programas de apoyo al alumno a través de la tutoría, así como la potenciación de

la orientación académica y profesional al estudiante, de forma que éste esté mejor informado al tomar sus decisiones académicas y profesionales. Este aspecto se correspondería con la necesidad de desarrollar mecanismos para comprobar si estas acciones son adecuadas y suficientes dentro del sistema de calidad en el marco europeo (ENQA, 2005, Criterio 1.5, sobre servicios de orientación y soporte al alumnado, y Criterio 1.2.).

- En el apartado sobre resultados incide en la necesidad de realizar un análisis periódico de los datos e indicadores de rendimiento, que puedan ser utilizados para la toma de decisiones de los responsables de la gestión de las enseñanzas, así como la necesidad de recogida de información del colectivo empresarial acerca de la formación de sus titulados universitarios.

Por tanto, las mejoras estaban orientadas más hacia la necesidad no solamente de incrementar la información pública (cualitativa y cuantitativa) sino en los mecanismos y sistemas de información, así como el análisis de la información que permitiría a los responsables de la institución, en contacto con los empleadores, integrar elementos nuevos de mejora en el título que permitan una mejor aproximación a las características del título y así, repercutirán en una mejor adaptación e integración de futuros estudiantes.

Una de las consecuencias finales de estos procesos es que la evaluación más importante ha sido el poder conocer la información que desarrollan las universidades y determinar en qué medida disponían de una información necesaria y suficiente para cumplir los criterios de calidad, pero el punto débil también ha sido el exceso de información, en algunos casos generada para estos procesos sin llegar a una utilización óptima para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Es decir, tenemos más y mejor información, pero ¿en qué medida se utiliza para la toma de decisiones? Incluso en algunas universidades que han utilizado la información para la realización de sus planes de mejora, en algunos casos no han podido llevarse a cabo finalmente debido a que el apoyo institucional para desarrollar las acciones no ha sido real.

1.4.3.4 El perfil de ingreso en las experiencias piloto sobre acreditación

De cara a la acreditación, que se tendría que poner en marcha a partir del 2007, antes del desarrollo de los nuevos títulos en base a la ordenación de las enseñanzas de acuerdo con el RD 1393/2007, se desarrollaron experiencias piloto sobre acreditación.

Para desarrollar esta acción la ANECA creo grupos de trabajo en los campos de ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud, ciencias experimentales y humanidades[9] con el fin de conocer en cada campo posibles adaptaciones en el modelo de acreditación para posteriormente desarrollar una propuesta única del modelo de acreditación. Estos grupos estaban coordinados por el Consejo de Coordinación Universitaria (ANECA, 2003).

El grupo de trabajo que desarrolló la propuesta final (Ilustración **7**) de acreditación[10] integraba en el Modelo, entre otros, la admisión de los estudiantes y la orientación como criterios fundamentales, siempre dentro en un Sistema de Garantía de Calidad (ANECA, 2006b).

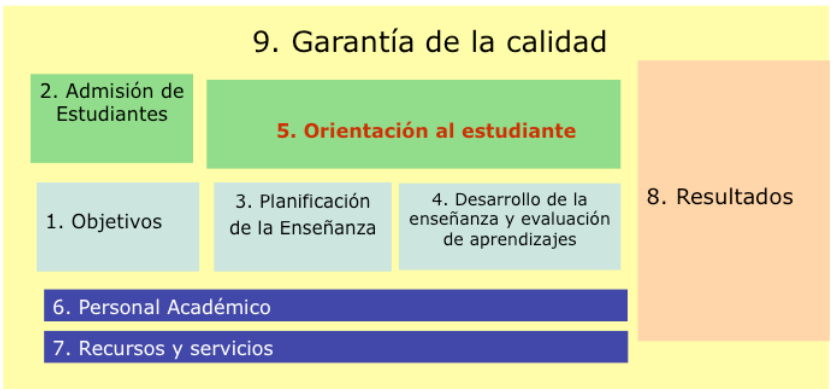


Ilustración 7. Estructura Modelo de Acreditación (Proyecto Piloto)

Fuente: ANECA (2003).

[9] ANECA. Modelo de acreditación de enseñanzas presenciales. 2003. Modelo de acreditación aprobado por la Comisión Nacional de Acreditación en la reunión celebrada el 21 de junio de 2004. Recuperado en: ftp://ftp.urv.cat/disk2/gtr/acreditacioANECA.pdf

[10] ANECA. Propuesta. Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de Grado y Máster. Ed: 01 12/05/06. Recuperado en: http://www.aneca.es/var/media/168582/pa_modelo_061213.pdf

Serían elementos básicos conocer el desarrollo y los resultados en cuanto a estos aspectos, pero además, la universidad tendría que señalar cómo y qué mecanismos existían para la mejora continua sobre los mismos.

1.4.3.5 El perfil de ingreso en los sistemas de garantía de calidad. AUDIT

Como se señalaba en las consecuencias del PEI, si bien se había dado un paso importante en relación con los criterios de calidad buscando la correspondencia con unas directrices europeas, relacionados especialmente con una mayor transparencia en los sistemas de información y en la difusión de todos los aspectos sobre el desarrollo de la enseñanza, era necesario dar una vuelta de tuerca para establecer mecanismos sobre que permitiesen conocer el cómo, es decir, cómo se desarrollan las diferentes actuaciones en el desarrollo de la enseñanza (objetivos, admisión de estudiantes, orientación, planificación de las enseñanzas, desarrollo y evaluación de los aprendizajes, recursos humanos y servicios, así como los resultados), tal y como se aprecia en el modelo de acreditación, señalado en la imagen anterior, y diseñado en la fase piloto de acreditación. De esta forma el Sistema de Garantía de Calidad estará integrado en todos los elementos del título.

Las tres agencias que se unen para desarrollar un programa sobre el diseño de los sistemas de garantía de calidad (AUDIT) son la ANECA junto con la *Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU) y la *Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia* (ACSUG).

Otro objetivo importante de AUDIT era que permitiría responder a uno de los criterios fundamentales en el diseño de todos los títulos nuevos que se adaptarían al nuevo marco europeo y a los requisitos internacionales. Pero fundamentalmente servirían a la universidad en sus procesos de evaluación, análisis, revisión e implementación de planes de mejora.

El aspecto sobre el perfil de ingreso está perfectamente integrado en el programa AUDIT, programa que se establece para ayudar a las universidades en el diseño de sus propios Sistemas de Garantía de Calidad. El diseño se centra en la elaboración por parte de las universidades de un sistema que funcione, para garantizar que se consiguen los objetivos y resultados previstos, de acuerdo con unas directrices de calidad dentro del marco del EEES (ENQA). Los elementos fundamentales donde se integran aspectos sobre el perfil de ingreso los encontramos principalmente en dos, los cuales están

vinculados a cómo desarrollan las instituciones los procesos sobre la información y orientación a los estudiantes, incluyendo la información relativa a futuros estudiantes, sobre el acceso y la admisión, y también sobre cómo el título publica la información de manera que llegue a todos los grupos de interés con el fin de poder conocer previamente las características, en este caso, condiciones y resultados que ayuden en la toma de decisiones. De nuevo encontramos la vinculación del perfil de ingreso con los elementos sobre la orientación y la información (ANECA, 2007c):

0. Cómo se define su política y objetivos de calidad
1. Cómo se garantiza la calidad de sus programas formativos
2. *Cómo se orienta sus enseñanzas a los estudiantes*

    a. Definición de perfiles de ingreso/egreso, admisión y matriculación de los estudiantes

    b. Apoyo y orientación al estudiante, metodología de enseñanza y evaluación de los aprendizajes
3. Cómo se garantiza y mejora la calidad de su personal académico
4. Cómo se gestiona y mejora sus recursos materiales y servicios
5. Cómo se analiza y tiene en cuenta los resultados
6. *Cómo se publica la información sobre las titulaciones*

    a. Programa formativo: oferta formativa, objetivos y planificación de las titulaciones; *políticas de acceso y de orientación de los estudiantes;* metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación; política de movilidad y los programas de prácticas externas.

    h. Mecanismos que hagan posible el seguimiento, revisión y mejora de la información pública que se facilita a los grupos de interés.

1.4.3.6 El perfil de ingreso en la Verificación, Seguimiento y Acreditación

El desarrollo de los procesos de verificación, seguimiento y acreditación responde a un marco legal en España y estratégico de agencias en España y en Europa. Establece el punto de partida con la verificación (*evaluación ex ante*) de títulos a partir del 2007 y de continuidad en su desarrollo con los seguimientos anuales y la acreditación (*evaluación ex post*) ya hoy en día en desarrollo.

El marco legal viene establecido por el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España. En

él se incorporan los procesos de calidad de los títulos ya que desarrolla y establece las condiciones para la verificación así como aspectos sobre la implantación, seguimiento y acreditación de los títulos. Asimismo, señala que la ANECA establecerá los procedimientos, protocolos y guías para la verificación de los títulos oficiales y que evaluará las propuestas de los planes de estudio.

En su desarrollo, el RD 1393/2007 (texto BOE consolidado) nos aporta información sobre la organización de las enseñanzas y sobre los procesos de evaluación.

A partir de este momento las universidades tendrán autonomía para diseñar y presentar sus títulos:

> "(…) la autonomía en el diseño del título se combina con un adecuado sistema de evaluación y acreditación, que permitirá supervisar la ejecución efectiva de las enseñanzas e informar a la sociedad sobre la calidad de las mismas (RD 1393/2007, BOE consolidado, p. 2).

Sobre la obligatoriedad de la verificación y la acreditación por el Consejo de Universidades y los plazos para la acreditación, el artículo 24 del RD 1393/2007 (texto BOE consolidado) indica que:

> 1. Una vez elaborados los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales, deberán ser verificados por el Consejo de Universidades de acuerdo con las normas establecidas en el presente Capítulo.
> 2. La renovación de la acreditación de los títulos oficiales universitarios se realizará dentro de los siguientes plazos:
>
> a) Los títulos universitarios oficiales de Grado de 240 créditos deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de seis años.
> b) Los títulos universitarios oficiales de Grado de 300 créditos, deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de siete años.
> c) Los títulos universitarios oficiales de Grado de 360 créditos deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de ocho años.
> d) Los títulos universitarios oficiales de Master deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de cuatro años.
> e) Los títulos universitarios oficiales de Doctorado deberán renovar su acreditación en el plazo máximo de seis años.
>
> Este plazo se contará desde la fecha de la verificación inicial del título de Grado, Máster o Doctorado, o desde la fecha de su última acreditación." (p. 10).

Sobre los órganos a través de los cuales se desarrollan los procesos de evaluación (Tabla **12**) para el seguimiento y la acreditación (Artículo 27. Seguimiento de los títulos inscritos en el RUCT):

> "la ANECA y los correspondientes órganos de evaluación en colaboración con el Ministerio de Educación y las correspondiente comunidades autónomas, elaborarán conjuntamente un protocolo que incluirá la definición de un mínimo de criterios e indicadores básicos comunes para el procedimiento de seguimiento de planes de estudio. A efectos del establecimiento de los criterios e indicadores básicos citados los

> órganos señalados impulsaran, con carácter previo, la realización de experiencias piloto sobre planes de estudios que hayan concluido su segundo año de implantación" (Real Decreto 1393/2007, BOE consolidado, p. 12).

Asimismo, el posterior Real Decreto 861/2010 de 2 de julio de 2010, modifica el RD 1393/2010 y matiza algunos aspectos relacionados con el seguimiento de los títulos, en concreto en su artículo 27 sobre el seguimiento de los títulos inscritos en el (RUCT), y en relación con los protocolos sobre el seguimiento que deberán estar consensuados por todas las agencias en colaboración con el Ministerio:

> "1. Una vez iniciada la implantación de las enseñanzas correspondientes a los títulos oficiales inscritos en el Registro de universidades, centros y títulos (RUCT), la ANECA o los órganos de evaluación que la Ley de las comunidades autónomas determinen, llevarán a cabo el seguimiento del cumplimiento del proyecto contenido en el plan de estudios verificado por el Consejo de Universidades (RD 1393/2007, BOE consolidado, p. 12).

Uno de los puntos básicos y novedosos también es la creación del Sistema integrado de información de las universidades (SIIU) como elemento fundamental en los procesos de evaluación y como sistema de información para el Ministerio, señalado en la disposición adicional decimotercera sobre información sobre el sistema universitario español:

> "La Secretaría General de Universidades, previo acuerdo de la Conferencia General de Política Universitaria, impulsará y coordinará la creación de un sistema integrado y general de información en el que participarán las Universidades y comunidades autónomas. Dicho sistema permitirá dar cobertura a las necesidades de información del conjunto del sistema universitario español y facilitará a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y a los órganos de evaluación que la Ley de las comunidades autónomas determinen, la información necesaria para llevar a cabo los procedimientos relativos al seguimiento y acreditación de los títulos universitarios oficiales, previstos en este real decreto" (RD 1393/2007, BOE consolidado, p. 17).

Tabla 12. Procesos RD1393/2007 y responsables

PROCESO	RESPONSABLE EVALUACIÓN	RESPONSABLE APROBACIÓN
Diseño del título	Universidad	Universidad (Órganos de Gobierno)
Verificación	ANECA (2007-2009) Agencias autonómicas de Pleno Derecho (miembros de ENQA) **	Consejo de Universidades
Autorización		Comunidad Autónoma
Seguimiento implantación	Agencias autonómicas	
Renovación de la Acreditación *	Agencias autonómicas de Pleno Derecho (miembros de ENQA)	Consejo de Universidades Comunidad Autónoma

** Cada 6 años para títulos de grado y doctor, y cada 4 años para los títulos de máster*
*** Agencia del pleno derecho y dentro del registro de agencias europeo*

Fuente: Elaboración propia.

Los elementos del proyecto de título para la verificación (*evaluación ex ante*) son los siguientes y de nuevo encontramos la relación directa con los aspectos del perfil de ingreso, en especial en el apartado de acceso y admisión de los estudiantes en el protocolo de evaluación y la guía para la elaboración de las memorias de (ANECA, 2008, 2011) (destacados con*):

1. Descripción.
2. *Justificación del título **
3. Objetivos
4. *Acceso y admisión de estudiantes **
5. Planificación de las enseñanzas
6. Personal académico
7. Recursos materiales y servicios
8. Resultados previstos
9. *Sistema de garantía de la calidad **
10. Calendario de implantación

En el criterio 2. *Justificación del título*, se incluyen datos sobre la oferta y demanda y la justificación del interés del título en base al contexto social y económico en el que se va a desarrollar. Por tanto, especial interés para su análisis y diseño tienen las previsiones

de demanda en relación con los futuros estudiantes, sus preferencias, motivaciones, necesidades o cuestiones personales de proximidad y económicas.

En el criterio 4. *Acceso y admisión*, especialmente hace referencia a:

4.1. *Los sistemas de información previa a la matriculación y procedimientos accesibles de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a la universidad y la titulación.* Está fundamentalmente orientado a la información necesaria para el futuro estudiante, su integración en el sistema universitario, sus necesidades formativas en base a la formación previa, sus condiciones de acceso y la definición de las condiciones fundamentales para su admisión a través de la definición clara y concreta sobre el perfil de ingreso del título.

La diferencia en relación con procesos anteriores es que el tipo de información que se solicita es más completa y obligatoria para la verificación del título e integra elementos específicos necesarios de orientación a estos estudiantes y sobre información pública de estos aspectos.

De acuerdo con los documentos de verificación de ANECA (2008, 2011) se incide en aspectos como:

- Vías y requisitos de acceso al título.
- Canales de difusión que se emplearán para informar a los potenciales estudiantes sobre la titulación.
- Difusión sobre el proceso de matriculación.
- Procedimientos y actividades de orientación específicos para la acogida de los estudiantes de nuevo ingreso, que contribuyan a facilitar su incorporación a la Universidad y a la titulación.
- Perfil de ingreso recomendado entendido como las características personales y académicas (capacidades, conocimientos, intereses) que en general se consideran adecuadas para aquellas personas que vayan a comenzar los estudios de esta titulación. Esta acción orienta a los futuros estudiantes acerca de las características que se consideran idóneas para iniciar ciertos estudios, así como impulsar acciones compensadoras ante posibles deficiencias (por ejemplo, durante los primeros cursos de la titulación).

Otros aspectos dentro del criterio 4. *Acceso y Admisión* también están vinculados a los estudiantes de nuevo ingreso y se refieren:

4.2 Criterios de acceso y condiciones o pruebas de acceso especiales

4.3 Sistemas de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados

4.4 Transferencia y reconocimiento de créditos

Entre todos los criterios que obligatoriamente debían incluirse en las memorias para la verificación adquiere una gran relevancia el aspecto en relación con el Criterio 9. *Sistema de Garantía de Calidad.*

Este punto constituye una parte fundamental en los nuevos planes de estudio de al ser el compromiso de calidad desde su puesta en marcha, garantizando que dicho título va a funcionar de forma eficiente con el fin de conseguir los objetivos propuestos, proporcionando información pública de forma transparente y de fácil acceso.

En el Criterio 9 sobre el *Sistema de Garantía de Calidad,* en relación con el perfil de ingreso, se incluían los procedimientos y mecanismos del título que permitirían su revisión, toma de decisiones y mejora continua en este ámbito, describiendo los sistemas de información para los futuros estudiantes. Este criterio se basa en tres aspectos: publicidad en la Web, aplicación del Sistema de Garantía de Calidad y atención a las recomendaciones, en su caso, existentes en los informes externos.

Para el desarrollo del seguimiento y acreditación, se establecen criterios comunes de las agencias en España de acuerdo con el principio a nivel europeo sobre la ejecución efectiva de los proyectos de los títulos así como la garantía de asegurar la disponibilidad y publicidad de la información para todos los agentes internos y externos (Ministerio de Educación, 2010b).

Para desarrollar esta fase de forma coherente y consensuada la Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y Acreditación (CURSA), elabora un Protocolo de Seguimiento (Ministerio de Educación, 2010c) aprobado por Consejo de Universidades y Conferencia General de Política Universitaria, y la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU), elabora las recomendaciones y criterios homogéneos para el seguimiento de los títulos implantados, así como para el seguimiento, de acuerdo con la nueva normativa, y para la acreditación. La REACU está integrada por las siguientes agencias de calidad:

- Agencia Andaluza del Conocimiento (DEVA-AAC)
- Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE)

- Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA)
- Fundación para el Conocimiento Madrimasd –Madri+d-
- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL)
- Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB)
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG)
- Agencia Valenciana d´Avaluació i Prospectiva (AVAP)
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)
- Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitatea Ebaluatu eta Egiaztatzeko Agentzia (UNIBASQ)



Ilustración 8. Grado de integración de las recomendaciones de ENQA por Agencias y universidades en España.

Fuente: Elaboración propia.

La idea de la REACU era la redacción de documentos a través de un grupo de trabajo perteneciente a las agencias que lo conforman, para poner a disposición de ellas mismas y de las universidades unas herramientas homogéneas y consensuadas de trabajo que facilite el poder desarrollar estos procesos y garantizar el cumplimiento de lo establecido en el marco legal. Así la REACU elabora los Documentos Marco para las agencias y éstas siguiendo las directrices y líneas de actuación acordadas elaboran sus propios Documentos Marco dirigidos a las universidades de cuya Comunidad Autónoma dependen (REACU, 2010).

Esta colaboración permite que todas las agencias y universidades utilicen los mismos parámetros pero también permite cierta flexibilidad a la hora de presentar la

información. Es decir, cada agencia en este punto podría tener matices diferentes pero la información solicitada siempre sería la misma.

También la REACU facilita un conjunto de indicadores comunes para todas las agencias y permite a las universidades utilizar herramientas electrónicas intentando reducir al mínimo posible la solicitud de documentos.

No todas las agencias que pertenecen a la REACU son de miembros de pleno derecho de la Asociación Europea ENQA, es decir, no todas han demostrado a través de una evaluación externa el cumplimiento de unos estándares de calidad de la Comisión Europea mediante la superación de una evaluación externa. Aquellas que han superado dicha evaluación se encuentran están inscritas en el en EQAR.

En cuanto al seguimiento del título implantado (REACU, 2010) éste se basará en conocer cómo se han desarrollado dichos procedimientos, qué ajustes, modificaciones y mejoras se han tenido que incorporar tras su puesta en marcha, y qué resultados sobre la eficiencia del título se están consiguiendo (aplicación del Sistema de Garantía de Calidad). De esta forma, si la supervisión sobre la ejecución efectiva de la enseñanza es positiva, el título obtendrá la renovación de la acreditación cada seis años (REACU, 2011).

Se trata de asegurar la implantación del título verificado así como la *disponibilidad de la información pública*, para ello el medio será la información en la Web. Con respecto al perfil de ingreso, las Web dispondrán de la información básica y necesaria para el futuro estudiante: acceso, matrícula, descripción del perfil de ingreso de la titulación, orientación para su integración.

La gestión de este proceso de seguimiento de títulos se desarrollará a través de *informes periódicos* que deberá elaborar el título/universidad, donde proporcionará toda la información en relación con la enseñanza (plan de estudios, personal académico, recursos, apoyo al estudiante, evaluación de los aprendizajes) sus modificaciones y mejoras, y deberá estar al tanto de la *actualización de la información* pública tanto cualitativa como cuantitativa. A nivel de *resultados* se deberán aportar los indicadores comunes sobre las tasas de rendimiento, abandono, eficiencia y graduación. También se debe tener en cuenta otra serie de indicadores cuya exigencia no está prevista en la acreditación pero sí por parte de la Comunidad Autónoma o de la propia universidad donde se desarrolla el título. La responsabilidad para el seguimiento y la acreditación se

encuentra principalmente en el título. No obstante, es necesario que las universidades donde se encuentre implantado, dispongan de herramientas de ayuda para la gestión de la información, los procedimientos y la organización interna que facilite el desarrollo de estos procesos.

Algunas agencias, como por ejemplo ACSUCYL, introducen protocolos nuevos precisando aspectos para el diseño, seguimiento y acreditación de los títulos a través de la elaboración de orientaciones complementarias para el diseño de títulos en la modalidad a distancia y semipresencial, que en algunas universidades se realizan mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (ACSUCYL, 2014). Este tipo de orientación resuelve algunas dudas en títulos que en este momento se plantean estas opciones como estrategia en las universidades, no solamente por el hecho de ampliar la oferta sino para dar más opciones a los estudiantes que no pueden desarrollar una formación presencial por motivos personales, laborales, etc. Así, por ejemplo en el *Criterio 4. Acceso y Admisión*, incorporan elementos necesarios en el perfil de ingreso para esta modalidad:

> "Definir el perfil de ingreso de los estudiantes en cuanto a los conocimientos en el uso de las TIC, disponibilidad de equipos y los estándares que deben cumplir y satisfacer para el desarrollo del título.
>
> Los responsables del título deben aportar al estudiante toda la información sobre los requisitos y conocimientos previos que debe tener antes de matricularse en una modalidad de enseñanza y aprendizaje no presencial, prestando especial atención cuando el alumno tenga alguna discapacidad física, psíquica o sensorial.
>
> Precisar, en la información que se facilita al estudiante, antes de la matrícula, la implicación que exige por su parte este tipo de enseñanza y aprendizaje. Esta dedicación deberá estar estrechamente relacionada y justificada con la metodología de enseñanza que se va a aplicar.
>
> Describir los recursos con los que cuenta la titulación y los procedimientos que se van a poner en marcha para orientar a los futuros estudiantes para que valoren la idoneidad de esta modalidad de enseñanza antes de formalizar la matrícula" (ACSUCYL, 2014, p. 3).

1.4.4 Sistemas de información sobre los estudiantes de nuevo ingreso

1.4.4.1 Indicadores

En cuanto a indicadores podemos plantear algunas reflexiones previas a la exposición de los indicadores que se han utilizado a nivel nacional (Catálogo de Indicadores) y que hoy en día de utilizan (Sistema Integral de Información).

Sobre indicadores como información necesaria para la toma de decisiones, según Vidal (1999):

> "éstos son descripciones parciales del estado o evolución de los sistemas y, por el hecho de ser parciales, siempre ofrecen un espacio amplio para la crítica sobre la necesidad de cubrir otros aspectos del fenómeno analizado que no hayan estado previstos en un diseño inicial" (p. 8).

En base a esta reflexión se puede señalar que la prudencia sobre su uso es un debate ya desde años atrás en cuanto a su *operacionalización*, es decir sobre la necesidad de definir su proceso de construcción, desde la utilidad de los elementos, el origen de los datos, el tratamiento seguido así como el significado que debe darse (interpretación) de los mismos en su resultado final.

Este debate sobre la consistencia y fiabilidad de los indicadores ha sido un tema tratado especialmente en los inicios de los procesos de calidad en las instituciones universitarias y una vez puestos en marcha procesos de evaluación con planes de calidad específicos, como el PNECU o el PCU en España, aspectos que hoy en día están mucho más definidos.

El trabajo sobre la interpretación de las definiciones de los indicadores se realizó a través del esfuerzo de muchos especialistas en materia de calidad que junto con el apoyo del Ministerio, intentaban llegar a acuerdos tanto en su definición como en su interpretación.

En aquel momento, las conclusiones que se extraían eran que por sí solos los indicadores eran una herramienta limitada pero, dentro de su uso positivo, eran una herramienta fundamental en los procesos de calidad y de mejora para la toma de decisiones de las instituciones (Mora, 1999). Su uso permite hacer previsiones dentro de las instituciones universitarias, y cuanto mejor estén definidos mejor sirven para

entender la realidad y los problemas en relación con variables determinadas, poder conocer la evolución en el tiempo y poder hacer previsiones de futuro.

Pasado el tiempo también han cambiado las circunstancias en relación con la utilización de la información sobre los indicadores, cuestión a tener en cuenta ya que la repercusión ahora está en que la información está especialmente vinculada a la acreditación de un título, pero también nos señala cómo se ha evolucionado sobre el desarrollo y forma de recopilar este tipo de información.

Existen dos experiencias en España clave en relación con los sistemas de información basados en indicadores objetivos y cuantitativos que contienen, entre otros, datos e indicadores sobre las características y condiciones de los estudiantes de nuevo ingreso.

La evolución en el tiempo sobre este tipo de información ha sido muy importante desde el punto de vista de la recogida de información, su utilización, su análisis y sobre la difusión de la información.

La primera experiencia, de la cual ya hemos hablado, es la del Catálogo de Indicadores del Consejo de Coordinación Universitaria que surge en el 2002 con el II PCU para el desarrollo de los procesos de evaluación institucional. El documento contemplaba una serie de indicadores sobre información que las universidades debían incorporar en sus procesos de evaluación y como sustento del análisis de situación de sus titulaciones. En aquel momento el principal problema estaba en la forma de recopilar la información ya que las bases de datos no estaban centralizadas o bien no contenían la información requerida (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002b).

Esta experiencia dio como resultado que todas las universidades mejoraran sus sistemas de información para poder realizar los cálculos más acertados en cuanto a indicadores cuantitativos.

La exigencia de mejorar en este proceso de indicadores viene de nuevo impuesta por el EEES y se incorpora en una disposición adicional, ya mencionada anteriormente del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el 861/2010, de 2 de julio.

El Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) es un sistema de recogida de información que surge en el 2009 coordinado a través del Ministerio de Educación con la participación de las comunidades autónomas y las universidades que desarrollan este trabajo a partir de una Comisión de Estadística e Información Universitaria,

desarrollando una metodología común para la realización de la estadística de estudios universitarios (Ministerio de Educación, 2009).

De esta forma, con la cooperación de todos sus integrantes se busca homogeneizar la información que procede de los datos aportados por los anteriores, y así poder realizar un análisis comparable. Por ello, desde el 2009 hasta la actualidad se han ido realizando ajustes e integrando nuevas variables en el SIIU aumentando así el nivel de detalle de la información (Ministerio de Educación, 2011).

A partir del SIIU, el Ministerio desarrolla todas las estadísticas nacionales y sirve también de herramienta para los procesos de evaluación: seguimiento y acreditación de títulos que las agencias desarrollan pudiendo acceder a esta información en los momentos claves de estos procesos.

Se desarrolla a través de una plataforma, que permite el procesamiento de la información (cálculo de indicadores), análisis (para Agencias de Evaluación, Ministerio, universidades) y difusión de datos del Sistema Universitario Español (transparencia).

De esta forma, algunos de los mayores avances del SIIU, ya en el año 2014, coordinado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Comisión de Estadística e Información Universitaria, 2014) con respecto a los inicios con el Catálogo de Indicadores (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002b) serían:

- El tecnológico, en relación con la plataforma que ahora se utiliza para alimentar y procesar la información.
- El volumen de datos e indicadores registrados, en concreto sobre la cuestión de los estudiantes que ingresan en el sistema universitario, es mucho más exhaustivo.
- El tratamiento de la información se ha homogeneizado.
- La coordinación está mejor coordinada entre ministerio, Comunidades Autónomas y universidades.
- Los usuarios del sistema están totalmente identificados con niveles de responsabilidad.
- Se utilizan para procesos vinculantes (acreditación) por parte de las agencias evaluadoras.

La estructura del SIIU se divide en áreas[11] y en cada una de ellas se dispone de variables e indicadores sobre diversas dimensiones del sistema universitario. En una de ellas, precisamente se encuentra información sobre los datos académicos, condiciones y características de los estudiantes que acceden.

Pero, ¿cómo ha evolucionado y qué información tratan tanto el anterior Catálogo de Indicadores y los actuales del SIIU sobre el nuevo ingreso? (Tabla **13**).

En concreto en el SIIU los datos sobre los estudiantes de ingreso se encuentran en el área académica, tratando exclusivamente la entrada al sistema universitario, ya que recoge información sobre las características curriculares, sociales y demográficas de los estudiantes, así como información sobre el PAU y la preinscripción.

Tabla 13. Nuevo ingreso. Indicadores Catálogo vs. SIIU

SISTEMA	Catálogo de Indicadores 2002	SIIU (versión 2014)
Coordinación	Consejo de Coordinación Universitaria (2002b)	Comisión de Estadística e Información Universitaria (2014). • Ministerio • Comunidades Autónomas • Universidades
Gestión	Bases de datos aportadas por las universidades, Comunidades Autónomas.	Herramienta electrónica. Plataforma del Ministerio donde se integran los datos.
Presentación		En su introducción destaca la importancia del acceso a la universidad *siendo uno de los aspectos más relevantes que debe ser analizado en el Sistema Universitario.*
Capítulo/ área	Apartado Demanda Universitaria	Capitulo III. Área Académica. Entrada al Sistema

[11] Catalogo Oficial de Indicadores Universitarios. Sistema Integrado de Información Universitaria. Comisión de Estadística e Información Universitaria. Versión 05/2014

Estructura para incorporar la información		Se organiza en 3 Ficheros independientes: Ficheros de Pruebas de Acceso a la universidad. • Información sobre la organización de las pruebas de acceso. • Estudiantes que se matriculan en las pruebas: situación preuniversitaria, materias a las que se presenta y las calificaciones que obtiene. Ficheros de preinscripción • Procesos de preinscripción que realizan las comunidades autónomas y datos de los estudiantes que participan en estos procesos. Fichero de acceso: • Información socio-demográfica de los estudiantes que acceden a un Grado Universitario.
Variables e indicadores	Incorpora 6 indicadores sobre nuevo ingreso: Preinscritos en 1.a opción sobre la oferta de plazas Nuevo ingreso en 1.a opción sobre el total de nuevo ingreso Nota media de acceso del 20% superior Nota media de acceso Movilidad inter autonómica de alumnos Movilidad Internacional de alumnos	III.PAU. Variables e indicadores de las Pruebas de Acceso a la Universidad • Incorpora 15 variables e indicadores diferentes III.PRE. Variables e indicadores de preinscripción y admisión. • Incorpora otras 15 variables e indicadores diferentes III.ACC. Variables e indicadores de acceso y matriculación inicial. • Incorpora otras 4 variables e indicadores diferentes
Metodología	Explica: Definición, significado y utilidad, e interpretación	Presenta la metodología de cálculo de los indicadores referidos a los procedimientos de acceso a la universidad
Marco Legal sobre acceso	Se incluye como objetivo dentro del II Plan de Calidad 2002 no incorporado como norma legal ya que se utiliza para el análisis y mejora. No se utilizará para procesos vinculantes.	Explica en qué se basa: Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado. Sus resultados se utilizarán para procesos vinculantes en las titulaciones
Niveles de agregación /desagregación	Va señalando en función del tipo de indicador: Por estudios, ramas, tipo de Centro (propio o adscrito) y universidad, total universidad (desglosando tipo de Centro), Comunidad Autónoma, estudios y Comunidad Autónoma, total Comunidad Autónoma, por estudios y total España, total España	Total Sistema Universitario Español Comunidad Autónoma Universidad

Variables de clasificación		Sexo Grupo de edad Nacionalidad (por zonas) Convocatoria: ordinaria/ extraordinaria Tipo de estudio de acceso (bachillerato, otros sistemas educativos, formación profesional) Especialidades del estudio de acceso: modalidades de bachillerato, familias de F.P. Naturaleza del centro de origen (público, privado, concertado) Tipo de matrícula (fase general y/ o fase especifica) Tramo de la nota media en el bachillerato o equivalente/ F.P. Tramo de la nota media de la fase general Tramo de la nota media de acceso Apto/no apto para el acceso a una enseñanza de grado Número de materias matriculadas en fase específica Número de materias examinadas en fase específica Número de materias superadas en la fase específica

Fuente: Elaboración propia.

1.4.4.2 Datos y cifras de los estudiantes de nuevo ingreso

Como resultado de los datos extraídos en el SIIU, cada año el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2015) presenta el documento sobre *Datos Básicos sobre el Sistema Universitario Español*, cuya información se extrae del SIIU. Esta información es de interés no solamente para las administraciones, sino también para estudiantes y familias y puede servir para la toma de decisiones sobre sus preferencias sobre los estudios que desearían cursar en función de sus perfiles académicos, y también a las universidades, para que en función de los resultados obtenidos puedan determinar si la oferta de titulaciones que tienen es la más acertada. Al existir un bloque (área) específico en el SIIU sobre aspectos relacionados con la situación de ingreso en el SUE, también los informes del Ministerio aportan información de interés sobre la evolución de los resultados en cuanto a oferta, demanda, matrícula y algunos datos de perfil como datos académicos, procedencia de los estudiantes, movilidad interna.

1.4.4.2.1 Sobre la evolución de la oferta de títulos y universidades

Algunos datos que se desprenden del último informe del SUE del curso 2013-2014, nos permite conocer el panorama actual así como la evolución en relación con años anteriores (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

En el SUE existen 82 universidades (50 públicas y 32 con titularidad privada), existiendo desde el 2001 un aumento de las universidades privadas, 14 en concreto siendo 4 de ellas no presenciales, por tanto existen en este momento 6 no presenciales.

Existe un dato curioso para la reflexión que describe y estima en cuanto al número de estudiantes por universidad de la siguiente forma:

> "En España hay una universidad para cada 569.852 habitantes, y si se tiene en cuenta sólo la población entre 18 y 24 años, hay 40.584 habitantes jóvenes por cada universidad. Si finalmente se considera sólo la población universitaria total, de ciclo, grado y máster, de media, hay 19.000 estudiantes por universidad" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p.5).

Según se desprende del informe la tendencia de crecimiento que se había producido en relación con la matrícula durante los cursos 2008-2009 hasta el 2011-2012 parece estar cambiando hacia la baja en el curso 2012-2013 y se prevé la misma tendencia en 2013-2014, especialmente en Ingeniería y Arquitectura, y en Ciencias. En este último caso de la rama de Ciencias, señala "que resulta significativo que sea la rama más activa en términos de investigación y desarrollo y sin embargo consiga atraer cada vez menos vocaciones" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p.8).

En los primeros años de implantación de los títulos nuevos se produjo un aumento de estudiantes matriculados, por una parte vinculado a la crisis económica, así como por el proceso de adaptación de todos los títulos en base a la nueva estructura del EEES, dado que la oferta de estudios aumenta considerablemente.

Con la nueva estructura desde 2008 el número de estudiantes aumentó también con la puesta en marcha de los másteres y, en el momento actual, al haberse estabilizado el proceso de los nuevos títulos, el descenso comienza a apreciarse.

Según los datos que aportan, la excepción está en la rama de Ciencias de la Salud donde la tendencia siempre de crecimiento no solamente se ha mantenido en los últimos años, sino que ha aumentado, coincidiendo en parte a la creación de nuevos centros, algunos de ellos privados, en esta rama.

El mayor auge en la verificación de los títulos se produjo durante los primeros años de la reforma (2008-2011), y si bien han ido aumentando en años posteriores (2012-2014), ya se está estabilizando (Gráfico **15**). Según destaca el informe y teniendo en cuenta el

número de universidades públicas y privadas, los estudiantes siguen eligiendo en mayor proporción las públicas.

En cuanto a la oferta de títulos, en el conjunto del SUE se han impartido 2.464 grados (curso 2012-2013, 1.956 de ellos en las 48 universidades públicas). En el SUE se ha estabilizado el ascenso progresivo en el volumen de grados universitarios. En el 2013 constan ya verificados 2.567.

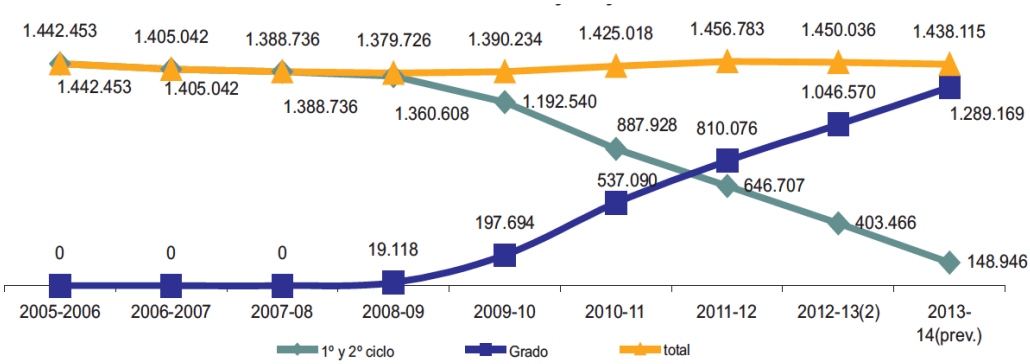


Gráfico 15. Evolución de los estudiantes matriculados en Grado de 2005-2006 a 2013-2014

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). Datos Básicos del Sistema Universitario Español (SUE). Curso 2013/2014.

Un dato importante que señala es que las universidades privadas representan el 40% de los centros universitarios en el SUE, y que ofertan el 20,6% de las titulaciones, sin embargo estás atraen sólo al 12,8% de los estudiantes. Por tanto, en el SUE está aumentando el número de universidades privadas y titulaciones ofertadas por éstas pero no atraen demanda como en el caso de las universidades públicas.

Una diferencia importante a señalar es que en las universidades privadas la tendencia es que el mayor número de estudiantes matriculados tienen una edad superior a los 25 años (más de un 40%). Esto se traduce también en una oportunidad para este tipo de universidades adaptando su oferta a este perfil con demandas nuevas y que buscan una formación teniendo ya una experiencia laboral (Pérez García y Serrano Martínez, 2012).

La oferta de titulaciones y plazas para el curso 2013-2014 es similar por comunidades autónomas con algunas excepciones en cuanto a su distribución por ramas, siendo la mayor proporción en Ciencias Sociales y Jurídicas, seguido de Ingeniería y

Arquitectura, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias en último caso. En las no presenciales el mayor volumen está en Ciencias Sociales y Jurídicas.

La Comunidad Autónoma que más plazas ofrece en universidades públicas es Andalucía por tener el mayor volumen de universidades públicas en España, seguido de Cataluña y Madrid (cuyo volumen de universidades privadas ha aumentado, cinco en Cataluña, una de ellas no presencial, y nueve en Madrid, una de ellas no presencial).

1.4.4.2.2 Sobre los datos de acceso y admisión

Sobre los datos de acceso destacan los datos sobre los indicadores de ocupación, preferencia y adecuación.

En cuanto a la tasa de ocupación (matrícula de nuevo ingreso/preinscripción), el número de plazas universitarias en el curso 2012-2013 ha sido de 245.584 siendo cubiertas en el mayor porcentaje por estudiantes de preinscripción (92,3%), destacando Ciencias de la Salud, y quedando plazas vacantes en Ingeniería y Arquitectura.

En cuanto a la preferencia (demanda/preinscripción en primera opción y número de plazas ofertadas) es de un 166%, destacando de nuevo Ciencias de la Salud con más demanda en primera 375%.

En cuanto a la tasa de adecuación (matrícula de nuevo ingreso en primera opción/matrícula de nuevo ingreso) es del 72,8%, lo que indica que tres de cada cuatro estudiantes han podido acceder a la titulación que han solicitado en primera opción en el proceso de preinscripción.

1.4.4.2.3 Sobre la oferta, demanda y matrícula de títulos

También plantea que la evolución en el tiempo no ha sido la misma sobre la oferta, demanda y matrícula por ramas de conocimiento, en los últimos diez años de las tres variables fundamentales (oferta, demanda y matrícula) ha tenido unos resultados diferentes según los estudios, reduciéndose la demanda de titulaciones en Ingeniería, pero no tanto la oferta y la matrícula (Gráfico **16**). Sin embargo en Ciencias de la Salud, aumenta mucho la demanda, así como la oferta de plazas, habiendo un incremento mayor si se tienen en cuenta las universidades privadas que han aumentado la oferta y matrícula.

En Ciencias se produce un descenso importante tanto en demanda, y un descenso ligero en la oferta y matrícula. Estas titulaciones, por tanto, están sufriendo una caída importante.

La rama con mayor número de estudiantes en primer curso por titulación (presenciales) es la de Ciencias Sociales (más de 100 estudiantes), y la que menos es Ciencias (menos de 75).

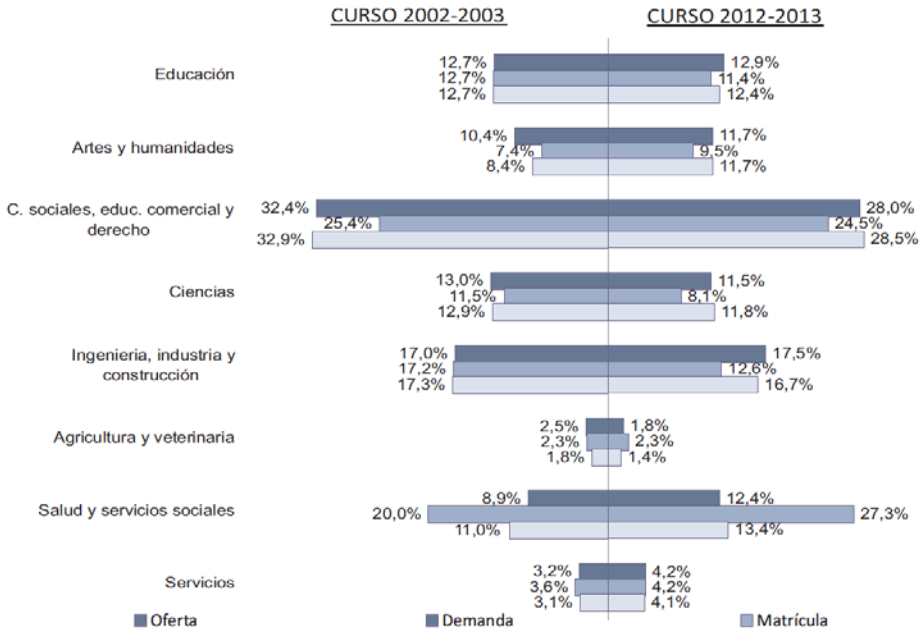


Gráfico 16. Distribución Oferta, demanda, matrícula. Nuevo Ingreso de las universidades públicas presenciales por ámbito de estudio. Cursos 2002-2003 a 2012-2013

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). Datos Básicos del Sistema Universitario Español (SUE). Curso 2013/2014.

El mayor porcentaje sobre la forma de acceso a un título de Grado es a través de las PAU, de un 73,2%, siendo de FP sin PAU un 11,6%. Existe un descenso de otros sistemas de acceso como estudiantes que acceden por enseñanzas universitarias, cuestión previsible debido a la estabilización del proceso de adaptación al EEES.

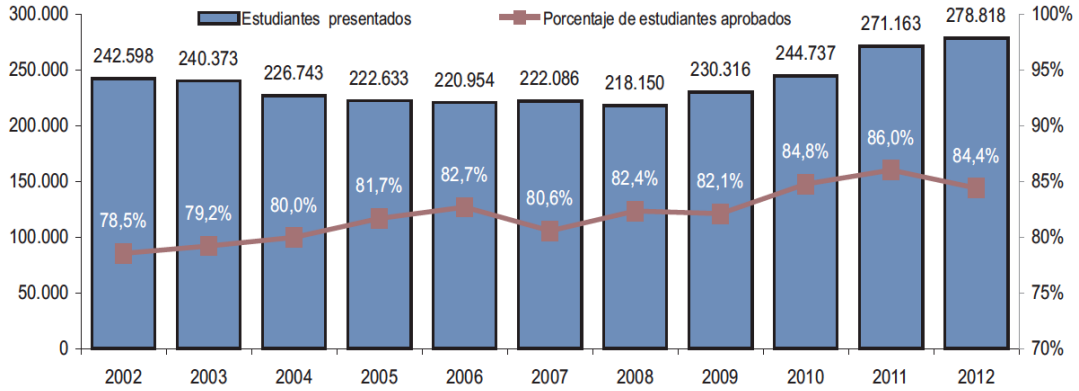


Gráfico 17. Evolución estudiantes presentados y aprobados PAU. 2002-2012

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). Datos Básicos del Sistema Universitario Español (SUE). Curso 2013/2014.

1.4.4.2.4 Sobre las notas de corte y admisión

Las notas de corte (resultante del número de plazas ofertadas y de las notas de admisión obtenidas por los estudiantes, sin que esté determinada a priori) más altas están en Ciencias de la Salud (en algunas más de un 10) teniendo en cuenta que tiene demanda alta y una oferta más baja. Así las notas de corte más bajas están en enseñanzas de Artes y Humanidades (en algunos un 5) relacionado con una demanda baja.

La nota de admisión (nota con la que accede cada estudiante a cada titulación y que depende de las notas obtenidas en Bachillerato o FP y en PAU) más baja (sobre 14) por ramas está en Ingeniería y Arquitectura, y Humanidades, y especialmente en Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo la más baja (nota inferior a 6), y los de Ciencias de la Salud se encuentran los mejores expedientes que tienen la nota de admisión más alta (casi la mitad de estos estudiantes tiene más de 10).

En Ciencias también hay un importante porcentaje de estudiantes con notas altas, en concreto, el 30,8% tiene más de un 10.

1.4.4.2.5 Sobre los resultados de la Prueba de acceso a la universidad

En cuanto a los resultados sobre la PAU, se obtiene información de interés sobre el nivel de competencias en relación con algunas materias y se detectan claramente las carencias a través de los datos de la fase general y de la fase específica.

En general el porcentaje de aprobados es alto (84,4%), siendo junio la convocatoria de mayor volumen de estudiantes presentados: el 71,3% se han presentado en la convocatoria de junio, el 16,4% en la de septiembre, el 10,1% por la vía de mayores de 25 años y el 2,1% por la de mayores de 45 años. El 77,6% de los estudiantes se han presentado a ambas fases, la general y la específica.

En la fase general se producen las peores tasas de aprobados, siendo las asignaturas donde se presentan el mayor volumen de estudiantes con notas más bajas en Matemáticas, Física y Química, sin embargo la nota media no es la más baja como en Lengua Castellana y Literatura, Lengua cooficial, Diseño y Geografía. En la Lengua Extranjera, inglés, los niveles son muy bajos. Así las mejores tasas de aprobados están en materias donde se presentan menos estudiantes.

En la fase específica (voluntaria) las peores tasas de aprobados están en las mismas materias que las de la fase general, y las de mejores tasas las relacionadas con Artes, Música, Plástica.

1.4.4.2.6 Sobre la movilidad interna de los estudiantes

La movilidad interna en el acceso a la universidad, es decir, dentro del SUE entre las Comunidades Autónomas es baja. Existencia de una dispersión de universidades y centros en España con lo cual el estudiante tiende a matricularse en una universidad dentro de su Comunidad u otra más cercana (proximidad), especialmente esto sucede en las Comunidades más grandes ya que además ofrecen más titulaciones, y en menor medida en las Comunidades pequeñas porque ofrecen menos titulaciones.

Otro condicionante en relación con esta movilidad interregional es que si bien es mayor entre las regiones del centro-norte peninsular, éstas se caracterizan en que los niveles formativos de sus familias son mayores, pero también existe el factor de atracción que algunas universidades en España mantienen. Siendo el factor de localización tan importante, la cuestión es cómo poder mantener la oferta y atraer buenos estudiantes.

Aquí un papel fundamental, como señalan Pérez García y Serrano Martínez (2012), lo tienen también los factores de "especialización, trayectoria y reputación" de la institución, por este motivo los estudiantes con mejores expedientes están localizados en comunidades determinadas como Madrid, Cataluña o Comunidad Valenciana al tener una especialización mayor y titulaciones que demandan mejores expedientes.

En resumen, la situación que hoy tenemos podría concretarse de la siguiente forma:

- Se produce una mayor oferta de títulos con la adaptación al EEES, aunque empieza a estabilizarse en esta últimos años (2013 y 2014). Así también se produce una mayor dispersión geográfica, ya que encontramos en todas las comunidades autónomas un aumento de universidades, centros y sedes, así como un aumento de la oferta de títulos en universidades a distancia, y un aumento de universidades privadas.
- Diferencias de la oferta, demanda y matrícula por ramas de conocimiento. En la evolución se observa una tendencia hacia la baja y cambio importante producido especialmente en Ingenierías y Arquitectura, y en Ciencias Sociales y Jurídicas. Aumento importante de la demanda, pero también la oferta (universidades privadas) en Ciencias de la Salud.
- Se detectan a través de la PAU carencias importantes en la formación previa en cuanto a materias tan importantes para el ingreso en la universidad como son las Matemáticas, Física y Química, Lengua y Literatura, Idioma Inglés, que podrían determinar el éxito de los estudiantes en la universidad.
- Los estudiantes tienden a matricularse y buscar opciones de elección de título en su propia comunidad autónoma o en comunidades limítrofes. En general pueden acceder a la titulación que desean, pero las preferencias están especialmente en Ciencias de la Salud, siendo éstos los mejores expedientes, y quedando plazas vacantes en Ingeniería y Arquitectura.
- El mayor volumen de estudiantes en clase es muy diferente siendo Ciencias Sociales y Jurídicas el primero de ellos, seguido de Ciencias.
- Casi la mayoría de los estudiantes acceden por PAU y el porcentaje de mujeres en el acceso a través de este sistema es un poco más elevado, especialmente con mejores notas en la fase específica.

1.4.5 Acceso y Admisión

En España se produce un avance muy importante y se introducen elementos en los procesos de acceso y admisión de los estudiantes a las universidades vinculados principalmente al nuevo escenario dentro de una nueva estructura en ordenación de las

enseñanzas universitarias. Esto obliga a que las condiciones para los estudiantes que quieran acceder se adapten también al nuevo marco normativo universitario.

Las normativas y condiciones para los estudiantes se desarrollarán de forma paralela para el "antes" de la incorporación a la universidad (condiciones para las enseñanzas no universitarias) y para el desarrollo de las enseñanzas universitarias (condiciones para el acceso y aplicación de los nuevos títulos universitarios).

1.4.5.1 Evolución de elementos de la LOE y de la LOU

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), establece en su artículo 38 que el acceso a los estudios universitarios exigirá, además de la posesión del título de Bachiller, la superación de una prueba que permita valorar, junto con las calificaciones obtenidas en el bachillerato, la madurez académica, los conocimientos y la capacidad de los estudiantes para seguir con éxito las enseñanzas universitarias. Esta prueba de acceso tendrá en cuenta las modalidades del bachillerato y las vías que pueden seguir los estudiantes, versará sobre las materias de segundo de bachillerato, y tendrá validez para el acceso a las distintas titulaciones de las universidades españolas.

Por otra parte, también es una necesidad que da respuesta a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), y que incorpora elementos nuevos en relación con el acceso y admisión de los estudiantes principalmente en el artículo 42, artículo 44 y artículo 45 que el Gobierno deberá llevar a cabo.

Cada uno de estos artículos de la LOU apunta condiciones básicas sobre cuestiones del acceso y admisión de los estudiantes en la universidad y será la hoja de ruta que dará posteriormente lugar a las condiciones específicas para cada uno de los aspectos que plantea y que se harán factibles en el desarrollo de decretos con publicaciones posteriores.

Por tanto, el desarrollo de normas y decretos establecerá un nuevo marco de condiciones que a partir de 2007 se tendrán en cuenta en los diseños de las titulaciones universitarias.

Pero, ¿qué incorpora la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) sobre el acceso y admisión?

En el artículo 42 se señala el establecimiento de las normas básicas de admisión para el ingreso en la universidad, atendiendo a los principios básicos de igualdad, mérito y capacidad, así como la superación de una única prueba si el acceso es desde Bachillerato.

Se hace especial referencia sobre el procedimiento de admisión a los estudios universitarios señalando que será general, objetivo y universal con validez en todas las universidades españolas y respondiendo a los criterios acordes con el EEES.

También aborda el tema sobre la creación de procedimientos específicos por experiencia laboral o profesional de estudiantes que no dispongan de titulación académica, o hayan superado una determinada edad.

En relación con el artículo 44, establece que el Gobierno podrá establecer límites máximos de admisión de los estudiantes para las universidades públicas y privadas.

En el artículo 45 plantea la determinación con carácter básico de las modalidades y cuantías de becas y ayudas al estudio y requisitos para asegurar la igualdad en el acceso a las mismas. Así como la gestión descentralizada a través de las comunidades autónomas para atender las peculiaridades de cada territorio, así como tener en cuenta condiciones especiales de las familias o circunstancias particulares con el fin de garantizar el acceso.

El artículo 46 se refiere a la igualdad de oportunidades y no discriminación por sexo, raza, religión, discapacidad u otra circunstancia personal, se hace referencia a la permanencia, derechos académicos, se añade el reconocimiento por actividades universitarias culturales, deportivas, solidarias, etc. y el facilitar poder compaginar estudios con la actividad laboral.

Añade en este artículo la referencia a la aprobación de un estatuto universitario y la creación del Consejo del estudiante como órgano de representación estudiantil (Ministerio de Educación, 2010d).

Por tanto, ¿qué incorpora y en dónde se producen los cambios más significativos que quedan regulados con normativas legales?

- Mayor énfasis en igualdad de oportunidades y los derechos de los estudiantes para el acceso y admisión a la universidad.

- Mayor diversidad de posibles condiciones para el acceso y admisión teniendo en cuenta aspectos relacionados con edad, procedencia, movilidad, situación económica y acceso a becas.
- Mayor facilidad para estudiar y trabajar de forma simultánea.
- Mayor énfasis en los derechos de los estudiantes en el acceso y a la admisión de permanencia en la universidad y de reconocimiento de créditos por formación previa, experiencia laboral u otros.
- Mayor protagonismo del estudiante con un papel importante dentro de los órganos universitarios, no como agente pasivo sino como agente activo.

En el cuadro siguiente se puede apreciar la relación en el tiempo de momentos clave para llevar a cabo todas estas condiciones, éstas se regulan mediante Órdenes y Reales Decretos, con modificaciones posteriores, para la aplicación del acceso y la admisión. En azul se concretan algunas que tienen especial transcendencia en relación con el acceso, admisión, el sistema de reconocimiento entre enseñanzas de educación superior en el ámbito nacional y europeo, el reconocimiento en base al de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) (Real Decreto 96/2014), así como el Estatuto del Estudiante que convierte a éste en el protagonista principal.

Tabla 14. Evolución de la normativa sobre acceso y admisión desde la nueva ordenación de las enseñanzas.

Tema	Fecha publicación	Rango	Organismo	Contenido
Acceso	24/11/08	Real Decreto	Ministerio de Presidencia	Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
Acceso	04/06/09	Orden	Ministerio de Educación	Orden EDU/1434/2009, de 29 de mayo, por la que se actualizan los anexos del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
Acceso	05/05/10	Real Decreto	Ministerio de Educación	Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
Acceso	10/07/10	Resolución	Ministerio de Educación	Resolución de 6 de julio de 2010, de la Secretaría General de Universidades, por la que se modifican los Anexos I y IV de la Orden EDU/1161/2010, de 4 de mayo, por la que se establece el procedimiento para el acceso a la Universidad española por parte de los estudiantes procedentes de sistemas educativos a los que es de aplicación el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Derechos del Estudiante sobre Acceso y Admisión: Estatuto	31/12/10	Decreto	Ministerio de Educación	Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
Acceso	13/05/11	Resolución	Ministerio de Educación	Resolución de 3 de mayo de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se modifica la de 29 de abril de 2010, por la que se establecen las instrucciones para el cálculo de la nota media que debe figurar en las credenciales de convalidación y homologación de estudios y títulos extranjeros con el bachiller español.
Acceso	17/05/11	Orden	Ministerio de Educación	Orden EDU/1247/2011, de 12 de mayo, por la que se modifica la Orden EDU/1434/2009, de 29 de mayo, por la que se actualizan los Anexos del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
Certificado de enseñanzas iniciales +18años	20/07/11	Resolución	Ministerio de Educación	Resolución de 13 de julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se establece la estructura de la prueba para la obtención del Certificado de Enseñanzas Iniciales para personas mayores de dieciocho años en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y se regula la convocatoria para el año 2011.
Homologación títulos	01/08/11	Orden	Ministerio de Educación	Orden EDU/2158/2011, de 13 de junio, por la que se homologan determinados títulos a los correspondientes del Catálogo de títulos universitarios oficiales.
Reconocimiento	16/12/11	Real Decreto	Ministerio de Educación	Real Decreto 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior. (Enseñanzas Superiores No Universitarias)
Acceso	03/07/12	Real Decreto	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	Real Decreto 961/2012, de 22 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
Grado/Posgrado	13/07/13	Real Decreto	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.
MECES	05/03/14	Real Decreto	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
Alumnos procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea	10/03/14	Resolución	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	Resolución de 3 de marzo de 2014, de la Secretaría General de Universidades, por la que se modifican los anexos I y IV de la Orden EDU/1161/2010, de 4 de mayo, por la que se establece el procedimiento para el acceso a la Universidad española por parte de los estudiantes procedentes de sistemas educativos a los que es de aplicación el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
Homologación títulos/equivalencias/ MECES	22/11/14	Decreto	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficialesde Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico yDiplomado.

Fuente: Elaboración propia.

1.4.5.2 Evolución del sistema educativo no universitario y su repercusión en el acceso a la universidad

Vamos a centrarnos en la evolución del sistema educativo no universitario, especialmente en las etapas previas a la universidad, analizando los cambios más importantes producidos y que afectan al acceso a la misma (Tabla **15**).

La *Ley General de Educación* de 1970 se caracteriza por la incorporación de la obligatoriedad de la enseñanza. Se estructura en tres bloques:

- El Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), no era una educación obligatoria y se desarrollaba entre los 14 a 17 años (tres años). Al finalizar se obtenía el título

de Bachillerato que permitía continuar estudios para continuar en la universidad, para ello era necesario cursar y aprobar el Curso de Orientación Universitaria (COU) pudiendo elegir entre dos ramas de ciencias (opción Biosanitaria y Técnica) y dos de letras (Ciencias Sociales y Humanidades).

- La Formación Profesional (FP), se dividía en Formación Profesional de Grado I (de 14 a 16 años) obteniendo al finalizar el título de técnico, y la Formación Profesional de Grado II (de 16 a 19 años) obteniendo al finalizar el título de técnico superior.

Con la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE) de 1985, el mayor impulso se produjo con la creación de los Consejos escolares que influyó en la nueva organización de centros educativos, pero no supuso cambios en la estructura.

Con la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, cambia la estructura de forma sustancial en el sistema educativo con diferentes niveles:

- El Bachillerato queda reducido a dos años (tres en BUP) y estará estructurado en cuatro modalidades (Arte, Ciencias de la Salud, Tecnológico y Humanidades). Al finalizar, en función de la modalidad seleccionada, los alumnos que quisieran, tendrían acceso a determinadas carreras universitarias, pero antes deberían aprobar la prueba de acceso (selectividad).
- En relación con la Formación Profesional, desaparece FP1 y FP2, y se desarrolla en este momento en dos módulos o ciclos formativos de grado medio o grado superior. Al finalizar el primero, el alumno obtiene el título de técnico y al finalizar el segundo ciclo, el alumno obtiene el título de técnico superior. La duración suele ser de uno o dos años en cada módulo, en función de la rama. El acceso a los módulos también puede ser mediante un examen de acceso o título de Bachillerato, o de Educación Secundaria. La principal novedad en esta formación es que estará directamente vinculada al mercado laboral facilitando las prácticas de los alumnos en empresas.

La *Ley Orgánica de la Calidad de la Educación* (LOCE) en el año 2002, no plantea cambios importantes, manteniendo la estructura del sistema educativo similar a la LOGSE (1990). Las novedades importantes en relación con la formación previa a la

universidad serían que las cuatro modalidades de Bachillerato quedan reducidas a tres, así como la imposición de la reválida al final de Bachillerato y nueva selectividad. Esta Ley no llegó a aplicarse paralizándose el calendario de aplicación en 2004. Después la Ley fue derogada el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dando continuidad al sistema anterior (LOGSE).

La *Ley Orgánica de Educación* LOE de 2006, estructura del sistema educativo sin cambios con lo establecido en la LOGSE (1990), anterior a la LOCE (2002) e incorpora algunos aspectos:

- Desaparecen los ciclos de Secundaria.
- Aparecen nuevos itinerarios en 4º de la ESO.
- Surge la Educación para la Ciudadanía.
- Introducción de las directrices de la Unión Europea, el concepto de competencias básicas, como destrezas que los alumnos tienen que adquirir a los largo del proceso educativo.
- Introducción de las evaluaciones de diagnóstico en 4º de primaria y 2º de la ESO, no vinculadas al expediente del alumno.
- Introducción de PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) a los que podrán acceder los alumnos de 16 años que no hayan conseguido el graduado en secundaria o, excepcionalmente, alumnos que tengan 15 años.

Según la LOE, en su artículo 34.3 dispone "que corresponde al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establecer la estructura de las modalidades del bachillerato, las materias específicas de cada modalidad y el número de estas materias que se deben cursar".

Es así cuando se publica el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, "por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas".

- Este Real Decreto en su artículo 5 señala las tres modalidades de Bachillerato: Artes, Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales, (4 en LOGSE) y las condiciones para el Bachillerato que se organizará en materias comunes, materias de modalidad y materias optativas.
- También en la *Disposición final primera. Prueba de acceso a la universidad*, señala cuándo el Gobierno deberá establecer las características de la prueba de

> acceso a la universidad y cómo, hasta entonces, se aplicarán las normas anteriores.
>
> "1. Antes del comienzo del curso 2008-2009, el Gobierno establecerá las características básicas de la prueba de acceso a la universidad, previa consulta a las comunidades autónomas e informe previo del Consejo de Universidades y del Consejo Escolar del Estado, en el ámbito de sus competencias.
>
> 2. Hasta el 30 de septiembre del año 2009 será de aplicación lo establecido en la Orden de 12 de junio de 1992, por la que se regulan las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios universitarios de alumnos con estudios extranjeros convalidables, modificada por la Orden de 13 de mayo de 1993 y la Orden de 4 de mayo de 1994, y sin perjuicio de la aplicación de lo previsto en el apartado 3 de este artículo" (RD 1467/2007, p. 45386).

En respuesta a esta condición se publica en el 2008 el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, que responde a los dos puntos anteriores. Este momento es trascendental ya que concreta todo el sistema de acceso y admisión a la universidad para las nuevas titulaciones de Grado y específica y determina en qué consiste la nueva Prueba de acceso a la universidad (PAU).

La importancia de este Real Decreto es que resuelve todas las condiciones de acceso que se tenían que desarrollar y que estaban previstas en la LOE.

Ya en el curso 2009-2010 se implantó la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) sustituyendo a la selectividad. La nueva prueba cambia su estructura y su enfoque ya que el examen se vincula más con los estudios de Grado que desean cursar los estudiantes de Bachillerato en la universidad.

Lo más significativo es que desaparecen las vías de examen y serán los estudiantes quiénes diseñen su propia prueba de acceso a la universidad, teniendo que escoger las materias de modalidad de las que quieren examinarse, según los estudios a los que desean acceder. Así el nuevo Modelo PAU tiene dos partes, una fase general y una específica.

La fase general es obligatoria, su superación permite acceder a la universidad y tiene validez indefinida. Consta de cuatro exámenes que se corresponden a las materias comunes de 2º de bachillerato (5 si hay lengua oficial de la Comunidad Autónoma).

1. Lengua castellana y literatura.
2. Lengua extranjera a elección del alumno: alemán, francés, inglés, italiano, portugués (a partir de 2012 conllevará una prueba de comprensión y expresión oral).
3. Historia o Filosofía a elección del alumno.
4. Una materia de modalidad de Bachillerato elegida por el alumno.

Se aprueba al obtener una nota igual o mayor a cinco como resultado de la suma del 60% de la nota media de Bachillerato y el 40% de la calificación de la fase general, siempre que se haya obtenido en esta fase general al menos un cuatro. La validez de esta calificación será indefinida.

La fase específica es voluntaria, tiene como finalidad calcular una nota de admisión para cada uno de los títulos a los que el estudiante desea acceder y tiene validez para los dos cursos académicos siguientes. El estudiante puede examinarse de un máximo de cuatro materias de modalidad de 2º de bachillerato diferentes en su elección para la fase general.

Este Real Decreto establece las condiciones de acceso y admisión para otras opciones como es el caso de los titulados en Técnico Superior, señalando que quienes estén en posesión de los títulos de técnico superior de formación profesional, técnico superior de artes plásticas y diseño, o técnico deportivo superior, o títulos equivalentes, podrán acceder sin necesidad de prueba a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Sí apunta que para:

> "La admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado en las que se produzca un procedimiento de concurrencia competitiva, es decir, en el que el número de solicitudes sea superior al de plazas ofertadas, los estudiantes que estén en posesión de los títulos a que se refiere este artículo podrán presentarse a la fase específica para mejorar la nota de admisión" (Real Decreto 1892/2008, artículo 26).

Dicho lo anterior, ¿quiénes podrán solicitar la admisión a estudios de Grado en la universidad en España?

1. Estudiantes que, estando en posesión del título de Bachiller hayan superado la prueba de acceso a la Universidad.

2. Estudiantes que se encuentren en posesión de los títulos de Técnico Superior de Formación Profesional, de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño o de Técnico Deportivo Superior.
3. Haber superado las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años.
4. Haber superado las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 45 años.
5. Tener más de 40 años y acreditar experiencia laboral o profesional en relación con las enseñanzas a las que se quiera acceder.
6. Estar en posesión de una titulación universitaria o equivalente.
7. Obtener el título de Bachillerato Europeo, Bachillerato Internacional o títulos, diplomas o estudios de Bachiller de sistemas educativos de estados miembros de la Unión Europea o de otros estados con los que se hayan suscrito acuerdos internacionales.
8. Estudiantes en posesión de cualquier otro título que de acceso a los estudios de Grado según el Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

Una vez superada la prueba de acceso a la universidad (Bachillerato o Ciclo Formativo Superior con la prueba específica del PAU, en caso de que opte a ella el estudiante) o condiciones señaladas anteriormente las fases para la admisión en la universidad en España son las siguientes:

1. Preinscripción: se trata de solicitar (plaza) la admisión en la universidad por parte del estudiante en los plazos establecidos por la misma presentando la documentación que acredite el cumplimiento de los requisitos académicos de acceso a la universidad. Las universidades publicarán las listas de estudiantes admitidos en la universidad (x) en el título (y), que se actualizada en sucesivas listas de admisión.
2. Admisión: para poder iniciar estudios en la universidad es necesario que el estudiante resulte admitido en una de las titulaciones solicitadas en las sucesivas listas de admisión que se irán publicando de acuerdo con el calendario establecido por la universidad. La admisión depende del número de plazas ofertadas (límites de admisión) y de la nota de los estudiantes que solicitan plaza. Además existen criterios comunes de admisión para todas las universidades españolas y plazas reservadas para determinados colectivos.

3. Matrícula: si el estudiante ha resultado admitido realizará la matrícula en la universidad y título. De no estar el estudiante admitido éste debe consultar la siguiente lista de admisión de acuerdo con el calendario de publicación que establezca la universidad x.

Tabla 15. Evolución estructura marco legal desde LGE a LOMCE

MARCO LEGAL	ESTRUCTURA	EDAD/ AÑOS	TITULACIÓN	
LGE 1970	EGB (3 CICLOS)	6-14 (8)	EGB	
	BUP	14-17 (3)	BACHILLERATO	
	COU	17-18 (1)		
	SELECTIVIDAD	Al finalizar COU		
	FP I	14-16 (2)	TÉCNICO	
	FP II	16-19 (2)	TÉCNICO SUPERIOR	
LODE 1985	NO MODIFICA LA ESTRUCTURA			
LOGSE 1990	INFANTIL	0-6 (6)		
	PRIMARIA	6-12 (6)		
	ESO	12-16 (4)	GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
	BACHILLERATO (4 MODALIDADES)	16-18 (2)	BACHILLERATO	
	SELECTIVIDAD	Al finalizar Bachillerato		
	CICLO FOR. GRADO MEDIO	16-18 (1/2)	TÉCNICO	
	CICLO FOR. GRADO SUPERIOR	18-20 (1/2)	TÉCNICO SUPERIOR	
LOCE 2002	DE 4 A 3 MODALIDADES DE BACHILLERATO NUEVA SELECTIVIDAD **NO LLEGÓ A APLICARSE**			
LOE 2006 Desarrolla en órdenes y Reales Decretos posteriores con condiciones específicas nuevas de Bachillerato, y de acceso y admisión a la universidad	**ESTRUCTURA LOGSE**			
	BACHILLERATO (3 MODALIDADES RD 1467/2007)	16-18 (2)	BACHILLERATO	
	SELECTIVIDAD (hasta 2009)	Al finalizar Bachillerato		
	RD1892/2008 **PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD**	Al finalizar Bachillerato		
	CICLO FOR. GRADO SUPERIOR	18-20 (1/2)	TÉCNICO SUPERIOR	
	OTRAS CONDICIONES	+25, +40, +45, Experiencia laboral Otros títulos Unión Europea Otra titulación		
LOMCE 2013	En desarrollo			

UNIVERSIDAD

En azul, momentos más relevantes en cuanto a desarrollo del Sistema Educativo, por ser estructuras similares hasta 2008-2009 que integran elementos nuevos.
En gris, recorrido para el acceso y admisión a la universidad en cada caso.

Fuente: Elaboración propia.

En la actualidad 2014-2015 se ha iniciado la puesta en marcha de la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y se ha publicado, posteriormente, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Este nuevo escenario propone una transformación especialmente en la configuración del currículo de ESO y Bachillerato.

Se establecen los bloques de asignaturas troncales (comunes a todo el alumnado), bloque de asignaturas específicas que permite, junto con el bloque de asignaturas de libre configuración, mayor autonomía para los centros y las comunidades autónomas a la hora de establecer diseños propios curriculares y mayor flexibilidad al poder decidir sobre opciones y vías. Este hecho facilita la especialización de los centros en función de los itinerarios. Una de las principales características de esta Ley será las pruebas que se desarrollan al finalizar cada etapa.

1.4.5.3 Sobre el reconocimiento para favorecer la movilidad

Cabe destacar dentro de este marco legal que se sucede desde 2006-2007 con la LOE de 2006, la LOU de 2001, modificada en 2007, y el RD 1393/2007 de universidades, la publicación de otro Real Decreto que responde también a los anteriores. Este es el Real Decreto 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior. Tiene gran relevancia ya que integra de forma muy clara uno de los objetivos con la implantación del EEES persiguiendo la comparabilidad y compatibilidad entre los sistemas de Educación Superior fuera de nuestras fronteras, pero también dentro de España. De esta forma se establece una estrategia importante para favorecer la movilidad de estudiantes.

Ya la LOE de 2006 determinaba que "la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior" (artículo 3.4).

Este Real Decreto establece las condiciones para el sistema de reconocimiento de estudios dentro de nuestro sistema en España y determina el número mínimo de créditos ECTS cuyo reconocimiento queda garantizado entre titulaciones relacionadas, en función de los estudios cursados y aquellos que se pretende cursar y para los que se solicita el reconocimiento.

Así, establece la correspondencia para el reconocimiento mínimo en los supuestos indicados en el siguiente cuadro (Tabla **16**). Esta circunstancia facilita en gran medida el sistema de reconocimiento para las universidades y sus comisiones de reconocimiento que luego, en base a sus normativas propias, adaptarán en función de la formación previa con la que algunos estudiantes intentan acceder a la universidad y teniendo en cuenta que el límite máximo de reconocimiento de créditos que indica en el artículo 3

este Real Decreto, no pudiendo superar 60 por 100 (144 créditos) de los créditos del plan de estudios del título universitario que se pretende cursar.

Establece un vínculo claro entre formación de educación superior no universitaria, así como otra formación universitaria que puede ser reconocida con la correspondencia entre ramas y familias dentro de la Educación Superior.

Número mínimo de créditos ECTS cuyo reconocimiento queda garantizado entre titulaciones relacionadas.

Tabla 16. Mínimo de créditos ECTS reconocidos por formación oficial no universitaria

ANEXO 1

Número mínimo de créditos ECTS cuyo reconocimiento queda garantizado entre titulaciones relacionadas, en función de los estudios cursados y aquellos que se pretende cursar y para los que se solicita el reconocimiento

		Estudios que se pretenden cursar				
		Grado universitario	Grado artísticas	TS Formación Profesional	TS artes plásticas y diseño	Técnico Deportivo Superior
Estudios cursados	Grado universitario		36	24	24	16
	Grado artísticas	36		24	24	16
	TS Formación profesional	30	30			
	TS artes plásticas y diseño	30	30			
	Técnico Deportivo Superior	27	27			

Fuente: Anexo I. Real Decreto 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior.

1.4.5.4 Sobre el derecho del estudiante al acceso

El culmen de toda esta legislación en relación con aspectos sobre el acceso y la admisión es la normativa legal que queda plasmada en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario[12]. Esta es la respuesta de nuevo a las condiciones previas establecidas en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), la cual establece, como ya hemos señalado, como uno de los principios de la política universitaria el desarrollo de la participación

[12] Estatuto del Estudiante Universitario. BOE. Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, que integra el desarrollo de los derechos y deberes de los estudiantes universitarios y la creación del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 46 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

de los estudiantes a través del Estatuto del Estudiante y la constitución de un Consejo del Estudiante Universitario, y el artículo 48.5 (BOE, texto consolidado) indica que:

> "el Gobierno aprobará un Estatuto del Estudiante Universitario, que deberá prever la constitución, las funciones, la organización y el funcionamiento de un Consejo del Estudiante Universitario como órgano colegiado de representación estudiantil, adscrito al Ministerio al que tenga atribuidas las competencias en materia de universidades" (Ley Orgánica, 6/2001. BOE consolidado, p. 14).

La respuesta legal con este Real Decreto deja de manifiesto la importancia que adquieren los estudiantes con la creación del Consejo de Estudiantes Universitarios como máximo órgano de representación en la universidad, y cómo, a través de su Estatuto se declaran los derechos y deberes de todos los estudiantes de las universidades públicas y privadas.

Vamos a detenernos especialmente en aquellos que se vinculan directamente con el acceso y la admisión, sobre la formación previa, el ingreso y la integración en la universidad, el derecho a elegir antes de acceder a la universidad, la orientación e información que deben recibir antes de ingresar, y que nos ayudarán a establecer si las condiciones que pueden determinar el perfil de ingreso de los estudiantes son más apropiadas.

1.4.5.4.1 Sobre el reconocimiento de la formación dentro del MECES

Especial interés tiene el artículo 6, sobre reconocimiento de los conocimientos y capacidades, señalando que todos los estudiantes tendrán derecho a dicho reconocimiento de formación previa incluida otras competencias adquiridas o la experiencia profesional, así como el reconocimiento de enseñanzas no conducentes a la obtención de titulaciones oficiales. También apunta cómo las universidades deberán establecer sus propios procedimientos para que la formación que hayan desarrollado se reconocida dentro del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (Real Decreto 96/2014).

1.4.5.4.2 Sobre los derechos de los estudiantes a estudiar en la universidad que deseen elegir

Es aquí donde recuerda que para ello es necesario que las universidades desarrollen actuaciones que faciliten su integración a través de sistemas de información y

orientación específicos para estudiantes que todavía no se han incorporado y que permitan tener más elementos para conocer el título que van a elegir así como para favorecer la transición desde la formación previa a la universidad.

Entre los derechos también destaca el de igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad sin distinción alguna, así como derechos académicos para tener una formación de calidad que responda a sus previsiones y a la posibilidad de tener en cuenta por parte de la universidad circunstancias particulares de los estudiantes que no deben repercutir en su formación como puede ser compatibilizar estudios y trabajo o estudios a tiempo parcial.

1.4.5.4.3 Sobre sus derechos, de forma específica, a los estudios de Grado

Especial relevancia tiene el aspecto sobre el derecho al reconocimiento de la formación previa o experiencia laboral a la hora de matricularse en un título de Grado y al derecho a recibir una orientación específica durante el primer año que le permita una mejor transición desde el antes al momento de su incorporación en la universidad.

Un capítulo del Estatuto (Capítulo III) se refiere exclusivamente al derecho al acceso y admisión de los estudiantes en las enseñanzas oficiales en la universidad, y cómo éstas deberán tener los sistemas de información previos sobre matrícula, asesoramiento sobre normas, información sobre la formación elegida, etc. (RD 1791/2010).

En concreto, hace referencia a la necesidad de tutorías de titulación, diferentes de los sistemas de orientación anteriormente mencionados y que permitirán al estudiante tener más y mejor información sobre el proceso de aprendizaje y el proceso de transición y adaptación del estudiante a la universidad.

1.4.5.4.4 Sobre los sistemas de información académicos y orientación previos a la matrícula

Aquí especial incidencia hace sobre la necesidad de que las universidades tengan en sus sistemas de información todo lo relativo a los planes docentes, guías de asignaturas, resultados de aprendizaje, metodología de enseñanza, sistemas de evaluación, etc. con antelación y siempre disponibles antes de la matrícula.

En otro capítulo (Capítulo XV) se refiere exclusivamente al derecho de los estudiantes a servicios de orientación en la universidad y cómo estos deberán ser la *herramienta*

complementaria en la formación integral del estudiante. En relación con el ingreso, especial incidencia sobre esta orientación es la que se refiere a la necesidad de facilitar orientación para la elección de sus estudios como para acceso a los nuevos estudiantes y su adaptación a la universidad (RD 1791/2010).

1.4.6 Resumen

En este apartado nos hemos detenido en la evolución en el tiempo de la política educativa en España y como ésta ha introducido cambios constantes en educación superior, que influyen en los estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad.

Desde la LGE de 1970 hasta nuestros días, los cambios en Educación Superior han transformado tanto las universidades como las estructuras, la planificación de las enseñanzas, la financiación y, especialmente, el acceso al mundo universitario.

La idea de no exclusión comienza a coger forma a partir de la LRU de 1983, asumiendo una realidad social y el entorno económico donde las instituciones ya debían dar respuesta. Sobre el control de la universidad es en este momento cuando se produce el gran cambio, dotándola de mayor autonomía e incorporando instrumentos de calidad que hasta el momento no se habían desarrollado.

Es a partir de 1999 cuando se empiezan a producir también grandes transformaciones legislativas estableciendo requisitos para el acceso y la admisión a la universidad y se añade el punto sobre "medidas que favorezcan el acceso de los estudiantes a las enseñanzas para las que se sientan vocacionalmente inclinados" (RD 704/1999).

La transformación más importante es la que reproduce el marco europeo a escala nacional. El Proceso de Bolonia se asume en España, desarrollando los cambios tanto en las estructuras como en la forma de entender la calidad universitaria, asumiendo junto con el resto de los países europeos, las nuevas fórmulas para la creación de un EEES.

Así se establecen las normas generales de enseñanza en el SUE y en las comunidades autónomas. Estos cambios, ya regulados con la LOU de 2001, se establecen a través de modificaciones posteriores de la LOMLOU de 2007, el RD 1393/2007, y la creación del RUCT. De nuevo, nos encontramos con aspectos que afectan directamente a las decisiones y condiciones con las que los estudiantes acceden a la universidad: las propuestas de título ahora proceden de las universidades, por tanto, las opciones de elección del estudiante aumentan y las instituciones trabajan por intentar ser más competitivas y atrayentes para conseguir diferenciarse del resto.

Existe, al igual que en Europa mayor flexibilidad en el acceso y en otras opciones de formación (no presenciales, régimen de permanencia: trabajo y estudio, reconocimiento de formación profesional y de actividades profesionales), aprendizaje por competencias, que conlleva una nueva forma de entender la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje.

Otro punto común con Europa es el desarrollo de procesos de garantía de calidad, que si bien antes del RD 1393/2007 se establecían para la mejora continua, en este momento se convierten en el elemento fundamental (verificación) para poder implantar un título, y para acreditar su calidad y seguir funcionando (acreditación) a través de la demostración del cumplimiento efectivo del proyecto de título.

Estos procesos se desarrollan a través de agencias (nacional y autonómicas), que al igual que en Europa, establecen reglas de juego comunes para facilitar el desarrollo de los procesos de verificación, seguimiento y acreditación de títulos. Para ello crean una Red de Agencias (REACU) con protocolos e indicadores comunes de calidad.

Estos cambios también intervienen en el tratamiento del perfil de ingreso en cada uno de los títulos de las instituciones de educación superior, puesto que es un elemento que todos integran como básico y de obligado cumplimiento, en lo que se refiere a su definición y orientación a los estudiantes.

Este aspecto sobre el perfil de ingreso, ya se había desarrollado en los procesos anteriores de calidad (PNECU, PCU, PEI, pilotos de acreditación), pero la diferencia básica vuelve a ser que si bien antes del 1393/2007 se integraban como elementos para el análisis y mejora, a partir de entonces son elementos fundamentales que establecen el cumplimiento o no de un criterio (perfil de ingreso).

El momento de la implantación de los nuevos títulos (especialmente durante los años (2007-2010) merece especial atención al ver cómo se desarrolla este proceso de cambio marcado por un escenario más amplio de posibilidades. Además por la gran cantidad de situaciones que se producen en cada una de las universidades. Este cambio tan rápido supone tener que asumir, tanto por parte de las instituciones como por parte de los futuros estudiantes y sociedad en general, nuevos conceptos y formas de entender el SUE.

El análisis del tratamiento del perfil de ingreso en los procesos de calidad ha servido para conocer la evolución de este elemento como criterio, así como la evolución de

indicadores sobre este aspecto que en el tiempo se han ido aumentando y perfilando para conocer de la forma más objetiva posible las condiciones con las que acceden los estudiantes en el SUE.

Vemos como en todos los procesos de evaluación en España se traducen los estándares y criterios de calidad a nivel europeo referidos o vinculados al perfil de ingreso. Así los elementos que deben tener las instituciones se refieren a la información necesaria para la toma de decisiones (información pública y de fácil acceso) y a la orientación necesaria para favorecer un ingreso óptimo (ajuste entre la formación previa y la titulación elegida).

De nuevo se repiten los parámetros del apartado 1 y 2 ya tratados, estableciendo que las condiciones y características previas de los estudiantes antes de su ingreso (momento de entrada) determinarán el grado de integración, dando lugar a una mayor o menor permanencia y, como consecuencia final, a una mayor o menor deserción. De ahí la importancia de la información y orientación, vinculada al perfil de ingreso en todos los procesos de evaluación y como instrumentos necesarios para la toma de decisiones de los estudiantes.

Los sistemas de información (indicadores) sobre el perfil de ingreso han evolucionado estando incorporados en el hoy denominado SIIU (2010). Su evolución parte del tan utilizado Catálogo de indicadores (2002) hasta un sistema de indicadores sobre perfil de ingreso que incorpora todas las variables posibles para su análisis (acceso, prescripción, admisión, matrícula, características personales (edad, sexo, procedencia), opción de elección, formación previa, centro de origen de estudios previos, etc.).

Por tanto tenemos más y mejor información para analizar el perfil de ingreso de los estudiantes en España.

Detenernos de forma específica en la evolución de los procesos de acceso y admisión en España, ha servido para determinar la influencia de momentos clave en los estudiantes. Especialmente el desarrollo del marco normativo en este sentido, establece un antes y un después con los nuevos títulos, ya que se regulan nuevas condiciones de acceso y se establece el sistema de reconocimiento en España.

Este hecho provoca mayor flexibilidad en el perfil de ingreso y determina las condiciones específicas, por ejemplo, de estudiantes que proceden de ciclos formativos, cuyo reconocimiento (RD 1618/2011) queda regulado a través de las familias

profesionales y ciclos vinculados con las ramas de conocimiento y títulos en educación superior. Por tanto, al igual que en Europa, aumenta la diversidad en el acceso para dar cabida a otras opciones, estableciendo pautas concretas para estudiantes no tradicionales (cada vez más extendido en España).

Asimismo, las novedades que establece el Real Decreto sobre acceso y admisión (RD 1892/2008) provocan un cambio importante ya que determinan las condiciones, además del acceso general, sobre el caso de estas otras opciones (técnicos superiores o CFS) sin necesidad de prueba de acceso (PAU), pero con la posibilidad de presentarse de forma voluntaria a la fase específica cuando se produce el proceso de concurrencia competitiva.

El culmen de la representación de estudiantes en España y la regulación de todos sus derechos y deberes en el acceso y admisión queda establecido con el Estatuto del Estudiante. Esta nueva herramienta favorece, al igual que en Europa, la equidad, la igualdad de oportunidades, al diversidad, el reconocimiento de créditos y, de forma muy específica, vuelve a marcar el derecho a la orientación e información con antelación a la matrícula con el fin de evitar desajustes en la formación.

Todo este recorrido me ha servido para llegar de forma más precisa al contexto que voy a tratar, la Universidad de León, así como para identificar muchos factores y aspectos a tener en cuenta en el estudio empírico.

En la Universidad de León, como veremos a continuación, se reproduce a otro nivel todas las condiciones establecidas en el marco europeo y español, tanto por los cambios en las estructuras, la incorporación del perfil de ingreso como elemento básico de los títulos, desarrollo de herramientas de información y orientación específicas, así como los estudios que se desarrollan para conocer las características propias de los estudiantes que ingresan en la Universidad de León.

1.5 El perfil de ingreso de los estudiantes en la Universidad de León

El tratamiento del perfil de ingreso como uno de los aspectos que se integran en el Sistema de Garantía de Calidad (SGC) en la Universidad de León (ULE) ha tenido una evolución desde que el propio sistema se integró en la institución con las primeras experiencias de evaluación de la calidad (PNECU, PCU) hasta la actualidad con los procesos de verificación, seguimiento y acreditación de los títulos oficiales. La preocupación y el interés han llegado al punto de desarrollar mecanismos específicos para conocer e identificar a los estudiantes que se incorporan en la ULE y también, de forma transversal, incorporar este ámbito en el análisis y en la toma de decisiones en otros procesos (OEC, 2013).

La ULE, al igual que el resto de las universidades, dentro de su política de calidad, define a través de su Comisión de Calidad los procesos de la garantía de la calidad y la mejora continua. De esta forma, el día 18 de septiembre de 2008, se aprobó en Consejo de Gobierno la creación de la Comisión de Calidad de la ULE, como el máximo órgano de decisión sobre el SGC de la ULE.

Asimismo el soporte para el desarrollo de las principales acciones en materia de calidad es la Oficina de Evaluación y Calidad [13] (OEC) que define su misión con el mismo término de soporte para el desarrollo de la política de calidad de la ULE, orientado en su compromiso de calidad, desarrollando estrategias propias de mejora continua, coordinando los procedimientos del Sistema de Garantía Interno de Calidad de la ULE y poniendo a disposición de la institución mecanismos de información para la toma de decisiones, y su visión, de soporte sistemático, a través de un consolidado Sistema de Garantía Interno de Calidad, de una universidad competitiva y de referencia en el marco del EEES (OEC, 2014).

Las acciones se desarrollan dentro de cuatro líneas de actuación:

1. *Planificación,* cuyo objetivo es el de coordinar y proponer nuevas actuaciones a través de planificaciones en todos los ámbitos de la institución. Especialmente se ha trabajado en el ámbito de la enseñanza dado que los procesos de diseño,

[13] La Oficina de Evaluación y Calidad de la Universidad de León como servicio de soporte para el desarrollo y coordinación del SGC de la ULE. Disponible: http://calidad.unileon.es/

implantación, seguimiento y acreditación han tenido un gran protagonismo estos últimos años.

2. *Evaluación* en todos los ámbitos. Si bien, la mayor concentración se desarrolla en el ámbito de la enseñanza como consecuencia de lo señalado anteriormente.
3. *Estudios* de soporte como mecanismos y herramientas para el análisis.
4. *Acciones de mejora* puestas en marcha como resultado de las evaluaciones y la utilización de la información generada a través de los estudios.

El diseño y estructura del SGC de la ULE se ha realizado acorde a los planteamientos establecidos y siguiendo las directrices de la ENQA de acuerdo con sus *Criterios y directrices europeas para la garantía interna de la calidad en las instituciones de Educación Superior* (Comunicado de Bergen, 2005). Por tanto, nos vamos a encontrar una estructura con unos parámetros similares que incorporan herramientas e indicadores propios, y que organizan toda la información en materia de calidad.

Si bien en este momento se dispone de un SGC sistematizado y en constante actualización dentro de un marco ya normativo y con unas directrices europeas, anteriormente en la ULE, se realizaban procesos no menos importantes de evaluación, especialmente de las titulaciones, a través de las convocatorias anteriormente mencionadas de los Planes Nacionales de Evaluación, dentro el primer *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* de 1996-2000 (PNECU) o el segundo *Plan de Calidad de las Universidades* de 2001 (PCU) cuyo objetivo consistía en la mejora continua y donde la ULE participaba con el desarrollo de proyectos propios (Universidad de León, 1998; Universidad de León, 2001). En aquel momento el compromiso permitía avanzar en los procesos de evaluación orientados a la mejora institucional, la rendición de cuentas a la sociedad, la promoción de la cultura de evaluación de la calidad, con el objetivo principal de detectar puntos fuertes, débiles, y potenciar acciones de mejora así como la aplicación de planes estratégicos.

En concreto sus objetivos se definían de la siguiente forma:

- Facilitar un proceso de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a través de su autodiagnóstico y de la visión externa aportada por expertos.

- Promover procesos de evaluación que favorezcan el establecimiento o la continuidad de procesos de garantía de calidad en las enseñanzas y proporcionar información a los estudiantes y sus familias, al conjunto de la sociedad, a los gobiernos de las universidades y a las administraciones públicas sobre la calidad de las enseñanzas universitarias y sus planes de actuación.

Fue precisamente a partir de dicho momento cuando se comenzaron a desarrollar acciones para conocer en mayor medida el perfil de ingreso de los estudiantes teniendo en cuenta el análisis y las evaluaciones realizadas.

La participación de la ULE en programas el ámbito de calidad tiene una amplia trayectoria, pero si bien hasta el 2007 se trataba de una acción voluntaria de evaluación para la mejora, traducido en planes de mejora, a partir de aquel momento se convertía en una acción para demostrar cumplimiento efectivo del proyecto de título en todas sus dimensiones y, entre ellas, del tratamiento de los estudiantes de nuevo ingreso y la definición de los perfiles para cada título, reflejado en los procesos de verificación, seguimiento y acreditación.

Participación voluntaria de la ULE:

- I Plan de Evaluación y Mejora 1998-2000 de la ULE dentro de las convocatorias del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 1995-2000 (Universidad de León, 1998).
- II Plan de Calidad de la ULE 2001-2006 (solamente se desarrolla hasta 2003) dentro de las convocatorias del Plan de Calidad de las Universidades 2001-2006 (Universidad de León, 2001).
- Participación en las convocatorias de la ANECA 2003-2007 dentro del Programa de Evaluación Institucional, Proyecto Piloto de Acreditación, Programas de Convergencia Europea.

Participación de obligado cumplimiento de la ULE en base al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

- Verificación de títulos oficiales en la ULE, desde el año 2007 hasta la actualidad.
- Seguimiento de títulos oficiales en la ULE, desde el año 2009 hasta la actualidad.

- Acreditación de títulos oficiales en la ULE, desde el año 2013 hasta la actualidad.

Por tanto, el tratamiento del perfil de ingreso en los títulos de la ULE, pasa de ser una acción que analiza la información para la mejora de la institución, a una acción donde se analizan y se demuestran las consecuencias de dicho análisis.

Pero, ¿dónde y cómo se identifican los aspectos relacionados con el perfil de ingreso en el SGC de la ULE y en los procesos de evaluación?, ¿qué otras actuaciones se desarrollan dirigidas a los estudiantes antes de su ingreso en la universidad?

1.5.1 El perfil de ingreso en el Sistema de Garantía de Calidad de la ULE

El factor del nuevo ingreso se integra especialmente en el SGC de la ULE en criterios que bien se alimentan de la información obtenida hasta el momento sobre el perfil de ingreso de los estudiantes para la toma de decisiones, o bien son elementos fundamentales de soporte para obtener información de primera mano sobre la tipología de estudiantes que ingresan en las titulaciones oficiales (Tabla **17**).

En el SGC actual de la ULE vamos a detenernos en aspectos directamente vinculados en el análisis del perfil de ingreso (OEC, 2013):

Tabla 17. Procesos del SGC de la ULE que integran aspectos sobre el perfil de ingreso

	SISTEMA DE GARANTÍA DE CALIDAD DE LA ULE	INTEGRAN ELEMENTOS SOBRE EL PERFIL DE INGRESO
9.1	Responsables del sistema de garantía de calidad del plan de estudios	
9.2	Procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y del profesorado	
9.2.1	Proceso de Garantía de calidad de los programas formativos	*
9.2.2	Proceso de Seguimiento de los Títulos Oficiales de la ULE	*
9.2.3	Procedimiento de orientación de la enseñanza a los estudiantes	**
9.2.4	Proceso de análisis y utilización de la información	*
9.2.5	Sistema de indicadores ULE	**
9.2.6	Procedimiento de evaluación de la actividad docente del profesorado	
9.2.7	Proceso de formación del profesorado de la Universidad de León	
9.3	Procedimientos para garantizar las prácticas externas y los programas de movilidad	
9.3.1	Prácticas externas	
9.3.2	Programas de movilidad	
9.4	Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los egresados y de la satisfacción con la formación recibida	
9.5	Procedimientos para el análisis y la satisfacción de los distintos colectivos implicados y de atención a las sugerencias y reclamaciones	
9.5.1	Análisis de la satisfacción de los grupos de interés de la Universidad de León	**
9.5.2	Procedimiento Evaluación de Tercer Ciclo. Encuesta de Satisfacción de los Estudiantes de Tercer Ciclo y Doctores	
9.5.3	Procedimientos de atención a las quejas, reclamaciones y sugerencias	
9.6	Sistemas de información y difusión de los resultados	**
9.7	Criterios para la extinción del título	

* Utiliza la información sobre el perfil de ingreso para el análisis de situación

** Aporta o contribuye a conocer el perfil de ingreso o inciden directamente en este aspecto

Fuente: OEC (2013). Adaptación propia

Especialmente la vinculación se encuentra en el apartado 9.2. *Procedimientos de Garantía de Calidad e la Enseñanza*, que se refiere a la coordinación y desarrollo de los procesos de evaluación de los programas oficiales conducentes a los títulos oficiales (verificación, seguimiento y acreditación) de acuerdo con los requerimientos establecidos por las agencias de evaluación y el marco normativo establecidas en dos fases fundamentales de autoevaluación (revisión interna) y evaluación externa (reconocimiento externo) con el resultado del cumplimiento favorable o desfavorable en base a los criterios establecidos e integra el objetivo de mejora continua al analizar las necesidades derivadas de la evaluación y establecer un plan de mejora específico de cada título.

También se integra en el punto 9.2.2. *Proceso de Seguimiento*, con la finalidad de comprobar la adecuada implantación de las enseñanzas de acuerdo con lo expresado en el proyecto contenido en los planes de estudios presentados por la Universidad.

Especial relevancia tiene el 9.2.3. *Proceso de Orientación de la enseñanza de los estudiantes* (Plan de Acción Tutorial ULE, Jornada de Acogida), ya que parte de este

proceso se centra exclusivamente a los estudiantes de nuevo ingreso de primer curso, y en el 9.2.5. *Sistema de Indicadores* que integra elementos para conocer la procedencia y características de los estudiantes que se incorporan a la universidad.

Algunos estudios de la ULE se desarrollan y aplican desde hace años con los estudiantes de nuevo ingreso que acaban de incorporarse al mundo universitario con el fin de aportar información de interés que se relaciona con el proceso sobre, 9.5.1. *Análisis de la satisfacción de los diferentes grupos de interés* (Estudio de Nuevo Ingreso ULE).

La necesidad y obligatoriedad de aportar información pública de interés para los futuros estudiantes hace que se vincule al proceso último sobre el punto 9.6. *Sistema de información y difusión de los resultados.*

1.5.2 El perfil de ingreso en el sistema de indicadores

La ULE, a través de la OEC, ha desarrollado de forma sistemática un sistema de información a través de un conjunto de indicadores que se diseñaron de acuerdo con los criterios y definiciones, en los primeros años del PNECU y el PCU, establecidos por el denominado *Catálogo de Indicadores* del entonces Consejo de Coordinación Universitaria (2002b). Estos indicadores, así como sus definiciones, se han ido actualizando y adaptando a los nuevos criterios y definiciones de la REACU y de ACSUCYL, como órgano de evaluación externa de la ULE, así como del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con el SIIU.

Asimismo, incorpora los indicadores establecidos en el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, así como otros añadidos por la propia universidad.

Este *Cuadro de mando de resultados de enseñanza de la ULE* (diseñado para cada uno de los títulos), así como otros indicadores, se ha estado desarrollando desde el curso en el 2004, y en el momento actual se corresponde con el proceso *9.2.5. Sistema de Indicadores* (OEC, 2013). De esta forma da respuesta tanto al SGC de la ULE en general y a los SGC incorporados en el Criterio 9 de las Memorias de Título siendo su objetivo principal el de soporte de información a las unidades que desarrollan sistemas de evaluación y seguimiento (*9.2.3 Proceso de Seguimiento de Títulos Oficiales*).

El Cuadro de mando de resultados de enseñanza de la ULE integra algunos indicadores cuantitativos que ya se solicitaban en evaluaciones previas de acuerdo con el Catálogo de Indicadores (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002b).

Para su diseño, organización y desarrollo se realiza una revisión anual de criterios para el cálculo de indicadores, coordinación con otras unidades de la ULE en función del tipo de información, procesamiento de la información, elaboración del cuadro de mando y difusión, en su caso, de aquellos indicadores que la institución decide que sean públicos, ya que algunos de ellos son de uso exclusivo para la toma de decisiones interna.

Esta acción se vincula directamente con el proceso *9.6. Sistemas de Información y Difusión de los Resultados,* ya que permite a través de la coordinación, simplificación, homogeneización y centralización de la información, que las personas implicadas y la sociedad en general puedan acceder a una información de forma rápida y eficaz.

Además de los indicadores incluidos en el Cuadro de mando, existen otros indicadores de resultados vinculados al perfil de ingreso (ver Tabla **18**). Realmente la información que se genera con los indicadores está relacionada con los estudiantes de nuevo ingreso en cuanto a su perfil (características previas al ingreso), y en cuanto a la posible influencia de dichos indicadores en sus decisiones sobre la elección y expectativas de una titulación, es decir, sobre los factores externos e internos a la propia institución que podrían afectar a los motivos de decisión y de elección de un título.

Los datos que se generan y que aportan información sobre las características de los estudiantes que ingresan en la universidad (indicadores de acceso), en general son públicos como condición necesaria de la ULE de un sistema de información abierto y de fácil acceso, y sirven especialmente a la institución para conocer el perfil de ingreso de los estudiantes, pero desde el punto de vista del futuro estudiante la información que se ofrece sobre el funcionamiento y desarrollo de las titulaciones (indicadores de resultados) podría influir especialmente en su decisión y la de sus familias en relación con la elección de un título en concreto en la ULE.

Tabla 18 Vinculación del perfil de ingreso con indicadores de enseñanza de la ULE.

	INDICADORES DE RESULTADOS DE ENSEÑANZA ELABORADOS POR OEC	AÑO INICIO	PÚBLICOS	VINCULACIÓN CON NUEVO INGRESO
Cuadro de mando resultados de enseñanza	Número de estudiantes	2004	*	**
	Estudiantes de primera opción	2004	*	**
	Dedicación lectiva por estudiante	2004	*	**
	Tasas de éxito	2004	*	*
	Tasa de rendimiento	2004	*	*
	Tasa de graduación	2004	*	*
	Tasa de eficiencia	2004	*	*
	Rendimiento de estudiantes en créditos	2004	*	*
	Rendimiento en asignaturas	2004	*	*
	Evaluación de la Actividad Docente. Encuesta a estudiantes. Datos agregados titulo	2004	*	
	Profesorado por categorías	2004	*	
	Tasa de abandono en primer curso	2004	*	**
	Tasa de abandono	2004	*	*
	Número de graduados	2004	*	
	Resultados por asignaturas	2004		*
Otros indicadores resultados enseñanza	Número de plazas ofertadas de nuevo ingreso	2012		**
	Número de estudiantes de nuevo ingreso	2012		**
	Relación oferta/demanda en las plazas de nuevo ingreso	2012		**
	Nota media de acceso	2012		**
	Porcentaje de matriculados de nuevo ingreso por vías de acceso a los estudios	2012		**
	Número de estudiantes matriculados en el título	2012		**
	Porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso por procedencia geográfica	2012		**
	Porcentaje de mujeres matriculadas	2012		**
	Número de estudiantes internos en programas de movilidad internacional	2012		**
	Número de estudiantes externos en programas de movilidad internacional	2012		**
	Listado de graduados por curso	2012		
	PDI que imparte docencia en el título (por curso académico)	2012		

* *Aportan información que influye en la toma de decisiones del futuro estudiante sobre la elección del título y están directamente vinculados a la toma de decisiones de los responsables internos*

** *Aportan información sobre las características de los estudiantes de Nuevo Ingreso y permiten el análisis del perfil de ingreso*

Fuente: Elaboración propia

Esta batería de indicadores cuantitativos existente podría dividirse en determinar en qué medida el uso de la información afecta más al grado de conocimiento sobre las condiciones y características propias de los estudiantes de nuevo ingreso, o bien al uso para la toma de decisiones del propio estudiante, al margen del uso necesario para la toma de decisiones del todos los implicados en un título.

1.5.3 El perfil de ingreso en los títulos oficiales de la ULE

En base al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, así como con los criterios de calidad de la ENQA, mencionados anteriormente, la ULE al igual que el resto de las universidades en España, comienza el proceso de diseño y adaptación al nuevo marco

normativo de todas las enseñanzas conducentes a títulos de Grado, Máster y Doctor siguiendo los criterios y directrices de calidad propuestos, las pautas y los Anexos del RD 1393/2007, para posteriormente poder someterse a evaluaciones periódicas para el seguimiento y la acreditación.

Es en este momento donde el criterio sobre el perfil de ingreso se convierte en un aspecto importante a tener en cuenta en todos y cada uno de los títulos y donde se deberán ofrecer resultados. Por tanto la oportunidad se encontraba en la mejora del diseño de los perfiles de ingreso para cada título y en dar respuesta a los requerimientos que especialmente estaban vinculados a este apartado con el fin de obtener resultados que aporten a los títulos un valor añadido desde el punto de vista de calidad y competitividad.

El nuevo escenario dentro de la estructura y organización de la universidad en el marco del EEES obliga también a desarrollar acciones de revisión de las definiciones del perfil de ingreso dentro del SGC. Si bien, hasta el momento el perfil de ingreso era una cuestión para el análisis y mejora de los títulos, a partir de entonces existe la exigencia de una definición precisa del mismo y de ofrecer información pública que ayude al futuro estudiante a conocer previamente a su ingreso cuáles son las condiciones y características necesarias y suficientes de un título para acertar en una mejor elección.

Pero, ¿en qué aspectos del título se hace referencia en concreto al perfil de ingreso?, ¿cómo se incorporaron en los procesos de verificación, seguimiento y acreditación?

Para tener una aproximación sobre el volumen de títulos que participan en cada uno de los procesos de verificación, seguimiento y acreditación, se presenta la siguiente tabla (Tabla **19**) que responde a la realidad de la ULE en este momento. Aun siendo las condiciones las mismas en cuanto a procesos de evaluación, nos vamos a centrar en el análisis, en este caso, de los títulos de Grado.

Tabla 19. Distribución de Títulos oficiales de la ULE que participan en procesos de evaluación RD 1393/2007

CURSO	VERIFICACIÓN			SEGUIMIENTO EXTERNO*			SEGUIMIENTO INTERNO*			MODIFICACIONES SUSTANCIALES*		RENOVACIÓN ACREDITACIÓN*	
	G	M	PD	G	M	PD	G	M	PD	G	M	G	M
2008-2009	18	16 (2 interuniversitarios)											
2009-2010	18	3 (1 interuniversitario coordinado por la ULE)					7	8			4		
2010-2011		3 (1 interuniversitario coordinado por la ULE)		7	8		36	15		14	3		
2011-2012	1	2 interuniversitarios		5	8		36	10		6			
2012-2013		17 (4 interuniversitarios, 1 coordinado por la ULE)	14	1	2		36	6		3		0	8
2013-2014	2	2		16			37	2		4	6	3	3
2014-2015 (en proceso)	1	4	1	0	0	0	15	14	14	4	1	17	0

* *Se refiere a los titulos cuya universidad responsable es la ULE*
G *Títulos de Grado*
M *Títulos de Máster*
PD *Programas de Doctorado*

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la OEC.

1.5.3.1 Diseño para la verificación

La ULE a partir del año 2007 comienza su fase de diseño de los títulos oficiales, siendo entre el 2008-2010 cuando se someten al proceso de verificación y entre el 2009-2010 cuando se produce la implantación de la mayor parte de ellos.

Inicialmente se desarrolló a través de los protocolos de la ANECA que se elaboraron para la verificación en base a lo establecido en el RD 1393/2007, así como en los Criterios y Directrices para la garantía de la calidad en el EEES, desarrollados por la ENQA (2005). Posteriormente, una vez que ACSUCYL se convirtió en agencia de pleno derecho, éste es el órgano externo de evaluación para estos procesos.

Para gestionar el proceso desde la OEC, se elaboró el documento *Orientaciones para la elaboración de las memorias de diseño de los títulos oficiales para la verificación* (OEC, 2008; OEC, 2009) con el fin de orientar a las Comisiones de Diseño de los Títulos de la ULE en la elaboración de las memorias de los títulos oficiales para la verificación. De alguna forma se establecía la hoja de ruta para entender los conceptos de la información requerida así como ejemplos y datos institucionales que podían incorporarse en las memorias.

De forma paralela, y liderado desde el Vicerrectorado de Ordenación Académica, se establecieron los órganos responsables en cada fase del proceso para la verificación a nivel institucional y se pusieron en marcha diseños de nuevas normativas y modificaciones de las anteriores (Tabla **20**).

Tabla 20. Responsables y acciones para la verificación en la ULE

ÓRGANO	ACCIONES
Comisión Académica del Consejo de Universidades de Castilla y León	Acuerdo adoptado en relación al proceso de implantación de las enseñanzas universitarias oficiales de grado (RD 1393/2007, de 29 de octubre) y al establecimiento del futuro mapa de titulaciones de las enseñanzas universitarias oficiales. Reunión del 28 de noviembre de 2007
Comisión para la Ordenación de las Enseñanzas de la ULE: Comisión Títulos de Grado Comisión Títulos de Posgrado	Establecer criterios comunes ULE para los diseños de verificación y revisar las propuestas de título para la verificación. Directrices, pautas y normativas.
Comisiones de Título de ULE	Nombramiento comisiones con asignación de responsable Desarrollo de los diseños para la verificación
Oficina de Evaluación y Calidad	Creación de la Herramienta Ayuda Verifica Documentos clave para el diseño de los títulos Gestión de la difusión de las memorias

Fuente: Elaboración propia.

Entre todos los aspectos que deben incluirse en las memorias para la verificación de títulos adquieren una gran relevancia aspectos relacionados con el nuevo ingreso, acceso, admisión y sobre el perfil de ingreso de los títulos como información previa que los potenciales estudiantes deben conocer (ANECA, 2008).

En concreto, se hace referencia en los siguientes puntos (**) dentro de los criterios y directrices de evaluación del programa verifica:

1. *Descripción del título* **
2. *Justificación* **
3. Objetivos
4. *Acceso y admisión de estudiantes* **
5. Planificación de las enseñanzas
6. Personal académico
7. Recursos materiales y servicios
8. Resultados previstos

9. *Sistema de garantía de calidad del título* **
10. Calendario de implantación

- En el Criterio 1. *Descripción del Título,* en el punto 1.3. *Datos sobre la Universidad,* apartado C*: Plazas de nuevo ingreso ofertadas:*

Para el diseño del título en este punto, todos los títulos oficiales de la ULE especifican las plazas de nuevo ingreso para los cuatro primeros años y lo justifican en base a la demanda prevista una vez analizados los datos de la universidad ofrecidos desde la OEC dentro del *Cuadro de mando de resultados de enseñanza*. Esta información les sirve a las comisiones para determinar el número de plazas, además de ofrecerles los datos de los títulos anteriores, en su caso, que inician la extinción.

Asimismo se ofrece información sobre el límite actual de estudiantes por titulación que se encuentra disponible en la Web específica de la ULE sobre las condiciones de acceso.

Las plazas de nuevo ingreso incluyen todos los estudiantes al margen de la modalidad de enseñanza-aprendizaje elegida y no se incluyen los estudiantes de los cursos de adaptación, si los hay, ya que se señalarán en el apartado 4.5 de la memoria. El número de plazas de nuevo ingreso previsto para cada modalidad se señala en el criterio 2.

En el mismo Criterio 1. *Descripción del Título,* en el punto 1.3. *Datos sobre la Universidad,* apartado D*: Créditos en función del tipo de matrícula,* se concretan el número de créditos mínimo y máximo en función del tipo de matrícula para los estudiantes a tiempo completo en el primer curso, de acuerdo con la normativa de permanencia de la ULE.

- En el Criterio 2: *Justificación,* en el punto 2. *Demanda potencial del título*:

En este punto los títulos hacen un análisis y valoración de la demanda del título. Para ello se les remite de nuevo a los datos del *Cuadro de mando* con el fin de analizar tanto los indicadores de acceso como de resultados y poder prever una estimación en el análisis de la demanda.

- El Criterio 4. *Acceso y Admisión de los Estudiantes,* es el criterio que más incide en el perfil de ingreso y en su definición para cada título, así como en el acceso

y admisión y sobre la información previa necesaria antes de la incorporación de los estudiantes en la ULE.

En el apartado 4.1. *Sistemas de Información Previa a la Matriculación,* punto A. *Perfil de Ingreso,* cada título de la ULE describe el perfil de ingreso recomendado señalando las características personales y académicas adecuadas para los estudiantes que quieran comenzar unos estudios concretos. Para desarrollar este punto se recomienda a las Comisiones de Título que revisen los estudios de nuevo ingreso, elaborados desde la OEC para determinar posibles perfiles de ingreso. Es condición necesaria que esta información esté disponible de forma pública antes del inicio de cada curso.

En el apartado 4.1. *Sistemas de Información Previa a la Matriculación,* punto B. *Canales de difusión,* se valora y se incide en el sistema de información necesaria y de fácil acceso que se debe aportar al potencial estudiante. Este aspecto se tratará de forma diferenciada en el apartado 1.4.4 por la incidencia e influencia sobre el estudiante antes de su ingreso en la ULE, así como los procedimientos de orientación específicos de la ULE, como es el caso del Plan de Acción Tutorial dado que su desarrollo ha sido un punto fundamental para el conocimiento de los estudiantes de nuevo ingreso.

En el apartado 4.1. *Sistemas de Información Previa a la Matriculación,* punto C. *Modalidad presencial, semipresencial o a distancia* se aporta información para aclarar al estudiante antes de matricularse cómo será el proceso de enseñanza-aprendizaje, especificando los distintos medios utilizados en la enseñanza, en su caso.

En el apartado 4.2. *Requisitos de Acceso y Criterios Admisión* los títulos señalan las vías y requisitos de acceso al título incluyendo el perfil de ingreso recomendado.

Asimismo se incluyen las normativas con respecto al acceso correspondiente a nivel nacional, autonómico de Castilla y León y de la ULE e incluyen específicos, en caso de que existan criterios o pruebas especiales de acceso en algunos títulos (Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte).

Con respecto a la admisión, se incluyen requisitos sobre el nivel de conocimiento que se exige a los estudiantes en caso de que se imparta en otras lenguas, y se especifican las comisiones del título que desarrollarán el proceso de admisión así como sus criterios de valoración para la admisión. También se tiene en cuenta las condiciones en caso de estudiantes con necesidades educativas garantizando las adaptaciones pertinentes.

En el aparatado 4.3. *Sistemas accesibles de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados* se incluyen los procesos que desarrolla la ULE en relación con el Plan de Acción Tutorial y sobre la Jornada de Acogida que anualmente se desarrolla los primeros días del curso y está dirigida a los alumnos de nuevo ingreso del primer curso, donde se presenta el centro, las instalaciones, el calendario escolar, el plan de estudios, movilidad, Plan de Acción Tutorial, presentación de los profesores, etc. Se incluye el estudio que realiza la OEC y que permite obtener información sobre la satisfacción de los estudiantes de nuevo ingreso con la Jornada de Acogida.

En el apartado 4.4. *Sistema de Transferencia y reconocimiento de créditos* especialmente se hace referencia al reconocimiento de créditos mínimo y máximo de los estudiantes que acceden a través de enseñanzas superiores no universitarias de acuerdo con el RD 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior y aplicando la normativa de la ULE sobre los Criterios de reconocimiento de créditos entre títulos formativos de Grado Superior de Formación Profesional y Títulos Universitarios de Grado de la Universidad de León (ULE, 2011).

- En el Criterio 9. *Sistema de Garantía de Calidad*

En el apartado, 9.2.4 *Procedimiento de orientación de la enseñanza a los estudiantes*, especialmente en este punto se recogen todos los sistemas de apoyo y recogida de información sobre los estudiantes de nuevo ingreso así como la orientación recibida haciendo referencia en las memorias para la verificación al estudio sobre los estudiantes de nuevo ingreso que se desarrolla como soporte al Plan de Acción Tutorial, y al desarrollo y funcionamiento del propio Plan de Acción Tutorial. Estos estudios se realizan por centros y titulaciones incorporando aspectos sobre: la procedencia de los estudiantes de nuevo ingreso, la elección de la titulación, el conocimiento del plan de estudios, las expectativas, las habilidades y las capacidades.

Este aspecto ha permitido desarrollar actuaciones concretas a nivel de centro y a nivel institucional con la creación de Comisiones de Calidad que revisan los resultados para mejorar, no solamente desde el punto de vista del tipo de información y orientación que demandan los estudiantes, sino para mejorar los perfiles de ingreso y las información dirigida a los estudiantes antes de llegar a la institución.

1.5.3.2 Seguimiento

Como consecuencia del proceso de verificación, las recomendaciones establecidas en los Informes Finales para la verificación de título oficial (Tabla **21**), con resultado favorable de la agencia evaluadora, en relación con algún aspecto vinculado al perfil de ingreso vienen especificadas dentro del criterio 4. *Acceso y Admisión,* y se refieren a la necesidad de ampliar la información sobre el perfil de ingreso en algunos títulos, ampliar la información dentro de los mecanismos de orientación así como, en un caso específico, poner en marcha actuaciones concretas para incrementar el número de mujeres en relación con el perfil de ingreso.

Tabla 21 Resultados del Proceso de Verificación de Títulos Oficiales de la ULE en relación con el perfil de ingreso.

Cod_	Nombre del título	Grado	FECHA INFORME FAVORABLE	RECOMENDACIONES (VERIFICACIÓN Y MODIFICACIONES TÍTULO)
509	Grado en Finanzas	G	20/07/09	CRITERIO 4: ACCESO Y ADMISIÓN DE ESTUDIANTES:Se recomienda ampliar la información sobre el perfil de ingreso.
511	Grado en Márketing e Investigación de Mercados (MIM)	G	01/10/09	CRITERIO 4: ACCESO Y ADMISIÓN DE ESTUDIANTES: Se recomienda ampliar la información sobre el perfil de ingreso.
605	Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	G	13/01/10	CRITERIO 4: ACCESO Y ADMISIÓN DE ESTUDIANTES: Se recomienda que se describieran, dentro de los mecanismos de apoyo y orientación a los estudiantes una vez matriculados, los mecanismos concretos de actuación, tales como disponibilidad, horarios y sistemas para la coordinación prevista incluyendo el sistema de acción tutorial.
707	Grado en Ingeniería en Electrónica Industrial y Automática	G	04/02/10	CRITERIO 4: ACCESO Y ADMISIÓN DE ESTUDIANTES: Se recomienda explicitar lo recogido en la Normativa de Reconocimiento y Transferencia de créditos.
710	Grado en Ingeniería Aeroespacial	G	04/02/10	CRITERIO 4: ACCESO Y ADMISIÓN DE ESTUDIANTES: Se recomienda explicitar lo recogido en la Normativa de Reconocimiento y Transferencia de créditos.
1402	Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	G	04/02/10	CRITERIO 4: ACCESO Y ADMISIÓN: Debido al perfil de estudiantes que ingresan en el título (80% de varones y 20% de mujeres) se recomienda poner en marcha actuaciones que favorezcan un incremento del acceso de las mujeres.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la OEC.

Desde el momento de la implantación de los títulos oficiales de la ULE comienza el proceso de seguimiento interno (anualmente hasta la renovación de la acreditación y gestionada por la ULE) y externo (en función de la decisión y previsión de la Agencia Evaluadora, en nuestro caso ACSUCYL) con el fin de conocer el desarrollo de la adecuada implantación de acuerdo con proyecto del plan de estudios, verificado por el Consejo de Universidades e inscrito en el RUCT, teniendo en cuenta, en su caso, las modificaciones aprobadas por el Consejo de Universidades.

La revisión anual de los títulos ha permitido la incorporación de mejoras relacionadas con una definición más precisa de los perfiles de ingreso, ampliación y homogeneización de la información pública en la Web que se puede ofrecer a los futuros estudiantes, así como la integración de la toma de decisiones en el SGC, como

por ejemplo actuaciones concretas detectadas con el Plan de Acción Tutorial o como resultado del análisis de estudios específicos de nuevo ingreso: establecimiento de los Cursos cero como oferta formativa en la ULE, análisis de las asignaturas que cursan en Bachillerato los estudiantes para conocer si son afines a los títulos en los que inician los estudios, ampliación de las acciones de captación de estudiantes, ampliación de las actuaciones para mejorar la información previa al ingreso en la ULE, comunicación más directa con los centros de secundaria.

Al igual que el resto de los títulos y universidades en España, los aspectos fundamentales para analizar y valorar en el seguimiento, además de posibles modificaciones o adaptaciones del plan de estudios, y que se realizan desde el momento de la implantación se refieren a:

1. Información pública del título (Web).
2. Valoración de la aplicación del SGC.
3. Recomendaciones, en su caso, tenidas en cuenta en la implantación.

Para el desarrollo y la gestión del seguimiento la ULE, a través de la OEC, establece la Herramienta de Seguimiento de la ULE (OEC, 2015a) para la gestión de la información, los procedimientos y la organización interna y externa del proceso.

Gestión interna:

- Contiene la información necesaria para el seguimiento y para la toma de decisiones de la institución.
- Se trata de un gestor documental que proporciona el soporte necesario para la gestión, integración y actualización de la información necesaria para garantizar la adecuada implantación y desarrollo de los títulos oficiales de la ULE.
- Permite a los miembros de cada una de las Comisiones de Calidad de la ULE gestionar, guardar, compartir información, así como trabajar de forma conjunta y coordinada en el desarrollo del seguimiento de los títulos oficiales, lo cual contribuirá a la mejora de la calidad de los mismos.
- Facilita la coordinación entre las personas implicadas.

Gestión externa:

- Da respuesta al artículo 27 sobre el seguimiento de los títulos inscritos en el Registro de universidades, centros y títulos, del RD 1393/2007, de 29 de octubre, en el que se estable la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- En la aplicación está disponible la información para el proceso de revisión externa en base a los criterios establecidos por ACSUCYL.

Esta acción ha permitido centralizar toda la información generada anualmente así como los informes de autoevaluación de todos los títulos y los informes externos.

Para centrarnos de nuevo en aspectos relacionados con información vinculada al perfil de ingreso en el proceso de seguimiento, recordaremos los criterios específicos objeto de evaluación que todos los títulos de la ULE tienen en cuenta de acuerdo con el documento marco de ACSUCYL (2011).

Criterio 1: La universidad pública en su página web información pertinente y relevante para los estudiantes y la sociedad en general sobre el título oficial objeto de seguimiento.

Este primer criterio para el seguimiento se centra en la información que la universidad y el título ofrece a través de la Web y hace especial incidencia en si la información es *suficiente y relevante* de cara al estudiante antes de su incorporación en la universidad y en si es relevante para su elección. Esta información debe ser objetiva, tiene que estar *actualizada y ser coherente* con el contenido del título, y debe tener una *estructura de la información de fácil acceso y*, centrándose especialmente en la información previa a la matriculación y a la guías docentes.

Con la trayectoria hasta el momento desarrollada, en este criterio la ULE ha realizado mejoras importantes sobre algunas deficiencias que también se detectaron en la evaluación externa.

Deficiencias encontradas en la información pública de la ULE en los procesos de seguimiento y que afectan al futuro estudiante:

En el caso de la ULE las recomendaciones resultado de las evaluaciones externas sí se han producido en relación con la información pública dirigida a los estudiantes y sociedad en general en dos puntos fundamentales: el acceso a la información y las guías docentes.

Sobre la necesidad de *mejorar el acceso a la información* pública del título se ha avanzado incorporando enlaces directos a los títulos pudiendo acceder directamente a la información requerida.

Sobre la necesidad de *mejorar la información de las guías docentes* en cuanto a la coherencia con las memorias verificadas, la acción más importante de la ULE ha sido la puesta en marcha desde 2010 de la *"ficha de información pública"* (OEC, 2010), en la que todos los Coordinadores de título han cumplimentado la información con la finalidad de volcar dicha información en la Web oficial de la institución. El objetivo principal era conseguir la homogeneidad en la estructura en la que se presenta la información de todos los títulos de la ULE, así como la coherencia con la memoria verificada. En este momento, se han elaborado todas las fichas de información pública de todos los títulos oficiales de la ULE y se han volcado en la Web de la ULE.

Esta mejora ha permitido realizar una revisión profunda sobre la información que se estaba publicando sobre los títulos, detectar errores o incoherencias y poner en marcha o desarrollar acciones de mejora con información de interés, comprensible y útil de cara al futuro estudiante.

La ficha de información pública debe actualizarse anualmente por lo que toda la información pertinente y relevante, tanto para los estudiantes como para la sociedad, se encuentra disponible, de fácil acceso, actualizada y es coherente.

Sobre la necesidad de ampliar la transparencia y rendición de cuentas a la sociedad con la *publicación abierta de los indicadores* más importantes de la titulación, la actuación por decisión institucional fue la de publicar datos e indicadores de título que hasta el momento eran de uso exclusivo para las Comisiones de Título. Esta acción ha permitido que el futuro estudiante pueda conocer los resultados de enseñanza de los títulos.

Sobre la necesidad de ampliar información con una *breve referencia académica de los profesores responsables* de las asignaturas en cada una de las asignaturas, también por decisión institucional, se incorpora en cada una de las guías docentes un breve currículum de los mismos.

En relación con el Criterio 2: *El sistema de garantía interno de calidad está implementado y permite obtener información sobre el título que posteriormente es utilizado para la toma de decisiones.*

En el desarrollo y la implantación del SGC se han realizado mejoras en los títulos de la ULE pero se han detectado algunos aspectos en los que especialmente se seguirá incidiendo. En este punto destaca, como recomendación de ACSUCYL, la necesidad de "utilizar" en mayor medida la información para la toma de decisiones. Es decir, si bien se ha mejorado en la información, siendo cada vez más completa y fiable, en algunos casos no se conoce cómo se utiliza para la toma de decisiones del título. Muchas veces los responsables de la elaboración de los informes de autoevaluación no hacen un uso adecuado de la información a la hora de analizar cada uno de los aspectos del título. Por ejemplo, en relación con el perfil de ingreso y el acceso y la admisión, si bien existe un cuadro de mando sobre indicadores de acceso sobre un título, así como estudios de nuevo ingreso y resultados del sistema de orientación, en algunos títulos se hace referencia a esta información pero no se tiene en cuanta en los resultados finales de la evaluación y en el compromiso de mejora y actualización del título.

También destaca la recomendación externa que afecta a los estudiantes, y que también se apunta en el criterio sobre la información pública, que se refiere a la necesidad de ampliar la disponibilidad de información pública en la página web sobre los resultados académicos del título, así como de los resultados de los estudios de satisfacción de los diferentes grupos de interés.

No obstante en el SGC, en el procedimiento *Análisis y utilización de la información*, se establece que los responsables de la toma de decisiones determinarán el nivel de difusión (público o de acceso restringido) y los mecanismos de difusión de la información.

A través de la Web se publican los indicadores de resultados de enseñanza así como los informes de resultados de los estudios de satisfacción de los grupos de interés, y los estudios de nuevo ingreso por título, que tanto a nivel de centro/departamento/instituto como a nivel institucional, se consideran relevantes.

La accesibilidad a esta información ha avanzado a través de las actuaciones que se están llevando a cabo en la ULE, para mejorar la información pública de los títulos así como el acceso a la misma, tal y como señalo anteriormente.

A nivel institucional, y a medida que evolucione el proceso, se publicarán de forma abierta todos los indicadores de resultados de enseñanza y estudios que, en algunos

casos, todavía se encuentran en acceso restringido para las comisiones con el fin de depurar y contrastar la información para no inducir a error en su interpretación.

1.5.3.2.1 Acreditación

El proceso de renovación de la acreditación se inicia en la ULE en el curso 2012-2013, para los títulos universitarios oficiales de Grado y Máster inscritos en el RUCT respondiendo al artículo 24 sobre verificación y acreditación del RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

En base a este Real Decreto de 2007, se debe justificar y demostrar el desarrollo adecuado de acuerdo con lo establecido en la memoria verificada o bien, en su caso, a las modificaciones enviadas al Consejo de Universidades, así como atender las recomendaciones de los informes externos y ver si las propuestas de mejora se han integrado en el título.

En el caso de la ULE las agencias que han intervenido en los procesos de revisión externa han sido ACSUCYL (2013) en los cursos 2002-2013, 2013-2014, 2014-2015, y ANECA (2014-2015). Esta circunstancia se debe a que la ULE participa en el curso 2014-2015 en el programa Acredita Plus con siete títulos de Grado en ingenierías. El programa Acredita Plus, incorpora dos criterios más que se suman a los criterios de la renovación de la acreditación.

Si bien la decisión final de la renovación de la acreditación del título se realiza a través de ACSUCYL, en caso de obtener informe favorable, el título podrá optar a un reconocimiento especial (certificación) que se desarrolla a través de ANECA y el IEE (2015).

Este hecho nos ha permitido conocer algunos aspectos que, aun siendo comunes de las dos agencias, incorporan algunos matices en relación con la información que debe aportar la universidad al utilizar cada una de ellas sus propios protocolos.

El desarrollo interno y externo del proceso de renovación de la acreditación (a partir de seis años en el caso de los Grados y 4 cuatro para los Máster) se ha realizado con la misma dinámica que el proceso de seguimiento anual de la ULE, utilizando la Herramienta de Seguimiento (OEC, 2015a) ya presentada en el apartado de Seguimiento, para la gestión de la información, los procedimientos y la organización de todo el proceso.

De nuevo nos centraremos en los aspectos vinculados al perfil de ingreso que se encuentran en los criterios principales para la renovación de la acreditación:

- Desarrollo del Plan de Estudios
- Transparencia y SGC
- Recursos humanos y materiales
- Resultados del programa formativo

En el apartado 1. *Desarrollo del Plan de Estudios*, en el punto 1.2. *Organización y gestión académica del programa formativo*, y en relación con el perfil de ingreso, se centra en los procesos de acceso y admisión en cada título y su correspondencia con la memoria de verificación.

En este punto había que "demostrar" que los criterios de admisión permiten que los estudiantes tengan el perfil de ingreso adecuado para iniciar los estudios y que se respecta el número de plazas de nuevo ingreso.

Para tratar este aspecto en los informes de autoevaluación para la renovación de la acreditación de la ULE se utilizaron los indicadores de acceso y resultados de enseñanza (Cuadro de mando de la ULE) y, de la misma forma, en la revisión externa se tuvieron en cuenta los mismos indicadores.

El cambio más significativo se produjo en relación con los datos solicitados sobre acceso y admisión por parte de la agencia evaluadora y que anteriormente, en la verificación y en el seguimiento, no se habían solicitado de forma tan precisa. Es a partir del inicio de la renovación de la acreditación, en el caso de la ULE en el curso 2012-2013 con ACSUCYL, cuando se comenzaron a desarrollar de forma sistemática dichos datos para todos los títulos al margen de estar sometidos o no al proceso de renovación de la acreditación.

Estos indicadores de acceso se incorporaron a los indicadores de resultados dentro del cuadro de mando que hemos podido ver en la Tabla **18**.

En el Criterio 2. *Transparencia y Sistema Interno de Garantía de Calidad*, en el subcriterio 2.1. *Información pública,* de nuevo se vuelve a incidir en la información pública y en sus condiciones necesarias: suficiente y relevante, objetiva, actualizada, coherente y de fácil acceso.

Aquí se refiere especialmente a la información previa necesaria para los estudiantes potenciales y de nuevo ingreso, su fácil acceso y disponibilidad, con el fin de favorecer las condiciones óptimas a la hora de elegir un título.

En el Criterio 2. *Transparencia y Sistema Interno de Garantía de Calidad*, en el subcriterio, 2.2. *Sistema Interno de Garantía de Calidad,* en la ULE y en relación con los estudiantes de nuevo ingreso, se hace especial referencia al Estudio de Nuevo Ingreso de la ULE, al PAT y a cómo las Comisiones de Calidad utilizan la información para la toma de decisiones.

En el Criterio 4. *Resultados del programa formativo*, en el punto 4.2. *Evolución de los indicadores de título*, entre los principales indicadores relacionados con el ingreso destaca la relación entre la oferta y la demanda, así como otros que permitan demostrar la tipología de los estudiantes que entran en la universidad para comprobar si son afines al ámbito temático del título.

El proceso de acreditación en la ULE, al igual que el resto de las universidades, ha supuesto el convencimiento de tener que avanzar en todos los aspectos relacionados con la información necesaria sobre el perfil de ingreso para poder demostrar que se cumple con las previsiones establecidas en cada título y poder abordar un criterio ahora ya de obligado cumplimiento.

1.5.4 El perfil de ingreso y la orientación a los estudiantes: Plan de Acción Tutorial

La evaluación institucional desarrollada en la ULE a través de las convocatorias del PNECU y del PCU, desde 1996 hasta el 2002 (Universidad de León, 1998; Universidad de León, 2001) establecía como resultado del análisis propuestas de mejora que hacían referencia a la necesidad de poner en marcha sistemas de orientación e información para los estudiantes antes y una vez que se hubiesen incorporado en la institución.

En los informes finales de evaluación de titulaciones se reflejaban algunas propuestas que se concretaban en la necesidad de: *establecer un sistema de orientación e información permanente para los alumnos, establecer un sistema de información y orientación a los alumnos de nuevo ingreso, y mejorar la información y orientación complementaria (becas, ayudas, intercambios, salidas profesionales, bolsas de trabajo, mercado laboral).*

A partir de dicho momento, se ponen en marcha varios mecanismos que se han mantenido hasta el momento con el fin de mejorar estas carencias y entre ellos destaca el Plan de Acción Tutorial (PAT) de la ULE. En el curso 2002-2003 se establece un Plan Piloto donde participan los títulos de la Facultad de Filosofía y Letras para posteriormente realizar un análisis y una adaptación al resto de los centros de la ULE, siendo a partir del curso 2003-2004 donde de forma sistemática y anualmente se han ido integrando, a través de convocatorias de participación voluntarias, todos del centros y sus correspondientes títulos.

Es también entonces cuando se inicia el desarrollo de las condiciones y características a través de las *Bases de participación del Plan de Acción Tutorial*. Dichas condiciones desde el 2003-2004 también se han ido adaptando a los nuevos retos y necesidades de hoy en día (OEC, 2015b).

Si bien el planteamiento general siempre ha sido el de ser un sistema permanente de información y orientación académica en el que cada estudiante tendrá asignado un tutor durante los primeros cursos, también se establecía desde aquel momento la condición de que este sistema se adaptaría en función de las necesidades de la titulación y del resultado de la experiencia en cada centro, pero el valor más importante también era poder conseguir obtener información sobre los estudiantes de nuevo ingreso para la toma de decisiones de la institución a través de herramientas y mecanismos de apoyo propios para que este proceso de orientación se pudiese nutrir de información sobre la tipología de los estudiantes que ingresan y así repercutir de la mejor forma posible sobre las funciones del tutor en relación con sus acciones de información y orientación, siendo éste el segundo de los objetivos estratégicos.

Algunas adaptaciones que se han realizado de alguna forma también modificaban el fin principal inicial que se centraba en el estudiante que acababa de ingresar, para ampliar la información y orientación en aquellos estudiantes ya incorporados en cursos más avanzados. De esta forma se desarrollaría la información y orientación, no solamente para la integración del nuevo estudiante en la universidad, sino también para su incorporación al mundo laboral.

Una de las características que ha permanecido en el tiempo es el carácter voluntario del PAT. Es decir la no obligatoriedad del estudiante a participar. Pero esta circunstancia en algunos títulos ha supuesto que la asistencia por parte de los estudiantes sea baja. Este

aspecto ha generado un debate en relación con la necesidad de incidir en los estudiantes al inicio del curso sobre las posibilidades y los beneficios del PAT y en este sentido se utiliza la Jornada de Acogida.

A raíz de los cambios con el diseño, especialmente 2007-2008, e implantación de los nuevos títulos en la ULE, especialmente 2009-2010, los objetivos estratégicos del PAT también se traducirían en una adaptación para atender los requerimientos, ya de obligado cumplimiento, para la verificación, seguimiento y la acreditación futura de los títulos. Fue a partir de aquel momento cuando, además se integró dentro de un SGC de la ULE mejor definido y estructurado dando respuesta al criterio específico para la verificación de todos los títulos oficiales, *Criterio 9 sobre el Sistema de Garantía de Calidad*, de acuerdo con el RD1393/2007 de ordenación de las enseñanzas, y con su subapartado específico *9.2.3. Procedimiento de Orientación de la Enseñanza a los Estudiantes.*

Por dicho motivo se incorporan en el PAT los objetivos estratégicos definidos de la siguiente forma:

- Disponer de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes (artículo 14. Acceso a las enseñanzas Oficiales de Grado, RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales).
- Desarrollar los procedimientos planteados en los Sistemas de Garantía de Calidad para la mejora de la calidad de las enseñanzas verificadas e implantadas de acuerdo con el RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Con esto se pretende responder al primer enfoque, en relación a cómo dar una respuesta real a una necesidad de orientación dirigida a los estudiantes, sin olvidar su utilidad estratégica actual de ser un proceso constante que debe formar parte de la organización general de la universidad y estar en continuo proceso de detección de necesidades, adaptación a nuevas situaciones y actuación.

Los objetivos específicos del PAT se vinculan directamente con la preocupación de la institución sobre el perfil de ingreso, siendo el primero de ellos el poder facilitar al estudiante que accede la integración en el sistema universitario a través de un profesor

tutor, además de aportar información sobre aspectos académicos (plan de estudios, organización, normativas, sistema de trabajo, horarios, salidas profesionales), facilitar la hoja de ruta en sus estudios, y ampliar las oportunidades para conocer otras experiencias.

La cuestión es que para mejorar el proceso de información y orientación que deben desarrollar los profesores tutores, es necesario aportar toda la información posible de los estudiantes sobre las características personales o académicas previas, así como sobre sus expectativas y motivaciones: ¿quiénes son los estudiantes que van a tutelar?, ¿de dónde proceden?, ¿qué han estudiado?, ¿por qué han elegido dicha titulación?, ¿qué conocen del plan de estudios?

El procedimiento general del PAT establece las siguientes fases en su desarrollo y nos detendremos en las fases que afectan al sistema de recogida de información (2) y su vinculación con la toma de decisiones (5 y 6):

1. Puesta en marcha.
2. *Sistema de recogida de información.*
3. Sistema coordinación del grupo de profesores tutores y seguimiento.
4. Asignación de estudiantes por tutor.
5. *Desarrollo de las sesiones con los grupos de estudiantes.*
6. *Evaluación.*

La *fase 2, como sistema de recogida de información,* se refiere al punto anterior sobre la aportación de información que se le facilita al profesor tutor, entre otras, en relación con las características de los estudiantes que ingresan en al ULE, e influye directamente en la *fase 5 sobre el desarrollo de las sesiones con los grupos de estudiantes*. Esta información principalmente se genera a través del Estudio de Nuevo Ingreso (OEC, 2015e), así como con los indicadores de enseñanza sobre nuevo ingreso desarrollados desde la OEC.

La forma de integrar esta información en el PAT sirve para guiar y tomar decisiones a nivel de título y de centro, *fase 6 sobre evaluación del PAT*, con el fin conocer cuáles son los posibles ajustes en relación a la mejora de la información previa que recibe el estudiante (guías docentes, horarios, normativas, definición del perfil de ingreso y de egreso) y sobre la orientación que recibe el estudiante (ajustes en el itinerario, refuerzos, recomendaciones en el estudio, necesidades sobre recursos, etc.).

Asimismo el propio PAT, a través de los profesores tutores y los coordinadores, actúa de *feed-back* con la OEC para realizar los ajustes en los estudios que desarrolla, especialmente el Estudio de Nuevo Ingreso, y sobre los indicadores, para atender nuevas necesidades a través de las aportaciones de los coordinadores de título y de centro (ver ilustración siguiente).

Esta acción es considerada por los responsables de los centros, los coordinadores de calidad y los coordinadores de título, como un mecanismo fundamental para recoger, a través de la metodología que desarrolla las sugerencias de los estudiantes, en relación con el desarrollo del título, a través de las reuniones del tutor con estudiantes, tutor con coordinador del PAT, coordinador del PAT con Decano, y coordinador del PAT con la OEC (ver Ilustración **9**).

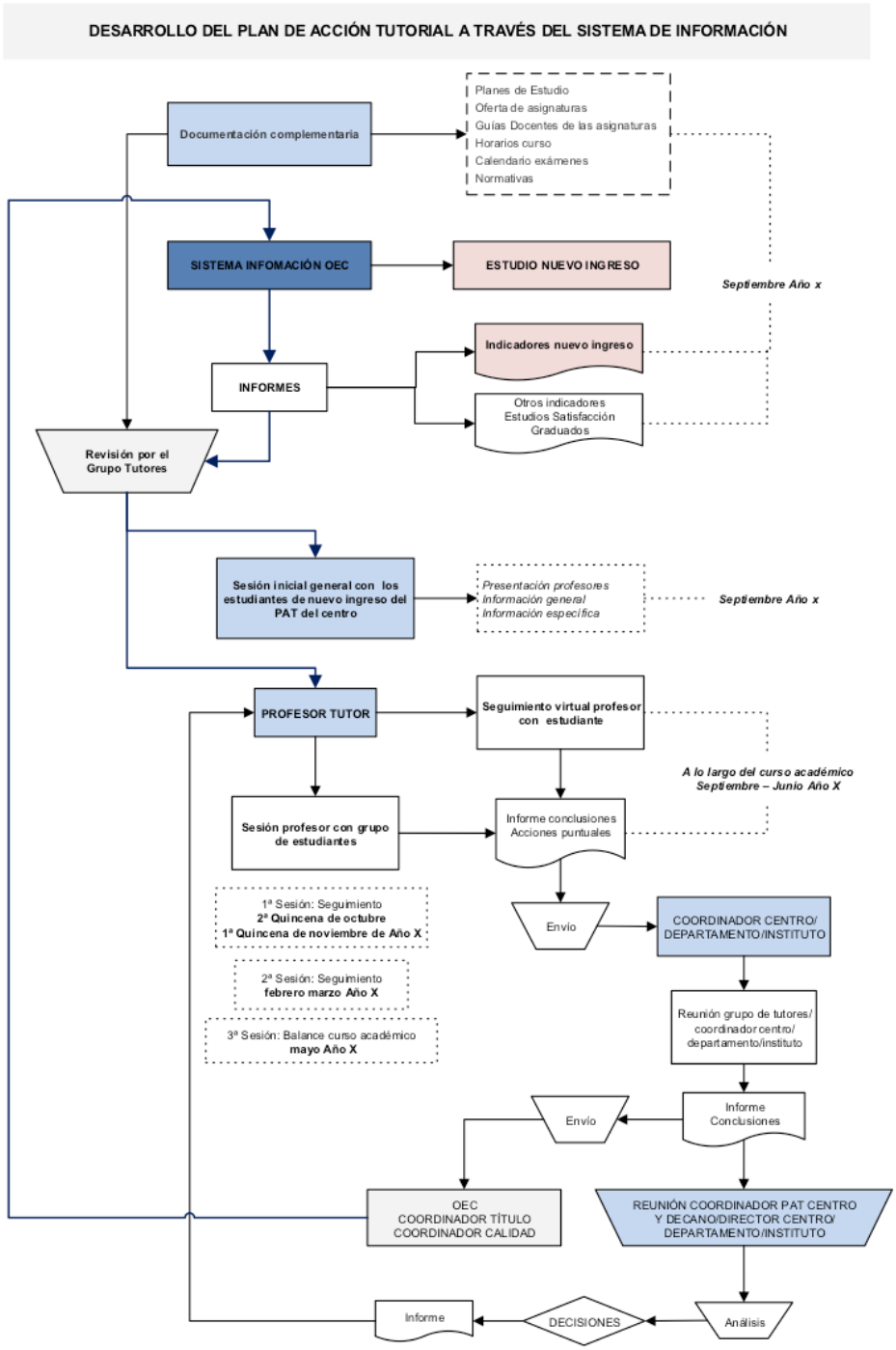


Ilustración 9. Desarrollo de Plan de Acción Tutorial a través del Sistema de Información.

Fuente: (OEC, 2015b, p.15) Adaptación propia.

Con todo lo anterior, ¿qué aporta el PAT para el análisis del perfil de ingreso de los estudiantes?

- Los profesores tutores que desarrollan las sesiones con los estudiantes, una por trimestre, especialmente de primer curso, aportan en sus informes información

de interés sobre las carencias, necesidades y demandas de los estudiantes. Por tanto, podemos afirmar que sabemos más cosas de nuestros estudiantes: expectativas, situación personal, problemas académicos.

- Cubre uno de sus principales objetivos ya que, especialmente, facilita la integración del estudiante en el sistema universitario.
- Facilita información a los estudiantes de nuevo ingreso sobre aspectos académicos relacionados con: planes de estudio, horarios, calendario de exámenes, otras actividades académicas, salidas profesionales, sistemas de trabajo, tiempo de estudio etc.
- Los estudiantes que hacen uso del PAT tienen un grado de satisfacción muy alto, como se constata en los *Informes de Resultados* sobre el grado de satisfacción con el PAT por parte de los estudiantes,[14] estos informes se desarrollan anualmente desde su inicio en el año 2003 (OEC, 2015c). Pero además hay que tener en cuenta que en estos estudios el porcentaje de estudiantes de nuevo ingreso de primer curso que utiliza el PAT es el más elevado y nos permite conocer cuestiones que el propio estudio presenta sobre:
    - La participación en el PAT.
    - La organización de las reuniones de tutoría.
    - Los temas que se han tratado en las reuniones de tutoría y sobre la valoración de la importancia de que se aborden en las tutorías.
    - Satisfacción con otros aspectos en la relación con el tutor/a.
    - Grado de utilidad de la tutoría.
    - Opinión personal sobre si la tutoría se debe mantener hasta que finalices la titulación que estás estudiando.
    - Aspectos a mejorar en el PAT.
- Capacidad de resolución de cuestiones puntuales a nivel de título o centro a través de una dinámica adquirida y que da respuesta a necesidades de los estudiantes de forma inmediata. Esto ha sido posible al incorporar en los informes del profesor y coordinador un apartado denominado *"acciones inmediatas"* que establece el *feed-back* necesario entre los responsables de los centros, los coordinadores, los profesores y los estudiantes. Asimismo, a través

[14] OEC. *Informes de Resultados* de los estudiantes que han utilizado el PAT desde el curso 2003 al 2014 con información sobre la satisfacción del estudiante. Disponible: http://www8.unileon.es/rec/calidad/pat/index.php?cont=_resultados

de las reuniones de coordinación se elevan algunas cuestiones urgentes a los responsables institucionales para dar respuesta a los estudiantes y redefinir el PAT.

- Desarrollo de actuaciones concretas a nivel de centro y a nivel institucional con la creación de Comisiones de Calidad que revisan los resultados para mejorar, no solamente el tipo de información y orientación que demandan los estudiantes, sino para ampliar el sistema de orientación mejorando las estrategias de información dirigida a los estudiantes antes de llegar a la institución. La evolución en este sentido en los últimos años ha sido muy importante y en este momento la información pública es mucho más completa y está mejor estructurada que al inicio del PAT.
- A través del PAT, entre otras herramientas de análisis, también se ha valorado el hecho de que los nuevos títulos suponen un replanteamiento del mismo para dar cabida a otras necesidades que permitan cubrir esta acción para otras modalidades de enseñanza semi-presencial o a distancia, por tanto, el diseño del PAT también debe evolucionar para responder a la nueva situación.

El desarrollo óptimo del objetivo principal del PAT de la ULE, como sistema de información y orientación académica dirigida al estudiante, está directamente vinculado al grado de conocimiento sobre aspectos que podemos prever y tener definidos de los estudiantes que ingresan en la ULE y sobre la calidad de esta información previa.

Por una parte se ofrece como un servicio de orientación de libre disposición para los estudiantes, especialmente durante los primeros años de carrera, con un grado de satisfacción muy elevado tanto desde el punto de vista de organización, diseño del plan e información y orientación que reciben y, por otra parte, se considera que su utilización en el diseño de los títulos y como proceso dentro del SGC de la ULE, ha dado credibilidad y ha impulsado de forma eficaz este sistema de orientación siendo el mecanismo principal para la detección de necesidades, análisis y puesta en marcha de acciones de mejora.

1.5.5 La información pública y el sistema de información previa

En la ULE se establece un proceso de diseño, desarrollo, aplicación y difusión de la información y resultados de todos los títulos oficiales con diferentes herramientas de análisis que responde a las necesidades, ámbitos y objetivos de la institución.

Esta información está sometida a una revisión periódica y mejora continua de los resultados y de la fiabilidad de los datos utilizados, y se utiliza para la toma de decisiones en diferentes niveles los cuales una vez validados por grupos de consenso, se exponen a una difusión pública.

Con la implantación de los nuevos títulos se aprovecha la oportunidad de establecer un mecanismo para el funcionamiento del sistema de información y actualización con diferentes niveles de responsabilidad (Tabla **22**).

Tabla 22. Actualización de la información pública

ACCIÓN	RESPONSABLES ULE
Desarrollo de sistemas de información y actualización	Consejo de Dirección Equipos Decanales/Directivos u órgano responsable de la enseñanza Jefes/Directores de Servicios implicados
Seguimiento y toma de decisiones sobre el tipo de información a difundir	Consejo de Dirección Equipos Decanales/Directivos u órgano responsable de la enseñanza Jefes/Directores de Servicios implicados Comisión/es de Calidad (centro/departamento/instituto, institucional)
Gestión de la información	A través de la Web de la ULE Vicerrectorado de Ordenación Académica Servicio de Gestión Académica OEC Servicio de Informática y Comunicaciones Otros: Vicerrectorado de Estudiantes Centros Gabinete de Comunicación

Fuente: Elaboración propia

Se estructura fundamentalmente en dos bloques, (1) como sistema de información sobre informes públicos y datos por titulación y (2) como sistema de indicadores de la ULE, referido al Cuadro de mando de resultados de enseñanza ya mencionado anteriormente.

Esta acción se corresponde en el SGC de la ULE con el proceso 9.6. *Información pública y difusión de los resultados.*

En concreto, en relación con los estudiantes, los informes y estudios que se utilizan para el análisis y toma de decisiones se indican en la siguiente tabla y ofrecen información sobre el "antes", "durante" y "después" del mismo en la ULE (Tabla **23**).

Tabla 23. Información para la toma de decisiones en la ULE

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Indicadores de Acceso Estudio sobre los estudiantes de Nuevo Ingreso Jornada de Acogida (OEC, 2015f) Evaluación de la Jornada de Acogida Plan de Acción Tutorial	Indicadores de resultados Plan de Acción Tutorial Evaluación del Plan de Acción Tutorial Estudio sobre la satisfacción del estudiante con el programa formativo Estudio sobre la satisfacción del estudiante con el profesorado.	Indicadores de resultados Estudio de Egresados

Fuente: Elaboración propia

Se establecen de forma sistemática diferentes canales de difusión que se emplean en la ULE para informar en particular a los potenciales estudiantes de la universidad sobre las titulaciones oficiales y programas que en ella se imparten.

Especialmente aspectos sobre el acceso y matriculación, están dirigidos a estudiantes de Educación Secundaria, Bachillerato, ciclos Formativos, mayores de 25 años, etc., siendo también información de interés para el resto de los grupos de interés: estudiantes en general, profesorado, personal de administración, egresados, empleadores, administraciones públicas y sociedad en general.

La preocupación surge como consecuencia del análisis de la tipología de estudiantes que acceden por primera vez a la universidad (indicadores de acceso) y sobre el análisis del grado de conocimiento que estos estudiantes tienen sobre la universidad en general, su funcionamiento, sus titulaciones, las oportunidades que le ofrece la ULE.

Estas carencias y necesidades se detectan a través de mecanismos que determinan acciones de mejora en este sentido:

- Estudios institucionales sobre nuevo ingreso y satisfacción con el programa formativo.
- Evaluación del PAT.
- Resultados de informes de seguimiento internos y externos de títulos oficiales.
- Resultados de informes de renovación de la acreditación internos y externos.

Pero el interés por abordar esta necesidad no estaba solamente en el volumen de información requerida sino en la forma de presentarla en cuanto a estructura, fácil acceso, fácil legibilidad y comprensión.

Por este motivo esta acción dirigida principalmente a los futuros estudiantes está vinculada a los procesos del SGC de la ULE en relación con, *9.2.1 Proceso de Garantía de Calidad de los programas formativos,* así como con, *9.2.2. Proceso de seguimiento de los Títulos Oficiales de la ULE,* ya que realiza una evaluación, revisión y actualización del tipo de información previa que se genera y se difunde en la universidad, además de ser un aspecto que se integra en todas las memorias de los títulos y se revisa meticulosamente en las evaluaciones externas para el seguimiento y la acreditación.

Asimismo, está vinculado con el proceso *9.2.3. Proceso de Orientación de la enseñanza a los estudiantes,* como elemento fundamental para conocer, especialmente a través del PAT, las demandas de información de los estudiantes de nuevo ingreso en primer curso.

Se vincula también al criterio *9.6. Proceso de información y difusión de los resultados* ya que en sí mismo es un sistema de información permanente y sistemático.

El canal de difusión principal con información previa antes de la matrícula es la Web de la ULE que se ha diseñado y se actualiza con la finalidad de ser un sistema de información y orientación adicional a otras herramientas puestas en marcha como el PAT, y otras actuaciones para la captación de estudiantes. Se ha realizado un gran avance en este sentido con la presentación de información estructurada desde arriba hacia abajo y con homogeneidad en cuanto a contenidos y forma.

Concretamente, los estudiantes que desean acceder a la ULE tienen disponible el enlace a la Web de la Oficina de Información (Unidad de Acceso) sobre las condiciones de acceso a la universidad[15] y en relación con la matrícula[16] (ver Tabla **24**).

[15] ULE. Condiciones de acceso y admisión para nuevos estudiantes. Disponible http://www.unileon.es/estudiantes/estudiantes-que-desean-acceder

[16] ULE. Condiciones matricula Grados. Disponible http://www.unileon.es/estudiantes/estudiantes-grado

Tabla 24. Información para el acceso a los estudiantes de la ULE

Formativas y organizativas	Oferta de titulaciones Notas de corte Simultaneidad de estudios Calendario académico Becas y ayudas Oferta de Cursos cero Calendario de exámenes Convocatorias de evaluación
Condiciones académicas para el acceso	Pruebas y acceso a la Universidad: Bachillerato; Ciclos formativos de grado superior; mayores de 25 años; mayores de 45 años; pruebas específicas; mayores de 40 años mediante la acreditación de experiencia laboral o profesional. Ponderaciones para materias de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior Estudiantes con discapacidad. Estudiantes de Sistemas Educativos Extranjeros. Información para los Centros de Enseñanza Secundaria y Formación Profesional
Gestión del estudiante	Preinscripciones para iniciar estudios Traslado de expediente Solicitud certificado personal Matrícula: plazos, precios, matrícula segundo semestre Reconocimiento y transferencia de créditos Impresos de acceso y de matrícula
Otra información	Normativas de acceso y de matrícula Otros datos de interés sobre acceso o matrícula Datos de contacto de la Oficina de Información

Fuente: Elaboración propia a través de la información pública de la ULE

En la Web de la OEC se ofrecen los principales indicadores del título (OEC, 2015d) (Ilustración **10**) disponibles y de acceso público con información sobre el desarrollo de los todos los títulos: memorias de títulos, informes de resultados de evaluación por título, informes de estudios, indicadores, de gran interés especialmente para estudiantes que quieren acceder a la universidad, sus familias y centros educativos no universitarios.

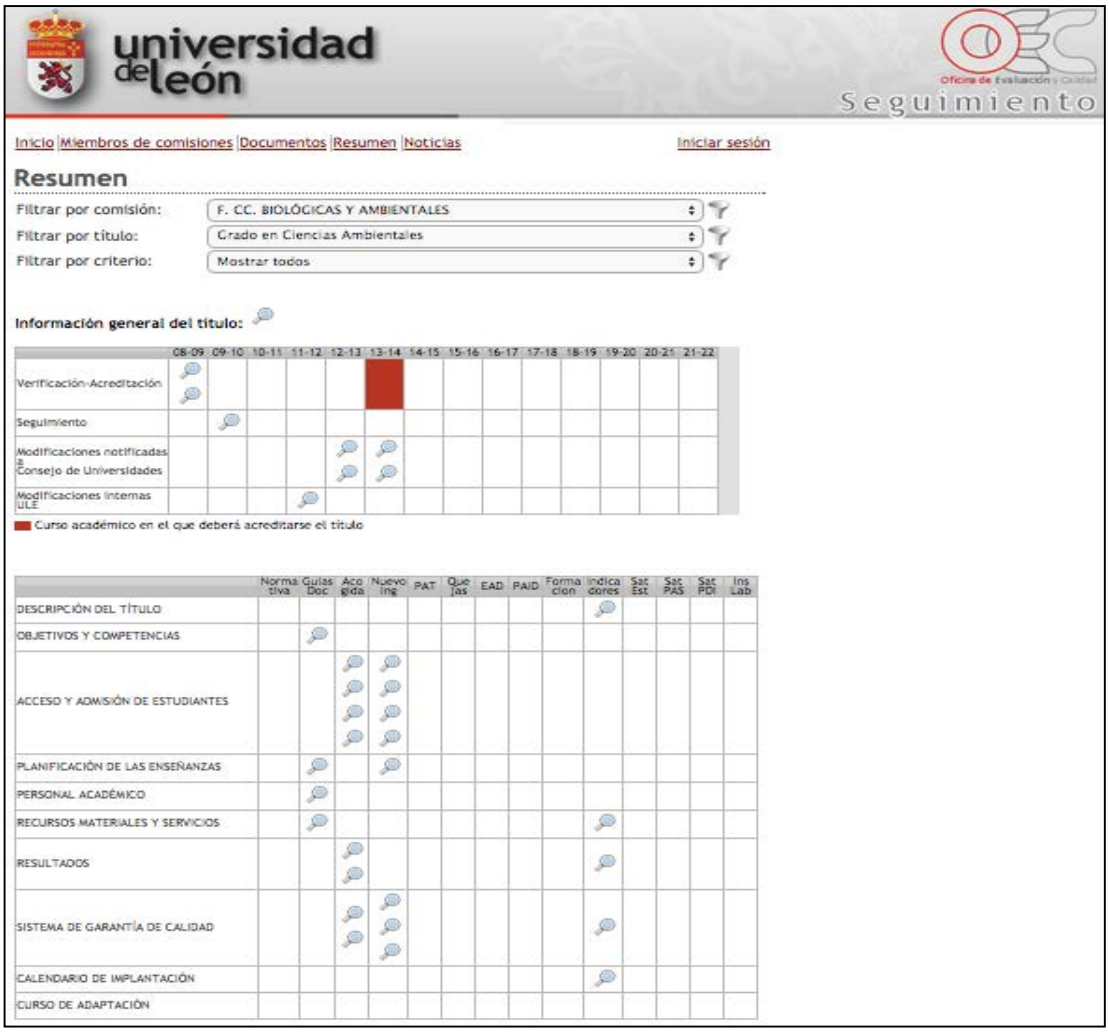


Ilustración 10.Información pública de título

Fuente: OEC (2015d)

Asimismo, se desarrollan otras actuaciones de información y orientación complementarias para potenciales estudiantes algunas también disponibles o difundidas en momentos puntuales por su interés a través de la Web:

- *Campaña de información universitaria* que anualmente, la universidad realiza una en Centros de Bachillerato y Formación Profesional de la provincia.
- *Elaboración de materiales* digitales de la ULE, vídeo promocional, impresos de planes de estudios, impresos de calendarios académicos con información de acceso, notas de corte, folletos informativos de la universidad y de cada centro.
- Las *Jornadas de puertas abiertas* que se realiza cada año, "abre las puertas" de sus instalaciones, laboratorios, aulas, canchas deportivas, bibliotecas, a los estudiantes de Educación Secundaria y Formación Profesional de la provincia

para que tengan la oportunidad de conocer de cerca los campus de León y Ponferrada. Esta iniciativa pretende dar a conocer a los futuros estudiantes oferta formativa que la ULE pone a su disposición. Esta acción se programa con actividades y un acto de apertura de responsables de la institución y de los centros, y posteriormente se desarrollan charlas sobre las titulaciones en concreto, la nueva organización de las enseñanza, organización de la ULE, así como salidas profesionales.

- Reuniones informativas con orientadores de los centros de secundaria sobre la oferta formativa y sobre la gestión y actualización de normativa en la que participan los directores y jefes de estudio de los centros de secundaria.
- Visitas específicas a los centros de enseñanza secundaria, informando sobre titulaciones.
- Participación en ferias y salones del estudiante a nivel nacional y campañas publicitarias en medios locales y nacionales a través del Gabinete de Comunicación e Información con el envío sobre los eventos y actividades universitarias.

1.5.6 El Estudio de Nuevo Ingreso de la ULE

La ULE en su compromiso con la cultura de calidad ha desarrollado desde hace años procedimientos internos propios para la garantía de calidad de la institución, y la OEC como soporte para su coordinación y desarrollo, integra en su línea tres definida como, *Estudios, mecanismos de información para la toma de decisiones*.

De esta forma organiza estrategias propias de mejora continua y desarrolla procedimientos al servicio de la institución que permiten implicar a todos los agentes de la misma. Este estudio constituye una de estas acciones de herramienta propia desde el diseño, aplicación, recogida de información y elaboración de los resultados.

El Estudio de Nuevo Ingreso de la ULE (OEC, 2015e) se desarrolla a través de la OEC desde el curso 2004-2005 hasta la actualidad y se aplica anualmente a los nuevos estudiantes matriculados en primer curso, y por primera vez, en cada uno de los títulos oficiales de Grado, a partir de la implantación de los nuevos títulos de acuerdo con el RD 1393/2007, y con anterioridad a todos los títulos de Diplomado, Licenciado, Ingeniero Técnico e Ingeniero.

Dentro de su alcance este proceso permite disponer de un sistema de información que recopila, facilita y analiza la información sobre el perfil de ingreso de los estudiantes, necesario para la permanente toma de decisiones y para el seguimiento de los títulos.

Forma parte del SGC de la ULE y se vincula al proceso 9.6 *Sistema de información y difusión de resultados*, ofreciendo información de interés tanto para los usuarios internos y externos que demandan este tipo de información.

Asimismo se utiliza como elemento fundamental en el 9.2. *Procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y del profesorado,* en concreto en el 9.2.1. *Proceso de garantía de calidad de los programas formativos, y 9.2.2. Proceso de Seguimiento de los títulos oficiales de la ULE.*

No obstante, la mayor vinculación es con el proceso 9.2.3 *Proceso de orientación de la enseñanza a los estudiantes* ya que se integra en el PAT como sistema de información para los tutores, tal y como señalo en el apartado sobre orientación.

Al obtener información sobre los estudiantes que ingresan en la universidad también responde al análisis de la satisfacción de este grupo de interés y se utiliza en el proceso, 9.5.1. *Análisis de la satisfacción de los diferentes grupos de interés*.

Los objetivos de esta actuación vienen establecidos en el propio estudio[17] y se concretan en dos principalmente:

1. Facilitar información a los responsables del Centro para realizar la valoración de los distintos aspectos en relación con el alumnado de nuevo ingreso y utilizar esta información para la toma de decisiones en el ámbito de la orientación e información dirigida a los estudiantes.
2. Obtener información de los estudiantes de nuevo ingreso sobre distintos aspectos relacionados con la orientación e información como: motivos de elección de la carrera, orientación e información recibida anteriormente, procedencia, grado de conocimiento de la titulación, expectativas, capacidades, etc.

Integra, bajo diferentes responsabilidades e intervención, a los siguientes grupos de interés implicados (Tabla **25**).

[17] Web estudio y resultados por título y global universidad por curso http://calidad.unileon.es/sistema-de-informacion/nuevo-ingreso/

Tabla 25. Acciones y responsables del Estudio de Nuevo Ingreso en la ULE

ACCIÓN	RESPONSABLE / GRUPO DE INTERÉS
Diseño, aplicación, coordinación, desarrollo, elaboración de informes y difusión	Oficina de Evaluación y Calidad
Aplicación Cuestionario	Decanos/Directores de Centro Personal Unidades Administrativas
Incorporación y tratamiento datos matrícula	Personal Unidades Administrativas Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC)
Toma de decisiones sobre resultados, nivel y tipo de difusión	Comisiones de Calidad de Centro, Institucional, Comisiones de Título. Consejo de Dirección
Análisis de la información sobre el perfil de ingreso de los estudiantes y su utilización en el desarrollo de la enseñanza, así como a través de sus representantes en las distintas comisiones, tutores del Plan de Acción Tutorial, y presentando las quejas y sugerencias que estimen oportunas.	Personal Docente Investigador Personal de Administración y Servicios
Cumplimentación del cuestionario y la matrícula. A través de su representación en las distintas comisiones, y presentando las quejas y sugerencias que estimen oportunas.	Estudiantes
Acceso a la información pública de los resultados sobre información de interés en relación con el perfil de ingreso	Grupos de interés internos y externos

Fuente: Elaboración propia

Para el desarrollo del estudio por un lado se utiliza la información extraída del proceso de matriculación de los estudiantes (impreso de matrícula) que contiene información sobre su procedencia y distribución estadística de la nota de ingreso y, por otro lado, se utilizan los datos procedentes del cuestionario en papel diseñado por la OEC y cumplimentado por los estudiantes en el momento de la matrícula.

El periodo anual para el desarrollo del estudio en general se inicia en junio y finaliza en noviembre. El momento de aplicación del cuestionario dirigido a los estudiantes es el de la matrícula en julio y septiembre-octubre del año en curso.

A finales de año, se publican los resultados anuales del estudio y se incorporan en la Web de la OEC y en la Herramienta de Seguimiento. Asimismo se informa a los responsables de la institución y de los Centros así como a los coordinadores de los títulos sobre su posible disponibilidad para los análisis pertinentes y para su utilización

en relación con la evaluación de titulaciones. Los niveles de agregación utilizados en los informes han sido titulación y total de Universidad.

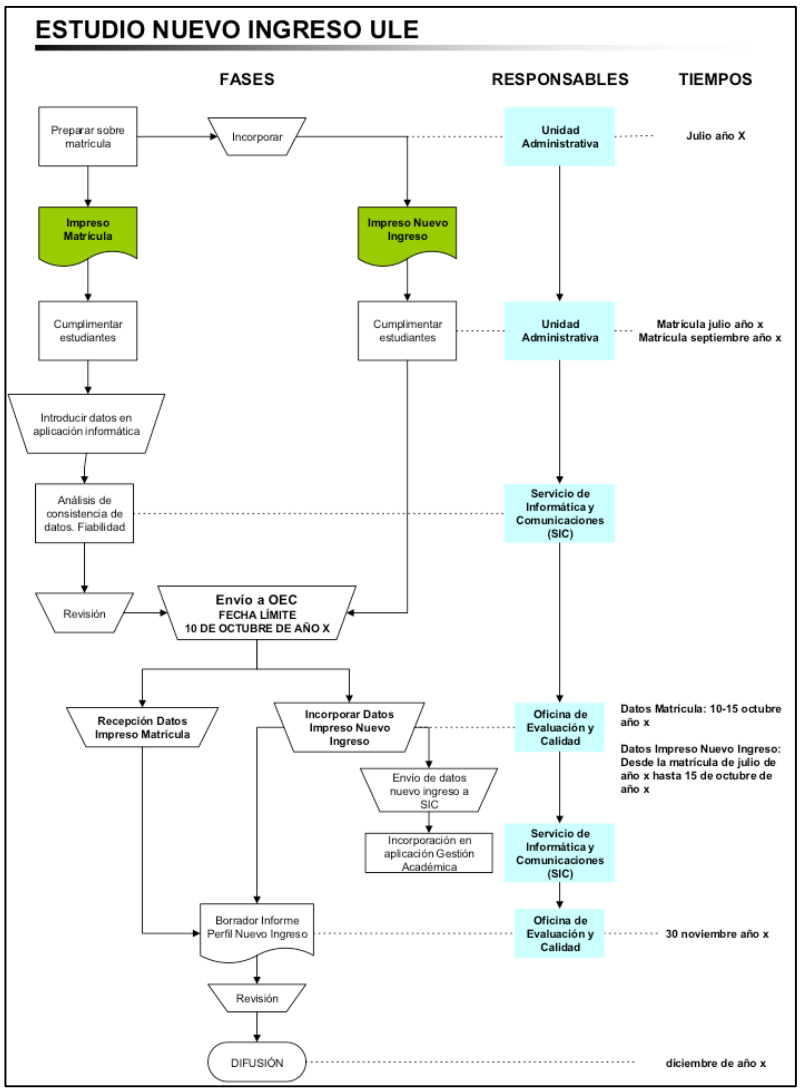


Ilustración 11. Proceso Estudio Nuevo Ingreso ULE

Fuente: OEC (2015b, p.16).

Esta herramienta de análisis para conocer el perfil de ingreso de los estudiantes de la ULE es la base principal para el desarrollo de la investigación de esta tesis con el objetivo de ir un poco más allá. Si bien es cierto que hasta este momento disponemos de más y mejor información sobre los estudiantes que ingresan en la ULE, no nos hemos detenido en conocer si existen diferencias importantes durante todo el periodo global desde su inicio.

Cabe destacar que la necesidad de esta acción en el año 2003 surge de forma paralela al PAT así como al sistema de indicadores también iniciado en aquel momento. Este hecho no es casualidad sino que es consecuencia de todos los procesos de evaluación institucional previos del ya mencionado PNECU y PCU y de acciones de mejora que desde aquel momento se tradujeron en planes concretos de actuación.

Surgen de forma paralela con otras acciones por la necesidad de poder cruzar y determinar desde diferentes puntos la validez y consolidación de un buen SGC en la ULE.

Desde el punto de vista normativo, si bien inicialmente permitía dar información y mejorar las titulaciones, en este momento ya son elementos fundamentales del SGC y responden a criterios de obligado cumplimiento en una institución de educación superior.

1.5.7 Resumen

En este apartado hemos visto cómo se organiza la ULE en materia de calidad y cómo ha sido la evolución sobre la integración del aspecto del perfil de ingreso de los estudiantes.

Para conocer este hecho, nos hemos detenido en analizar el diseño, la estructura organizativa y las actuaciones para el desarrollo del SGC de la ULE.

Como en el resto de las universidades en España, en la ULE ya existía una tradición con la participación en programas de calidad para promover procesos de evaluación de forma voluntaria para, posteriormente, diseñar y poner en marcha un SGC en base a las condiciones establecidas dentro del marco europeo con las directrices de ENQA.

Inicialmente las actuaciones en la ULE sobre el perfil de ingreso se basaban en el desarrollo de información para la mejora de la institución, y con los años y los nuevos requerimientos, se ha convertido en una acción para analizar y determinar acciones de mejora en los diseños y la implantación de los títulos.

De forma transversal, el aspecto del nuevo ingreso de los estudiantes se encuentra en diferentes procesos y elementos del SGC: procedimientos de garantía de calidad de la enseñanza, especialmente para el seguimiento y la acreditación de títulos. También, dentro de los procesos de orientación de los estudiantes, análisis de satisfacción de los diferentes grupos de interés, y en el sistema de información y difusión de los resultados.

Al igual que el SUE con su SIIU, la ULE establece su sistema de indicadores donde también integra indicadores específicos para el análisis del perfil de ingreso centrado en las características previas al ingreso de los estudiantes.

Hemos analizado cómo se ha utilizado la información sobre el perfil de ingreso dentro del diseño de los títulos de la ULE para el proceso de verificación de títulos oficiales y cómo se han vinculado sus resultados en los procesos de seguimiento y acreditación.

Entre las actuaciones concretas de orientación que desarrolla la ULE, se encuentra el PAT como servicio de orientación e información, especialmente para los estudiantes de nuevo ingreso. Esta acción se nutre de la información que se genera sobre las condiciones y las características de los estudiantes de nuevo ingreso, obtenidas a través del Estudio de Nuevo Ingreso, que desarrolla anualmente la OEC, y de los indicadores de acceso.

En este punto hemos determinado que el desarrollo óptimo del PAT, como sistema de información y orientación, depende y está vinculado al grado de conocimiento por parte del tutor sobre las condiciones previas de los estudiantes, así como la calidad de la información que se le facilita. Es decir, a mayor grado de conocimiento de estas condiciones previas, mejor será el tipo de orientación para el ajuste adecuado dentro del proceso de integración del estudiante en la ULE.

Desde diferentes puntos y servicios de la ULE se desarrollan actuaciones para ofrecer una información pública de fácil acceso y de interés para el estudiante de nuevo ingreso.

Este compromiso se ha desarrollado a nivel institucional con estructuras nuevas y en constante actualización a través de la Web oficial de la ULE, especialmente a partir de la implantación de los nuevos títulos. Desde la OEC y desde la Unidad de Acceso se ofrece información dirigida al estudiante sobre cuestiones formativas y organizativas, de acceso, de gestión, sobre servicios o sistemas de ayudas, así como sobre resultados de enseñanza, que pueden ser de interés para la toma de decisiones en cuanto a la elección de título.

Todos los cambios en las estructuras de las enseñanzas y en el desarrollo de las mismas, han determinado un tratamiento con mayor rigor del perfil de ingreso en la ULE en cada uno de los títulos, como elemento básico de obligado cumplimiento sobre la información dirigida al estudiante, teniendo en cuenta que se trata de una acción que al

estudiante le permite entender en mayor medida el funcionamiento del título así como de la universidad.

Por tanto, la ULE trata de adaptarse al marco europeo y español y elabora sus herramientas propias para conocer el perfil de ingreso de los estudiantes y sus características particulares. Especialmente en este punto tiene gran relevancia el Estudio de Nuevo Ingreso de la ULE, que permite obtener información anualmente para la toma de decisiones en todos los niveles: institucional, de centro y de título.

Este estudio será el punto de partida para el desarrollo de la investigación de esta tesis, ya que la propia experiencia de la ULE servirá para avanzar sobre el conocimiento de estudiantes de nuevo ingreso y para definir perfiles concretos.

2 Objetivos

A partir del marco teórico partimos de aspectos contextuales necesarios para determinar la evolución del perfil de ingreso en la ULE:

- Los cambios en las estructuras y el desarrollo del marco EEES se ha desarrollado de arriba abajo (EEES, España, ULE). Esto conlleva que las transformaciones en las organizaciones y en las estructuras hayan podido influir en los estudiantes.
- La preocupación sobre el perfil de ingreso de los estudiantes que acceden por primera vez a la universidad se ha incrementado en las instituciones de educación superior, y se ha traducido, de la misma forma, en el establecimiento de normativas legales y procesos internos en las universidades para definir y concretar con mayor precisión este aspecto.
- Desde el inicio del Proceso de Bolonia hasta hoy en día, la importancia del estudiante como actor principal en la elección de una titulación, en sus derechos en el acceso y admisión, en un intento de mejorar su rendimiento y éxito académico, han permitido conocer en mayor medida las condiciones sobre el ingreso en la universidad y aportar más información sobre los estudiantes que ingresan en las universidades. Por tanto, podríamos afirmar que se ha mejorado en la gestión de este aspecto, tanto en la educación previa no universitaria, como en la educación superior universitaria.
- En este momento en Educación Superior, y establecido en el marco legal, todos los títulos definen e informan previamente a sus futuros estudiantes sobre las condiciones de acceso y admisión, los conocimientos, las capacidades y las aptitudes necesarias para obtener los resultados más óptimos, dentro de las características generales y particulares de un título en concreto, e informa de aquellas otras deseables que permiten una mayor adaptación e incorporación en el mismo.

Algunas universidades, como es el caso que hemos visto en la ULE, han puesto en marcha mecanismos y herramientas que se desarrollan de forma sistematizada y que permiten obtener información sobre los estudiantes que ingresan en la institución. No obstante, nunca se había analizado su evolución en el paso del tiempo.

Los aspectos que han marcado el sistema universitario español en los últimos tiempos han sido un gran avance, pero realmente ¿se han producido cambios en relación con el perfil de ingreso de los estudiantes en el transcurso de estas transformaciones?

Aun existiendo más información sobre el perfil de ingreso, mejor definición de los diferentes perfiles en los títulos universitarios, a la hora de elegir una titulación, ¿los motivos y expectativas de los estudiantes son los mismos?

Partiendo de esta idea, esta tesis se ubica en la ULE con la intención de ir un poco más allá en el planteamiento de objetivos que respondan a cuestiones sobre ¿quiénes son los estudiantes que ingresan en la ULE desde diez años atrás hasta nuestros días?, ¿existe una evolución del perfil de ingreso de los estudiantes?, ¿se perciben cambios significativos del perfil de ingreso antes y después de la implantación de los títulos de acuerdo con la nueva ordenación de las enseñanzas?

Teniendo en cuenta que se han producido cambios en el tiempo en las condiciones de acceso y admisión y en la organización de la formación previa, ¿éstas han condicionado de alguna forma el perfil de ingreso?

El objetivo general, mostrado en la Ilustración **12**, es:

Describir y analizar la evolución del perfil de ingreso de los estudiantes que acceden por primera vez a la Universidad de León y se matriculan en primer curso en alguno de los títulos oficiales.



Ilustración 12. Objetivo principal de la tesis y condiciones establecidas

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos que responden a las siguientes preguntas de la investigación:

Preguntas del Objetivo 1: ¿Quiénes son los estudiantes que ingresan en la ULE?, ¿Cuáles son sus características personales y académicas previas?

1. **Objetivo 1**: Descripción de la evolución de las **características personales y académicas** previas al acceso de los estudiantes de nuevo ingreso.

    1.1. **Objetivo 1.1**. Describir y analizar el perfil de ingreso en base a las **características personales** (variables atributivas sobre sexo, procedencia y edad) de forma independiente y estableciendo relaciones entre ellas (sexo/ edad y procedencia/edad).

        1.1.1. Descripción de la evolución del número total de estudiantes matriculados en el periodo de estudios 2004 a 2014, y por tipología de estudios (Ciclo Corto, Ciclo Largo y Grados) antes y después de la implantación de los títulos de acuerdo con el RD 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias.

        1.1.2. Descripción de la evolución del número total de estudiantes por ramas de conocimiento.

        1.1.3. Descripción de la evolución del número total de estudiantes en función del sexo.

        1.1.4. Descripción de la evolución del número total de estudiantes en función de la procedencia.

        1.1.5. Descripción de la evolución del número total de estudiantes en función de la edad.

    1.2. **Objetivo 1.2.** Describir y analizar el perfil de ingreso en base a las **características académicas** con las que acceden (variables atributivas sobre la prioridad en la elección, tipo de acceso, y nota de PAU, en su caso) de forma independiente, estableciendo relaciones entre ellas, y relaciones con las características personales (edad, sexo y procedencia).

1.2.1. Descripción de la evolución del número total de estudiantes en función de la opción (prioridad de elección).

1.2.2. Descripción de la evolución del perfil de ingreso en función del tipo de acceso de los estudiantes.

1.2.3. Descripción de la evolución del perfil de ingreso en función de la nota de acceso.

1.2.4. Describir el perfil de ingreso en base a la modalidad de bachillerato cursado, y analizar si existe alguna correspondencia entre la modalidad de bachillerato cursada y la rama de la titulación.

1.2.5. Descripción de la evolución de los estudiantes en base al régimen de dedicación que señalan en el cuestionario: estudiar a tiempo completo, estudiar con algún trabajo intermitente, estudiar y trabajar a jornada parcial, estudiar y trabajar a jornada completa.

1.2.6. Describir la evolución sobre el grado de conocimiento de idiomas de los estudiantes de PAU y FP.

Preguntas del Objetivo 2: ¿Por qué eligen la ULE?, ¿Qué conocen de la ULE y del título que eligen?, ¿Qué capacidades creen tener al acceder a la titulación/universidad?, ¿Cuáles son sus expectativas personales e institucionales?

2. **Objetivo 2.** Describir y analizar factores **motivacionales e institucionales** que determinan la elección de una titulación por parte de los estudiantes de nuevo ingreso.

   2.1. **Objetivo 2.1** Establecer si se aprecian diferencias sobre las variables dependientes procedentes del cuestionario en relación con **las preferencias en la elección, los motivos de elección del título, y la orientación e información recibida**, teniendo en cuenta las variables atributivas: rama de conocimiento, sexo, procedencia, tipo de acceso, nota de acceso y opción (prioridad de elección de título).

2.1.1. Describir la evolución sobre si existen diferencias entre los grupos descritos en relación con la elección del título: haber querido matricularse en otra titulación y los motivos de no poder hacerlo.

2.1.2. Describir la evolución sobre si existen diferencias entre los grupos descritos en relación con la elección de la universidad: haber querido matricularse en otra universidad y los motivos de no poder hacerlo.

2.1.3. Describir la evolución sobre si los estudiantes han recibido información y orientación para acceder a la titulación, y de quién.

2.1.4. Describir la evolución sobre los motivos de elegir la titulación en la que se matricula el estudiante.

2.1.5. Describir la evolución sobre el grado de conocimiento acerca de algunos aspectos relacionados con los estudios que van a realizar.

2.2. **Objetivo 2.2** Establecer si se aprecian diferencias sobre las variables dependientes procedentes del cuestionario en relación con **el nivel de conocimientos y capacidades previas, importancia sobre aspectos que la universidad debería tener, así como sus expectativas personales**, teniendo en cuenta las variables atributivas: rama de conocimiento, sexo, procedencia, tipo de acceso, nota de acceso y opción (prioridad de elección de título).

2.2.1. Describir la evolución sobre el nivel de conocimientos o capacidades que los estudiantes consideran que tienen, previas al inicio de la titulación.

2.2.2. Describir la evolución sobre el grado de importancia que dan a cada uno de los aspectos relacionados con su formación, señalados en el cuestionario.

2.2.3. Describir la evolución de cuestiones específicas sobre sus expectativas personales académicas.

3 Metodología

3.1 Diseño de investigación

3.1.1 Situación de partida

La ULE lleva desarrollando a través de la Oficina de Evaluación y Calidad desde el año 2004 el estudio de nuevo ingreso de forma sistemática, tal y como se ha podido ver en el apartado 1.5.6. El estudio en todo su proceso, planificación, desarrollo y resultados, se desarrolla anualmente iniciándose en junio y finalizando en noviembre de cada año. Estos informes tienen por finalidad describir las características de los estudiantes de nuevo ingreso por titulación para cada curso.

Partiendo de esta experiencia, se plantea para esta tesis avanzar en el análisis y realizar una descripción de la *evolución* de éstos para el conjunto de la universidad, cuestión que hasta el momento no se ha abordado.

La condición básica y exclusiva en el desarrollo de este estudio ha sido la "evolución" y conocer si se han producido diferencias importantes en el tiempo sobre el perfil de ingreso de los estudiantes de la ULE.

Asimismo, se determinó como definición de nuevo ingreso a los estudiantes que accedieron a la ULE y que reunían las siguientes características: primer curso, primera matrícula y primera vez en la ULE.

Una vez analizados en el marco teórico posibles factores que determinan el perfil de ingreso, el estudio ha buscado dar respuesta a algunos de ellos:

- Individuales/ personales: sexo, edad
- Académicos: formación previa, tipo de acceso, opción en la elección del título, bachillerato cursado, en su caso, nivel de idiomas, nota de acceso y régimen de dedicación.
- Familiares: procedencia
- Motivacionales: motivos de elección del título, motivos de elección de la universidad en la que se matricula el estudiante
- Internos/externos: Dentro de los internos, percepción de los estudiantes sobre su nivel de competencias, grado de conocimiento del título que van a cursar

y expectativas personales. Dentro de los externos, los institucionales/organizacionales: orientación recibida, expectativas sobre la institución.

3.1.2 Fuentes primarias

Inicialmente se desarrolló un análisis sobre el tipo de información generada hasta el momento en la ULE, con el fin de determinar el alcance de la investigación. Para ello, se diseñó una base de datos nueva adaptada a las características de este estudio.

Se seleccionó para el análisis el periodo 2004-2014 por las siguientes razones:

- Se consideró que una década era un periodo óptimo para el análisis de la evolución y existían datos de todo el periodo.
- Dentro de este intervalo de tiempo, se produce el proceso de implantación de los títulos de acuerdo con la nueva estructura de las enseñanzas (RD. 1393/2007). Por tanto, permite analizar la transición desde la ordenación anterior.

Para la construcción de la nueva base de datos, se utilizaron dos fuentes de información:

- Fuente 1: Datos de preinscripción y matrícula

Se incluyeron los datos oficiales de la ULE de los estudiantes de nuevo ingreso, de primer curso y primera matrícula desde el 2004 al 2014 solicitados al Servicio de Informática y Comunicaciones (SIC) con la información extraída de los procesos de matrícula y de preinscripción. Sobre esta fuente se realizó una selección de variables, que se explica (Ilustración **13**).

- Fuente 2: Datos del cuestionario denominado *Estudio de Nuevo Ingreso de la ULE*.

Se incluyeron datos de las respuestas de los cuestionarios del Estudio de Nuevo Ingreso en el mismo periodo (2004-2014), y de acuerdo con las variables seleccionadas de esta fuente para el estudio.

Dado que se produjeron cambios de forma en el cuestionario, la base de datos se adecuó al último cuestionario aplicado en el curso 13-14.

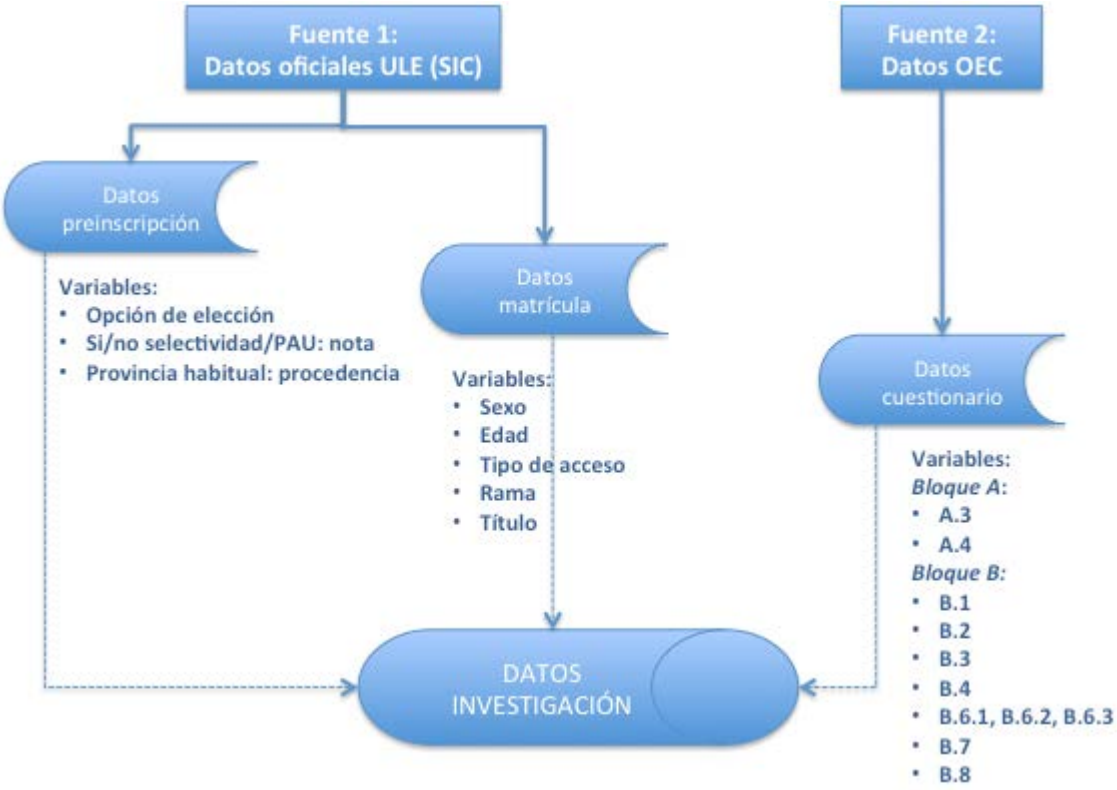


Ilustración 13. Construcción de la base de datos y selección de variables para la investigación

Fuente: Elaboración propia

3.1.3 Recogida de datos

Se ha utilizado el cuestionario como técnica de recogida de datos. El cuestionario se presenta a los estudiantes en papel en una hoja impresa por las dos caras. Actualmente las copias llevan un sistema de codificación para su posterior escaneado y lectura.

Cuenta con un encabezado a modo de presentación y dos bloques diferenciados. El primero de ellos hace referencia a 6 cuestiones sobre aspectos personales y formación académica previa al ingreso en el título en el que se matricula, y la segunda recoge 8 cuestiones (47 ítems) sobre aspectos como los motivos de elección del título, otras posibles preferencias, orientación recibida, grado de conocimiento del título, formación de idiomas, conocimiento y capacidades previas, expectativas sobre la formación que van a recibir y dedicación, así como expectativas en cuanto al trabajo que esperan conseguir una vez finalizados los estudios.

Para ello se utilizan varias preguntas de respuesta múltiple cerrada, así como otras en escala Likert de 5 categorías, donde 1 es la valoración más baja y 5 la más alta en el cuestionario actual (último cuestionario 2013-2014, ver Anexo).

El momento de aplicación del cuestionario dirigido a los estudiantes es el de matrícula en julio y septiembre-octubre de cada curso académico.

3.1.3.1 Estructura del cuestionario

- *Presentación*

1. Protección de Datos de Carácter Personal. Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre.

Se informa a los estudiantes sobre las condiciones, el titular y el uso de la información garantizando el uso exclusivo para el fin señalado así como el anonimato y tratamiento de los datos (agregados) así como el derecho sobre el acceso o demanda que quisiera realizar el encuestado indicando los datos y la dirección de contacto.

2. Tiempo aproximado para su desarrollo.
3. Indicaciones sobre cómo cumplimentar el cuestionario

- *Bloque 1: A. Datos Generales*

Personales

A. 0. Identificación del estudiante de nuevo ingreso a través del NIF

Académicos

A. 1. Titulación en la que se matricula
A. 2. Otros estudios superiores
A. 3. Principal actividad durante el curso
A. 4. Modalidad de Bachillerato
A. 5. Acceso
   a. Bachillerato: asignaturas cursadas
   b. Ciclo formativo: familia profesional
A. 6. Centro donde ha realizado los estudios previos: centro, localidad, provincia

- *Bloque 2: B. Datos sobre la elección de la titulación*

B. 1. Otras opciones de titulación que hubiese elegido. Identificación sobre cuál y motivos.

B. 2. Otras opciones de Universidad que hubiese elegido. Identificación sobre cuál y motivos.

B. 3. Orientación e información previa recibida. Identificación de quién.

B. 4. Motivos de elección de la titulación

B. 5. Posible discapacidad. Identificación en su caso.

B. 6. Conocimientos sobre los estudios e idiomas

1. Grado de conocimiento de los estudios en los que ingresa
2. Nivel de idiomas
3. Grado de conocimientos y capacidades previas

B. 7. Grado de importancia que cree que debería dar la Universidad sobre aspectos formativos

B. 8. Expectativas personales

3.1.3.2 Aplicación del cuestionario

El sistema de aplicación del cuestionario sigue las siguientes fases:

1. Revisión, envío de cuestionarios e instrucciones

Desde la OEC cada año se realiza la revisión, posibles modificaciones, diseño y edición de los cuestionarios (Verity TeleForm).

Se realiza un cálculo aproximado de copias en papel teniendo en cuenta los matriculados en el curso académico anterior, así como, el número de plazas ofertadas en el año en curso. El cuestionario está dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso por título, y se envía junto con las instrucciones, para su distribución y desarrollo, a los Decanos/ Directores de los Centros. En caso de agotarse los cuestionarios enviados deben solicitar más copias a la Oficina de Evaluación y Calidad puesto que el uso de fotocopias dificulta el proceso de lectura.

2. Desarrollo del cuestionario en las Unidades Administrativas de los Centros

Para conseguir el mayor número de respuestas, el personal de las Unidades Administrativas de los Centros incorpora los cuestionarios en los sobres de matrícula y procura que sea cumplimentado por el estudiante en el momento que rellene el impreso de matrícula. Si la matrícula se realiza fuera del centro, se revisan los sobres de matrícula para comprobar si el cuestionario ha sido cumplimentado.

Posteriormente, separan los cuestionarios cumplimentados del resto de la documentación y, una vez finalizado el periodo de matrícula, los responsables de las Unidades Administrativas de los Centros envían de nuevo los cuestionarios a la OEC con la notificación del responsable del centro, por e-mail, especificando la fecha de salida.

3. Tratamiento y preparación de datos

Los cuestionarios en papel se leyeron mediante escáner y software específico, utilizado también para el diseño y edición de los mismos (Verity TeleForm).

Se utilizó Excel para diseñar, en base a los objetivos propuestos en el estudio, las tablas de datos correspondientes para cada uno de ellos.

En cuanto a las estrategias de análisis de resultados sobre el cuestionario, se recogen los porcentajes de respuesta de las preguntas de respuesta cerrada y las medias de las valoraciones hechas mediante la escala de 5 categorías en el orden propuesto en el cuestionario utilizado.

3.1.3.3 Evolución y modificaciones del estudio de nuevo ingreso de la ULE

Desde el inicio del estudio se han producido algunas modificaciones, especialmente en el cuestionario, motivado por los resultados obtenidos sobre el método de aplicación, el tipo de información obtenida, cambios normativos o consecuencia de mejoras incorporadas para precisar la información en algún tipo de cuestión planteada.

Los cambios más importantes en cuanto a forma y contenido se encuentran en los primeros años 2004-2005 y 2005-2006.

En el siguiente cuadro (Tabla **26**) se pueden ver detalles del estudio en cuanto a la evolución de los cambios introducidos, así como momentos clave a tener en cuenta a lo largo de los años.

Tabla 26. Evolución de los cambios introducidos en el cuestionario

			ESTUDIO ULE: Estudiantes Nuevo Ingreso, primer curso, primera matrícula									
			Catálogo de títulos antes de RD 1393/2007					Títulos implantados RD 1393/2007				
			RD 1393/2207				TITULOS CATÁLOGO Y RD 1393					
			Se incluye nuevo ingreso 1er curso de sólo segundo ciclo				SÓLO GRADOS					
			2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
IMPRESO: PREINSCRIPCION Y MATRÍCULA	Datos personales y familiares	D.N.I. Pasaporte	X	XX									
		Sexo	X	XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Dirección durante el curso	X										
		Nombre y apellidos	X	XX									
		Datos de nacimiento (Edad)	X	XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Nacionalidad (País)	X	XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Realiza trabajo remunerado	X										
		Provincia habitual (Procedencia) **Preinscripción**	X	XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Tipo de residencia	X	XX									
		Ocupación madre y padre	X	XX									
		Estudios madre y padre	X	XX									
		Deportista de Alto Nivel **(Preinscripción)**	X										
	Datos académicos: información del impreso de Matrícula. También se solicita en el impreso de Preinscripción pero se refiere a pruebas pendientes de superar	Modalidad ingreso por primera vez (PAU; COU; Bachillerato LOGSE; Ciclos Formativos Grado Superior; Modulos Profesionales nivel III; FP 2º grado; 25 años; otras titulaciones universitarias)	X										
		Acceso para alumnos segundo ciclo	X										
		Otros estudios	X	XX									
		Nota Selecctividad/ PAU **(Preinscripción)**	X	XX		X	X	X	X	X	X	X	X
		Orden de preferencia. Opción. **(Preinscripción)**	X			X	X	X	X	X	X	X	X
		Solicita simultanear estudios universitarios. **(Preinscripción)**	X										
	Datos económicos	Tipo de matrícula	X				X	X	X	X	X	X	X
IMPRESO: CUESTIONARIO	BLOQUE 1: A Datos generales	0. NIF		XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		1. Titulación en la que se matricula		XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		2. Otros estudios superiores		XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		3. Principal actividad durante el curso	DE MATRICULA	XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		4. Modalidad de Bachillerato		XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		5.a. Bachillerato: asignaturas cursadas (sólo acceso desde bachillerato)	DE MATRICULA	XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		5. b. Ciclo formativo: familia profesional							X	X	X	X	X
		6. Centro donde ha realizado los estudios previos	DE MATRICULA	XX	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	BLOQUE 2: B Datos sobre la elección de la titulación	1. Otras opciones de titulación que hubiese elegido. Identificación sobre cuál y motivos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		2. Otras opciones de Universidad que hubiese elegido. Identificación sobre cuál y motivos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		3. Orientación e información previa recibida. Identificación de quién.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		4. Motivos de elección de la titulación	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		5. Posible discapacidad. Identificación en su caso.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		6. Conocimientos sobre los estudios e idiomas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		a. Grado de conocimiento de los estudios en los que ingresa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		b. Nivel de idiomas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		c. Grado de conocimientos y capacidades previas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		7. Grado de importancia que cree que debería dar la Universidad sobre aspectos formativos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		8. Expectativas personales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Modificaciones del estudio de la ULE	Datos utilizados en el Estudio de NI (matrícula y cuestionario)y en los Informes	X										
		Datos que aún siendo de matrícula se incorporan al cuestionario de NI	XX										
		Modificaciones de contenido en el cuestionario de NI (se mantiene)											
		Modificaciones de forma en el cuestionario de NI (Escala Likert)	Escala de 1 a 5										
		Conviven títulos anterior y nueva ordenación de las enseñanzas, algunos se extinguen no existiendo título nuevo o bien dan lugar a un Máster	2009-2010	2010-2011									
		Variables utilizadas en la investigación de la tesis											

Fuente: Elaboración propia

En el curso 2004-2005 se desarrollaba el estudio en tres bloques. El Bloque A, así denominado en el informe, contenía información exclusivamente extraída del impreso de matrícula y preinscripción, esto significa que los datos personales y académicos no estaban incluidos en el cuestionario de nuevo ingreso. El cuestionario solamente se refería al hoy en día denominado Bloque B: *Datos sobre la elección de la titulación*. El Bloque C, añadido en aquel momento, contenía datos de aquellos estudiantes que no habían realizado la preinscripción. Esta decisión se tomó con el fin de obtener información de interés que se perdía sobre estos últimos estudiantes.

En el curso 2005-2006, a nivel de contenido, se integran en el cuestionario de estudiantes de nuevo ingreso cuestiones que anteriormente procedían del impreso de matrícula. En concreto en el apartado, ahora denominado Bloque A. *Datos generales*, con información personal del estudiante (sexo, nombre y apellidos, nacimiento, procedencia, nacionalidad, tipo de residencia, ocupación y estudios de los padres).

Un punto importante a añadir como modificación, es la incorporación de los estudiantes de nuevo ingreso de primer curso de las titulaciones de sólo segundo ciclo. Esta circunstancia se mantiene hasta el año 2009-2010 y es consecuencia de la demanda de los responsables de los títulos que en aquel momento consideraban muy oportuno conocer el perfil de estos estudiantes, ya que en algunos casos no procedían de un título de la ULE. Este hecho, también modifica de alguna forma el sentido inicial y objetivo del estudio que pretendía conocer en mayor medida el perfil del estudiante, que se integra por primera vez en la Universidad dada la vinculación, además, que el estudio tiene con el Plan de Acción Tutorial de la ULE.

En el curso 2006-2007, se eliminan del primer apartado los datos personales que se habían introducido en el 2005-2006 ya que se consideraba que se estaban repitiendo cuestiones resueltas en el impreso de matrícula. No obstante, una parte de los datos personales queda integrada y se estabiliza prácticamente hasta la actualidad. En este curso se incluye en el apartado B. 6. 2, sobre el grado de conocimiento de idiomas, la opción del idioma, alemán, de tal forma que a partir de entonces los estudiantes tendrán 4 opciones de respuesta. Asimismo este año, se incorpora en el punto B.3.2 sobre la pregunta ¿de quién ha recibido información u orientación el estudiante?, la opción de Internet.

A partir del 2007-2008, los cambios no son sustanciales sobre la estructura y forma del cuestionario y se estabiliza en gran media.

Se incorporan cuestiones de contenido, siendo la más importante la que resulta de la modificación del cuestionario a partir del curso 2010-1011, donde se incluye información que aporta el estudiante en relación a la modalidad de Bachillerato (A.4) ya que de acuerdo con la nueva normativa se reducen las modalidades de 4 (Artes; Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales) a 3 (Artes; Ciencias y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales), así como la identificación de las asignaturas para cada una de ellas (A.5a.).

El elemento integrado en el 2010-2011, también coincidente con la implantación ya de todos los títulos nuevos de la ULE de acuerdo con la nueva ordenación de las enseñanzas, es la identificación en el cuestionario por parte del estudiante de la familia profesional cursada si accede desde Ciclos Formativos de Grado Superior (A. 5b.). Esta incorporación ha sido de gran utilidad debido al aumento de estudiantes que acceden por el sistema de reconocimiento de créditos en los títulos de Grado a través de enseñanzas superiores no universitarias (nivel 1 MECES).

Un aspecto a tener en cuenta en la población del estudio es la coincidencia en el tiempo, curso 2009-2010 y 2010-2011 de títulos de la anterior y nuevo ordenación de las enseñanzas. Durante el primer año de implantación de los nuevos títulos de Grado de acuerdo con el RD 1393/2007 algunos dan lugar a la extinción de títulos del anterior Catálogo, pero existen casos de títulos nuevos de Grado o Máster que extinguen títulos de sólo segundo ciclo, así como títulos anteriores que desaparecen, siendo poblaciones utilizadas o descartadas según el curso académico.

Desde el curso 2004-2005 hasta el curso 2010-2011 la escala en las cuestiones sobre grado de conocimiento o satisfacción (B. 6. 1; B. 6. 3; y B.7) es de 1 a 7 (escala Likert). No obstante en el curso 2010-2011 se decide, con todos los títulos nuevos de Grado, modificar la escala de valoración de 7 a 5 (escala Likert) hasta la actualidad.

3.1.4 Variables excluidas

Se excluyen algunas variables del cuestionario que no se consideraron en la fase de exploración ya que aportaban información amplísima debido al volumen de respuestas obtenidas por los estudiantes para el periodo 2004-2014.

Así se han excluido todas las preguntas de respuesta abierta donde el estudiante podía especificar y concretar algunos aspectos que aparecen como parte de las cuestiones:

Del Bloque A del cuestionario (muestra 1):

A.5.b. Si accedes por Ciclos Formativos de Grado Superior indica la familia profesional cursada

A.6. Información sobre el centro donde has realizado estudios previos: Centro, localidad y provincia

Del Bloque B del cuestionario (muestra 2):

B.1: Especificar título en el que te hubiese gustado matricularte

B.2: Especificar la universidad en la que te hubiese gustado matricularte

B.8: Trabajo que esperas conseguir al terminar

Por otro lado también se excluyó la variable del Bloque A (A.5.a) del cuestionario donde el estudiante señalaba todas y cada una de las asignaturas cursadas en Bachillerato (sólo para estudiantes que acceden por esta vía). Esta información es de gran interés a nivel de título, pero dado que la investigación se centraba en la evolución durante los diez años de los estudiantes a nivel de la ULE se determinó no utilizarla.

El aspecto incluido en el cuestionario dentro del Bloque B (B.5) donde se le pregunta al estudiante si tiene algún tipo de discapacidad, también se excluyó al obtenerse una muestra poco representativa.

3.1.5 Dificultades encontradas

En primer lugar, como se ha comentado, desde el curso 2004-2005 hasta el curso 2010-2011 en el cuestionario dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso, la escala en las cuestiones sobre grado de conocimiento o satisfacción (B. 6. 1; B. 6. 3; y B.7) era de 1 a 7 (escala Likert, donde 1 era la valoración más baja y 7). No obstante en el curso 2010-2011 se decide, con todos los títulos nuevos de Grado, modificar la escala de valoración de 7 a 5 (escala Likert, donde 1 era la valoración más baja y 5 la valoración más alta) hasta la actualidad en las mismas preguntas.

Para poder desarrollar una base de datos uniforme en este estudio desde el 2004 hasta el 2014 con las preguntas B. 6.1, B. 6. 3 y B.7 se realizó una transformación de la escala de la siguiente forma:

- Los puntos intermedios se han agrupado
- Los extremos se han agrupado
- El centro se ha agrupado

Escala hasta 2010	1	2	3	4	5	6	7
Transformación	1	2	2	3	4	4	5

En segundo lugar, como se ha señalado, en el diseño de la investigación se determinó que la base de datos incorporaría información desde el año 2004 hasta el año 2014 de los estudiantes de primer curso, primera matrícula, primera vez en la ULE.

Esta condición lleva consigo el haber tenido que descartar de las bases de datos existentes los casos/sujetos que no cumplían dicha condición para conseguir una base de datos lo más homogénea posible.

Si bien el SIC, ha homogeneizado y sistematizado la información sobre los datos de acceso durante este periodo, referidos a la preinscripción y matrícula, algunos han tenido que ser contrastados ya que se refieren a bases de datos de hasta diez años atrás. En el caso de la matrícula, estos datos son incorporados por el personal de los centros y, especialmente en los primeros años, las codificaciones de algunas variables, o bien no se incorporaban, o se utilizaban criterios diferentes.

Dentro de este periodo han cambiado los procesos de acceso y admisión, y la ULE, al igual que el resto de las universidades, ha estado afectada por normativas nuevas sobre la implantación de los títulos. Si bien el proceso de preinscripción y matrícula no ha variado, los términos utilizados han formado parte de un proceso de adaptación no solamente para los estudiantes, sino para todo el personal implicado en la universidad.

Como ya se señaló en el sistema de aplicación del cuestionario de nuevo ingreso del estudio de la ULE, las administraciones de los centros tienen un papel muy importante, ya que se encargan de recoger anualmente todos los cuestionarios cumplimentados por los estudiantes y reenviarlos a la OEC para su procesamiento. Si bien este sistema garantiza que el volumen de respuestas sea muy amplio, también se han producido errores involuntarios dentro del periodo de tiempo establecido para la investigación, diez años.

Así en los cursos 2005 y 2008, se perdieron un porcentaje importante de casos. En concreto en el curso 2005, los cuestionarios de la Facultad de Económicas y Empresariales. Esto ha supuesto que para ese año, dentro de todo el periodo de la investigación, el volumen de respuestas ha disminuido considerablemente. Se trata de títulos de un perfil determinado al ser una rama específica, Ciencias Sociales y Jurídicas, donde se concentra un número importante de estudiantes de nuevo ingreso de la ULE. Por tanto, es una cuestión a tener en cuenta a la hora de realizar la interpretación de los resultados.

En el curso 2008 sucedía lo mismo en la Escuela de Ingenierías Industrial e Informática, si bien en este caso, el volumen de casos perdidos no resultó tan relevante.

3.2 Población y muestra

Para el desarrollo de la investigación se definen dos niveles de población y muestras diferentes que responden a los objetivos propuestos (1 y 2) (Ilustración **14**). En esta investigación, *muestra* debe entenderse como la selección de casos que cumplen las condiciones exigidas para el análisis propuesto del total de la población. No se ha utilizado, por lo tanto, ninguna técnica de muestreo ni tiene sentido calcular el error muestral (que sería inferior al 0,5%), dado que se analizan todos los sujetos que cumplen las condiciones establecidas, que se describen en detalle a continuación para cada uno de los objetivos. En este sentido, el grupo de sujetos analizados correspondería más al concepto de *población* que de *muestra*. Sin embargo, por razones, de facilidad en la compresión del análisis de datos, se optó por utilizar estas denominaciones.

Para el análisis y desarrollo del **Objetivo 1**, éste se subdivide en objetivos sobre la población 1 (de preinscripción y matrícula) y objetivos sobre la muestra 1 (cuestionario). Para una de las cuestiones planteadas en este objetivo (nivel de idiomas) se utiliza la muestra 2.

Para el análisis y desarrollo del **Objetivo 2**, éste se subdivide en objetivos sobre la muestra 2.

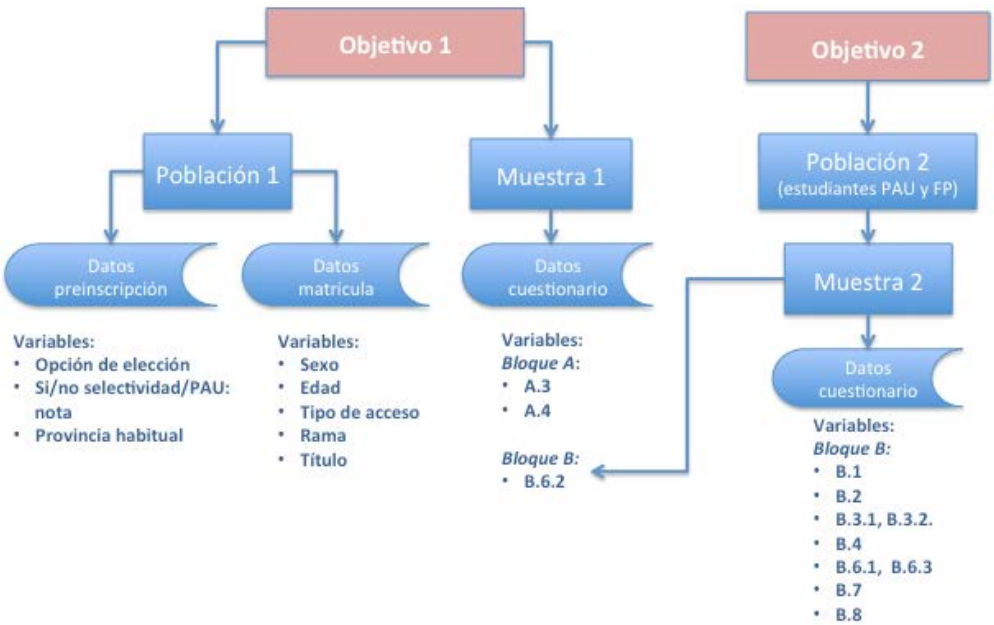


Ilustración 14. Poblaciones y muestras utilizadas en función de los objetivos

Fuente: Elaboración propia

3.2.1 Población 1 y muestra 1

La población 1 de la investigación está constituida por todos los estudiantes matriculados en titulaciones oficiales de ciclo corto (Diplomaturas e Ingenierías Técnicas), Licenciaturas, y Grados, de nuevo ingreso, de primer curso, primera matrícula y por primera vez en la Universidad de León en cada uno de los cursos académicos dentro del periodo comprendido entre 2004-2014.

Se determinó esta población para la investigación con el fin de analizar el perfil de ingreso de los estudiantes lo más homogénea posible, es decir, aquellos que nunca habían accedido a la ULE y, por tanto, tienen la primera experiencia y contacto en el primer curso. La población del estudio tiene estas características con el fin de evitar posibles sesgos o distorsiones a la hora de conocer el perfil de ingreso de los estudiantes de la ULE.

- Criterios para establecer la población 1 de la investigación

Para utilizar una población que se ajuste a las condiciones anteriormente definidas se han excluido de la población general los siguientes sujetos que no reunían dichas características:

1. Estudiantes que hubiesen accedido a la universidad por primera vez en un curso distinto a primero
2. Estudiantes que hubiesen podido estar matriculados con anterioridad en primero en el mismo título
3. Estudiantes de primer curso de los títulos de Solo Segundo Ciclo
4. Estudiantes de primer curso de Máster
5. Estudiantes de los cursos de adaptación al grado
6. Estudiantes procedentes de programas de movilidad
7. Estudiantes que no se hayan matriculado en primer curso por primera vez y en la Universidad de León (condición para obtener la población de los más “puros”).

Una circunstancia en la población en el periodo objeto de estudio (2004-2014) es que se produce la transición de los anteriores títulos de la Universidad de León a los títulos de acuerdo con el RD 1393/2007, hasta la implantación definitiva de todos los títulos de Grado (2009-2010).

Otro aspecto a tener en cuenta es que existen diferencias en cuanto a la población general utilizada en los estudios anuales, Estudio de Nuevo Ingreso, desarrollados desde la OEC hasta el momento, y la población de la investigación objeto de esta tesis, siendo la razón la exclusión de los estudiantes señalados anteriormente y el más diferenciador el del punto 7, es decir, estudiantes que no se hayan matriculado en primer curso por primera vez y en la ULE.

Con todo lo anterior, la población objeto de estudio es de 19.755 estudiantes (Tabla **27**).

Tabla 27. Población 1 y muestra 1

	Hombres	**Mujeres**	**Total**
Población 1	8.637	11.118	19.755
Muestra 1	7.133	9.469	16.602
%	83%	85%	84%

- Criterio para la muestra 1 de la investigación (Gráfico **18**).

La muestra 1 está formada por los estudiantes que, perteneciendo a la población descrita, han contestado voluntariamente al cuestionario facilitado en el momento de la matrícula y lo han incorporado en el sobre de matrícula, en total 16.602. Los cuestionarios se han repartido entre la totalidad de la población, por lo que se trata de una muestra de conveniencia (Tabla **28**).

Tabla 28. Población 1 y muestra 1 por curso académico

POBLACIÓN Y MUESTRA 1, POR CURSO ACADÉMICO											**Total**
2004	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	
1831	1764	1781	1744	1688	1632	1781	1897	1912	1868	1857	19755
1429	1176	1456	1559	1331	1430	1568	1703	1679	1623	1648	16602

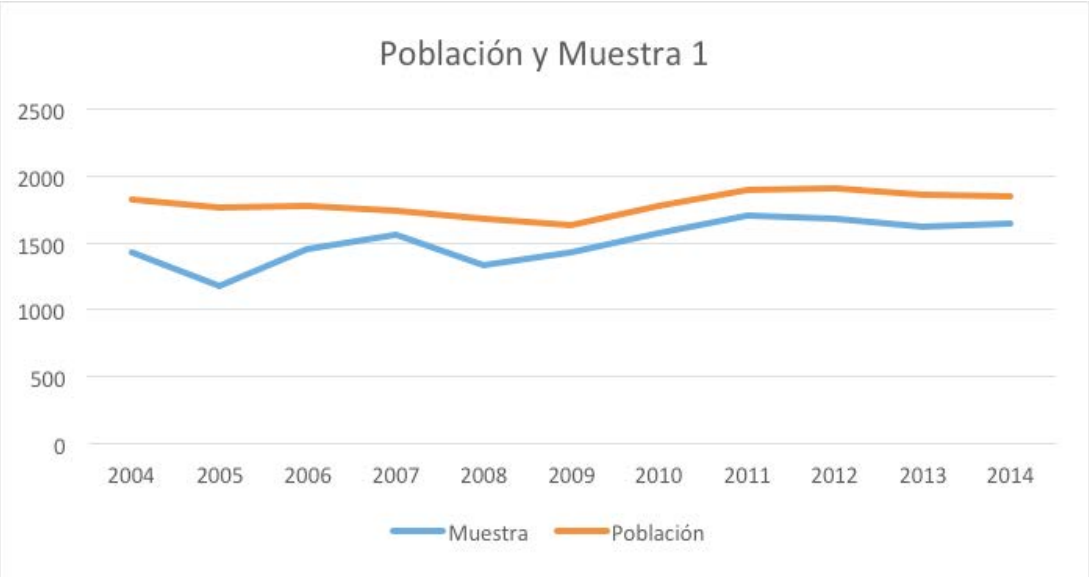


Gráfico 18. Población 1 y muestra 1

3.2.2 Población 2 y muestra 2

La población 2 de la investigación está constituida por todos los estudiantes matriculados en titulaciones oficiales de ciclo corto (Diplomaturas e Ingenierías Técnicas), Licenciaturas, y Grados, de nuevo ingreso, de primer curso, primera matrícula y por primera vez en la ULE en cada uno de los cursos académicos dentro del periodo comprendido entre 2004-2014, que pertenecen exclusivamente a los grupos de ingreso que han accedido a través de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) o de Ciclos Formativos de Grado Superior (FP).

Es decir, se utiliza una segmentación de la población 1, con el fin de realizar un análisis de los grupos más representativos de estudiantes de nuevo ingreso de la ULE.

- Criterio para establecer la población 2 de la investigación

Para utilizar una población 2 (Tabla **29**) que se ajuste a las condiciones anteriormente definidas se han excluido de la población 1 de la investigación el resto de los grupos de ingreso: mayores de 25 años, mayores de 45, u otros tipos de acceso.

Con todo lo anterior, la población 2 está constituida por 19.385 de estudiantes de PAU y FP.

Tabla 29. Población 2 y muestra 2

	Hombres	Mujeres	Total
Población 2	8.478	10.907	19.385
Muestra 2	7.059	9.373	16.432
%	83%	86%	85%

- Criterio para la muestra 2 de la investigación (Gráfico **19**).

La muestra 2 está formada por los estudiantes que, perteneciendo a la población 2 descrita (PAU y FP), han contestado voluntariamente al cuestionario facilitado en el momento de la matrícula y lo han incorporado en el sobre de matrícula, en total 16.432 (Tabla **30**).

Tabla 30. Población 2 y muestra 2 por curso académico

POBLACIÓN Y MUESTRA 2 (Solo PAAU y FP), POR CURSO ACADÉMICO											Total
2004	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	
1803	1713	1746	1724	1658	1609	1745	1857	1874	1831	1825	19385
1420	1170	1451	1554	1318	1421	1541	1676	1657	1598	1626	16432

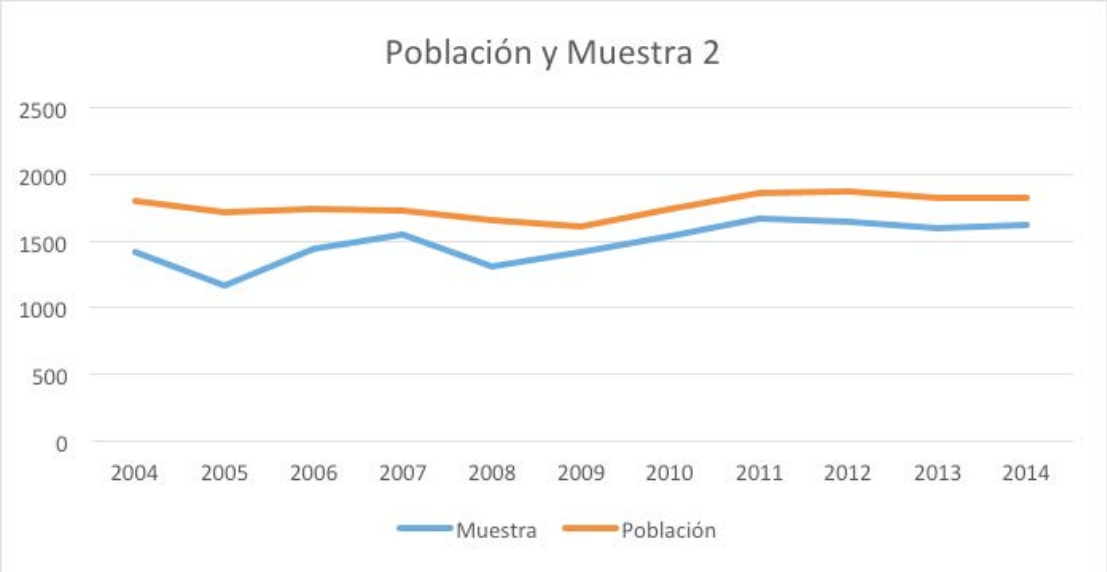


Gráfico 19. Población 2 y muestra 2

3.3 Análisis de datos

La principal variable independiente utilizada para este estudio es el curso académico, dado que este trabajo se centra en el análisis de la evolución. Esto ha configurado el tipo de análisis realizados, que se han sido fundamentalmente descriptivos.

- Análisis descriptivo univariante

Con los datos se ha realizado un análisis descriptivo en el que se presentan las distribuciones de las frecuencias relativas para cada una de las variables respondiendo a los objetivos planteados en esta investigación.

Se desarrolla una descripción para cada variable en el cómputo global de ULE, de acuerdo con la población definida, y por ramas de conocimiento en el periodo establecido. Con el fin de presentar toda la información posible se han utilizado gráficos y tablas para mostrar el comportamiento de los datos.

- Análisis descriptivo bivariante

Una vez realizada la descripción para cada variable, se han utilizado tablas de contingencia para analizar la relación y diferencias entre distintas variables y poder establecer posibles diferencias entre grupos. Así se utilizan las variables dependientes del Bloque B del cuestionario en relación con las variables atributivas del Bloque A, o las establecidas en los datos de preinscripción y matrícula.

Los resultados responden a cada uno de los objetivos propuestos y, cada uno de ellos, se relaciona con las siguientes variables atributivas:

  - Sexo
  - Edad
  - Procedencia
  - Opción en la elección de titulación
  - Tipo de acceso
  - Nota de selectividad

Para el análisis de datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS, versión 21.

4 Resultados y discusión

4.1 Objetivo 1

Consideraciones previas sobre los resultados del Objetivo 1

Como ya se ha señalado, para los resultados del Objetivo 1 se ha utilizado la población total determinada en el estudio: estudiantes de nuevo ingreso, primera matrícula, primera vez en la ULE (población 1, n=19.755) para las cuestiones relacionadas con las características personales y académicas sobre sexo, edad, procedencia, tipo de acceso, nota de acceso y opción de elección del título.

Asimismo, parte de este objetivo, se desarrolló a partir de los datos procedentes del cuestionario, es decir, sobre la información que los estudiantes cumplimentaron (muestra 1, n=16.602) en relación con aspectos académicos (Bloque A del cuestionario) sobre modalidad de Bachillerato y régimen de dedicación.

El aspecto sobre el nivel de idiomas se desarrolló a partir de los datos procedentes del cuestionario, sobre la opinión de los estudiantes de PAU y FP que cumplimentaron este punto (muestra 2, n=16.432).

1. **Objetivo 1**: Descripción de la evolución de las **características personales y académicas** previas al acceso de los estudiantes de nuevo ingreso.

   1.1. **Objetivo 1.1**. Describir y analizar el perfil de ingreso en base a las **características personales** (variables atributivas sobre sexo, edad y procedencia) de forma independiente y estableciendo relaciones entre ellas (sexo/edad y procedencia/edad).

      1.1.1. Descripción de la evolución del número total de estudiantes matriculados en el periodo de estudios 2004 a 2014 y por tipología de estudios (Ciclo Corto, Ciclo Largo y Grados) antes y después de la implantación de los títulos de acuerdo con el RD 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas universitarias.

La evolución de la población del estudio, esto es, del número total de estudiantes que ingresan en primer curso, primera matrícula y en la ULE (ver Tabla 31) se mantiene sin grandes variaciones en entre 2004-2014. A partir del 2005 se produce un ligero descenso hasta el curso 2009 y, desde entonces un leve ascenso hasta el curso 2012.

Tabla 31. Estudiantes que ingresan por primera vez, en primer curso en la ULE 2004-2014

Número total de estudiantes (Frecuencia. Válidos)											
Curso Académico											
2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
1831	1764	1781	1744	1688	1632	1781	1897	1912	1868	1857	**19755**

Como referencia para determinar la evolución, si tenemos en cuenta las características de la población en general total en España (INE, 2015) tomando la población de hombres y mujeres de edad de 18 años (Gráfico 20), podemos apreciar cómo sucede todo lo contrario. Es decir, si bien la población general a nivel nacional disminuye de forma importante (especialmente a partir de 2011 en ambos sexos), la población de estudiantes que se matricula en la ULE se ha mantenido e incluso ha ascendido ligeramente a partir de 2010 (Gráfico 21).

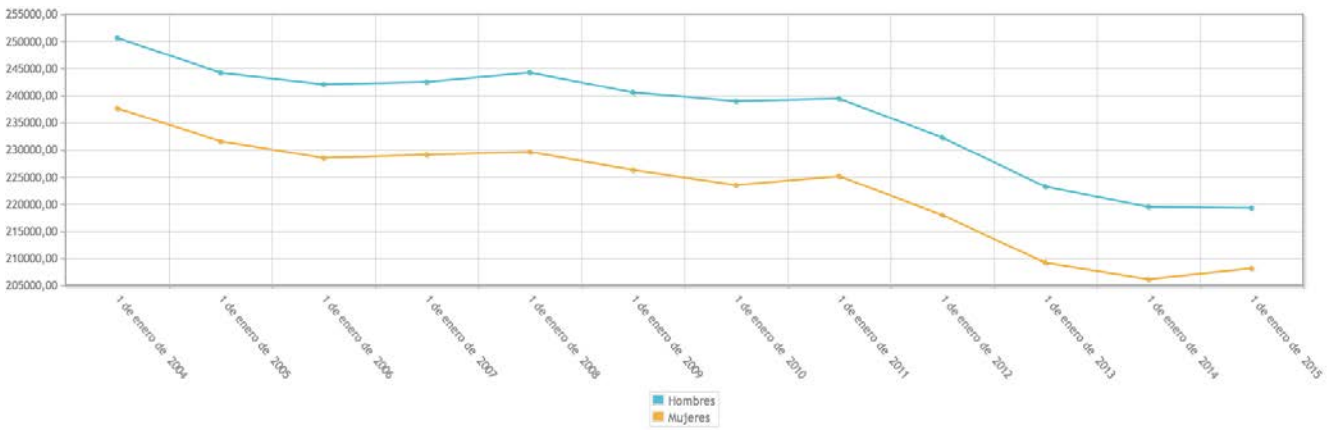


Gráfico 20. Población general de 18 años en el total nacional en España por sexo.

Fuente: INE (2015)

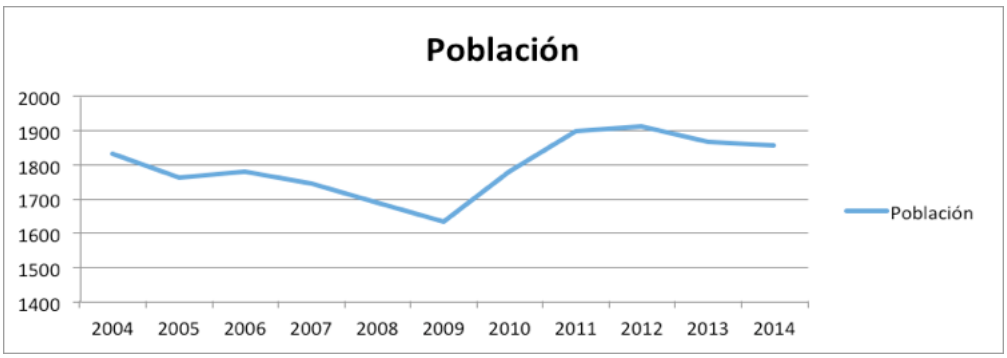


Gráfico 21. Población de estudiantes matriculados en la ULE 2004-2014

Por otro lado, en la siguiente tabla (Tabla 32) se puede ver cuándo se produjo la incorporación de los estudiantes de la ULE a las nuevas titulaciones de Grado.

Tabla 32. Número de estudiantes según la tipología de título (Grado, Diplomaturas y Licenciaturas) en el total de la ULE

	Ciclo del título en el que se matricula el estudiante											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Corto	944	887	936	865	806	853	0	0	0	0	0	5291
Largo	887	877	845	879	882	511	0	0	0	0	0	4881
Grado	0	0	0	0	0	268	1781	1897	1912	1868	1857	9583
Total	1831	1764	1781	1744	1688	1632	1781	1897	1912	1868	1857	**19755**

Títulos de ciclo corto y ciclo largo (antes del RD 1393/2007)
Grados

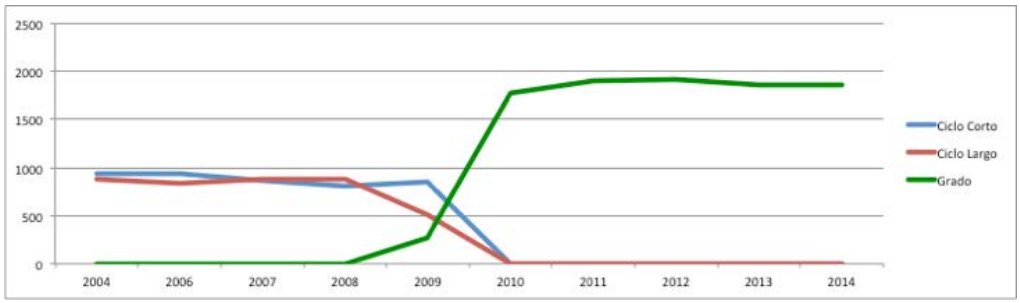


Gráfico 22. Evolución estudiantes según tipología de título: Ciclo Corto, Ciclo Largo y Grado

Por ramas de conocimiento, antes de la reforma, los estudiantes se matriculaban en títulos oficiales de Artes y Humanidades y de Ciencias (Tabla 33) de ciclo largo, y en títulos de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura que se distribuían en títulos oficiales de ciclo corto y ciclo largo.

Tabla 33. Estudiantes según la tipología de título (Grado, Diplomaturas y Licenciaturas) por ramas de conocimiento

		% del Nº total por rama y tipo de Titulo										
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Artes y Humanidades	Corto	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Largo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Grado	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	97,1%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Ciencias	Corto	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Largo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Grado	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	99,5%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Ciencias de la Salud	Corto	62,2%	59,6%	62,2%	62,0%	58,7%	60,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Largo	37,8%	40,4%	37,8%	38,0%	41,3%	39,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Grado	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Corto	56,9%	57,6%	59,4%	52,4%	49,9%	54,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Largo	43,1%	42,4%	40,6%	47,6%	50,1%	46,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Grado	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Ingeniería y Arquitectura	Corto	75,9%	77,9%	79,3%	79,6%	78,9%	84,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Largo	24,1%	22,1%	20,7%	20,4%	21,1%	15,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Grado	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Titulos de ciclo corto y ciclo largo antes del RD 1393/2007

Titulos de Grado con implantación del RD 1393/2007

Si bien se produce un descenso de la población que se matricula en la ULE desde el 2004 hasta el 2009, recordemos que en el curso 2009 comienza el proceso de implantación de nuevos títulos. En este curso se implantan tres títulos nuevos en la Facultad de Biológicas y Ambientales y cuatro títulos nuevos en la Facultad de Filosofía y Letras, existiendo una correspondencia con el número de títulos que comienzan el proceso de extinción, no siendo por tanto una causa aparente de dicho descenso.

En el curso 2010, comienza el proceso de implantación con todos los títulos nuevos y se aprecia un aumento progresivo de estudiantes, especialmente en el curso 2011 y 2012.

Dado que hemos eliminado de la población dentro del estudio aquellos sujetos que no cumplían con las características de nuevo ingreso que se han descrito, parece que hasta el 2009 se matriculaban menos estudiantes nuevos, y es a partir de entonces cuando asciende el número de matriculaciones. Los datos de la ULE son coincidentes con los datos señalados en el marco teórico sobre España (MECD, 2015) donde, en general, se produce un ascenso generalizado a partir de la implantación de los nuevos títulos.

La crisis económica, que comienza en el año 2009 y se extiende en los años posteriores, genera menos opciones de trabajo siendo una de las causas del incremento de las matriculaciones en la ULE en dicho periodo.

El informe de la Fundación CYD (2013) señala cómo entre el periodo 2001-2007, que denominan de *expansión económica*, el número de estudiantes disminuía. En el periodo *de crisis* comprendido entre el 2007-2011, el número de estudiantes aumentaba, especialmente en el caso de España siendo superior al resto de países de Europa (UE-27). Estos datos del informe son concordantes con la situación en la ULE.

Este aspecto se puede relacionar con los análisis de los estudios de Soler y Ariño (2013, 2014), donde comentan cómo la situación económica de crisis provoca que el estudiante se anime en mayor medida a desarrollar estudios universitarios al no tener opciones de trabajo a corto plazo.

Hay que tener en cuenta que aunque disminuye considerablemente la población general en España, y en León (los más jóvenes de 18), sin embargo sucede lo contrario en la universidad, y los estudiantes se matriculan en mayor proporción dentro del periodo de análisis 2004-2014.

1.1.2. Descripción de la evolución del número total de estudiantes por ramas de conocimiento

Existen diferencias en cuanto al número total de estudiantes que se matriculan en cada una de las ramas de conocimiento (ver Tabla 34). El mayor número de estudiantes se concentra en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, después en Ingenierías, Ciencias de la Salud, Ciencias, y finalmente en la rama de Artes y Humanidades.

Tabla 34. Evolución de estudiantes por ramas de conocimiento

	Rama del título en el que se matricula el estudiante											
	% dentro de Curso académico											
	Curso académico											Total
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Artes y Humanidades	5,50%	5,30%	4,10%	4,20%	4,20%	4,30%	6,70%	7,70%	5,40%	5,90%	5,60%	5,40%
Ciencias	13,10%	15,40%	14,60%	14,20%	13,60%	12,30%	10,90%	11,10%	10,70%	11,30%	11,80%	12,60%
Ciencias de la Salud	16,60%	16,60%	18,60%	18,60%	18,00%	17,90%	17,80%	17,80%	18,40%	19,30%	19,20%	18,10%
Ciencias Sociales y Jurídicas	42,20%	42,00%	44,00%	44,40%	46,60%	45,50%	42,20%	40,30%	42,60%	40,60%	42,90%	43,00%
Ingeniería y Arquitectura	22,70%	20,80%	18,70%	18,60%	17,70%	20,00%	22,40%	23,00%	23,00%	22,90%	20,50%	21,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

En todas las ramas se perciben ligeras variaciones en la evolución de la matrícula, especialmente con la implantación de los nuevos títulos, que en el caso de la ULE se produce entre el 2009 y el 2011 con un ligero aumento, excepto en Ciencias Sociales y Jurídicas, que desciende levemente, aun siendo la rama de mayor número de estudiantes en el cómputo general (Gráfico 23).

En el caso de Ciencias de la Salud se aprecia un leve aumento de estudiantes desde el curso 2004 al curso 2008, con un ligero descenso a partir del 2009 que comienza a recuperarse en el 2012.

En la rama de ingenierías, es donde se aprecian mayores diferencias en su evolución, ya que hasta el curso 2008 se produce un ligero descenso que comienza a recuperarse a partir del 2009, siendo los cursos 2010, 2011 y 2012, los de mayor número de estudiantes, comenzando de nuevo un descenso a partir del 2013.

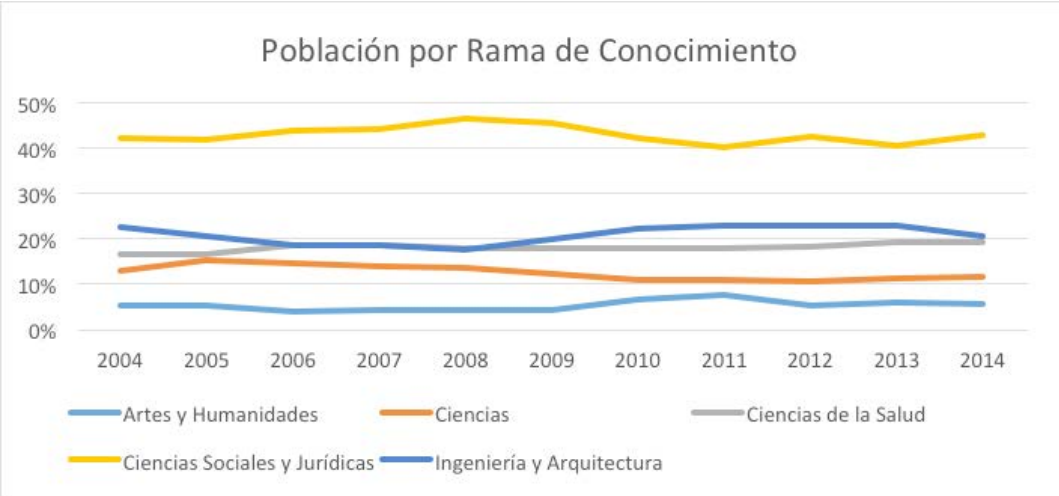


Gráfico 23. Población de nuevo ingreso ULE por rama de conocimiento

Que el mayor volumen de estudiantes matriculados en la evolución total del periodo se encuentra en las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas tiene su explicación ya que es donde precisamente se concentra el mayor volumen de títulos de la ULE. Por tanto, existe una correspondencia en este sentido.

Podríamos interpretar lo mismo en el caso de Ciencias, que aun teniendo un volumen no muy elevado en el total en la ULE, en esta rama se concentra solamente en 4 títulos (Biología, Biotecnología, Ciencias Ambientales, y Ciencia y Tecnología de los Alimentos). Por tanto, tiene sentido que aun siendo bajo en el total, podría considerarse

importante en relación con el número de titulaciones de esta rama. A nivel nacional, la rama de Ciencias se sitúa en segundo lugar en volumen de matrícula (MECD, 2015) no sucediendo lo mismo en la ULE por dicho motivo.

En el caso de la ULE en Ciencias de la Salud, aun estando en el cómputo global en tercer lugar, en esta rama se concentran solamente tres títulos (Enfermería, Fisioterapia y Veterinaria) apreciándose un aumento a partir de la implantación de los nuevos títulos especialmente a partir de 2012.

En el caso de las Ingenierías es relevante la tendencia descendente hasta el 2008. Entre el 2009 y el 2012 se produce un aumento de estudiantes, justo cuando se implantan todos los títulos nuevos de ingeniería, y esta tendencia en estos últimos años, 2013 y 2014, comienza a descender.

Existe una correspondencia con el panorama nacional ya que el propio informe sobre Datos Básicos del Sistema Universitario Español 2013-2014 (MECD, 2015) analizado en el apartado España, señalaba una tendencia a la baja en las ingenierías quedando plazas vacantes, y en Ciencias Sociales y Jurídicas. Así también señalaba que en el caso de Ciencias de la Salud es donde se produce un aumento importante de las matrículas. El informe del Ministerio (MECD, 2015) reflejaba cómo se había producido un aumento de la oferta y la demanda con el proceso de implantación de los nuevos títulos, si bien señalan que en los dos últimos años esta tendencia está de nuevo comenzando a descender.

Es decir, el mayor auge se produce durante los primeros años de la reforma 2008-2011, aumentando en años posteriores, pero en 2012-2014 ya se está estabilizando.

1.1.3. Descripción de la evolución del número total de estudiantes en función del sexo

El número de estudiantes que se matriculan en la ULE de nuevo ingreso (ver Tabla 35) primera matrícula, primer curso, son en mayor proporción mujeres (56,3%) y con algunas variaciones en la evolución desde el 2004 al 2014 (Gráfico 24.): las matrículas de mujeres han descendido del 59% en 2004 al 53% en 2014.

Tabla 35. Evolución de estudiantes por sexo en el total de la ULE

	Distrubución de estudiantes por sexo. (%) sobre el total de estudiantes por curso académico											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Hombre	40,4%	39,8%	41,6%	41,6%	41,1%	43,0%	46,3%	45,9%	46,4%	47,8%	46,1%	43,7%
Mujer	59,6%	60,2%	58,4%	58,4%	58,9%	57,0%	53,7%	54,1%	53,6%	52,2%	53,9%	56,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

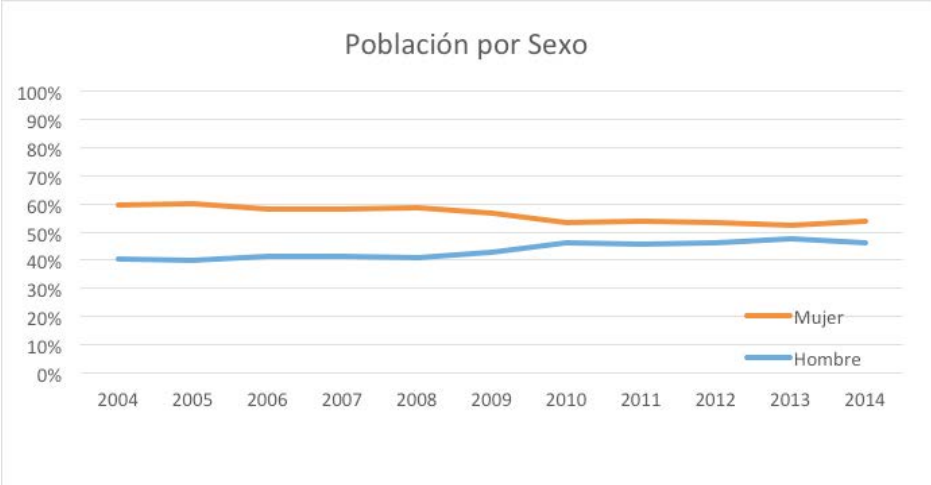


Gráfico 24. Población de nuevo ingreso ULE por sexo

La mayor proporción de mujeres matriculadas se encuentra, especialmente, en las ramas de Ciencias de la Salud y Ciencias, seguidas de Ciencias Sociales y Jurídicas (ver Tabla 36). En la rama de Ingeniería y Arquitectura es donde se encuentra el mayor porcentaje de hombres.

La rama de Artes y Humanidades se mantiene de forma estable durante todo el periodo. En el caso de Ciencias, se aprecia un descenso de mujeres, más acusado desde el año 2010. En el caso de Ciencias de la Salud la progresión es al alza de mujeres hasta el 2009, si bien a partir de entonces disminuye, especialmente el año de implantación de estos títulos (2010), comenzando de nuevo su aumento. Con todo, es la rama con mayor presencia de mujeres.

Tabla 36. Evolución de los estudiantes por sexo y por ramas de conocimiento

	Evolución por curso académcio de mujeres por rama de Conocimiento											
Rama de Conocimiento	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	64,0%	66,7%	61,6%	57,5%	60,6%	65,7%	60,5%	61,9%	67,0%	61,8%	67,3%	63,2%
Ciencias	72,4%	69,0%	65,4%	68,1%	66,4%	65,2%	61,5%	57,1%	57,4%	57,1%	61,4%	64,1%
Ciencias de la Salud	77,0%	79,5%	78,5%	79,9%	79,5%	81,5%	73,8%	76,0%	70,5%	73,1%	74,2%	76,5%
Ciencias Sociales y Jurídicas	64,6%	64,5%	61,4%	61,0%	61,2%	58,3%	59,7%	60,4%	58,7%	56,7%	56,3%	60,2%
Ingeniería y Arquitectura	29,4%	28,1%	25,2%	23,1%	25,5%	25,2%	20,6%	22,2%	25,5%	21,5%	21,6%	24,3%
Total	59,6%	60,2%	58,4%	58,4%	58,9%	57,0%	53,7%	54,1%	53,6%	52,2%	53,9%	56,3%

En Ciencias Sociales y Jurídicas, la presencia de mujeres es mayor, no obstante, se produce una ligera disminución a partir del 2009, siendo más acusada en 2013 y 2014 con un aumento de hombres en esta rama (Gráfico 25.).

Por el contrario, en el caso de las ingenierías el mayor porcentaje es de hombres, incluso se puede señalar que la tendencia ha sido a la baja en cuanto a presencia de mujeres.

Con todo lo anterior, podemos señalar que presencia de mujeres matriculadas, aun siendo mayor, ha ido descendiendo, y se encuentra en mayor proporción en la rama de Ciencias de la Salud, así como los hombres en Ingeniería.

Se aprecian cambios notables en cuanto a presencia de mujeres en Ingeniería (29,4% en 2004 a 21,6% en 2014), o en Ciencias (72,4% en 2004 a 61,4% en 2014) y Ciencias Sociales y Jurídicas (64,6% en 2004 a 56,3% en 2014) con el correspondiente aumento de hombres en estas ramas.

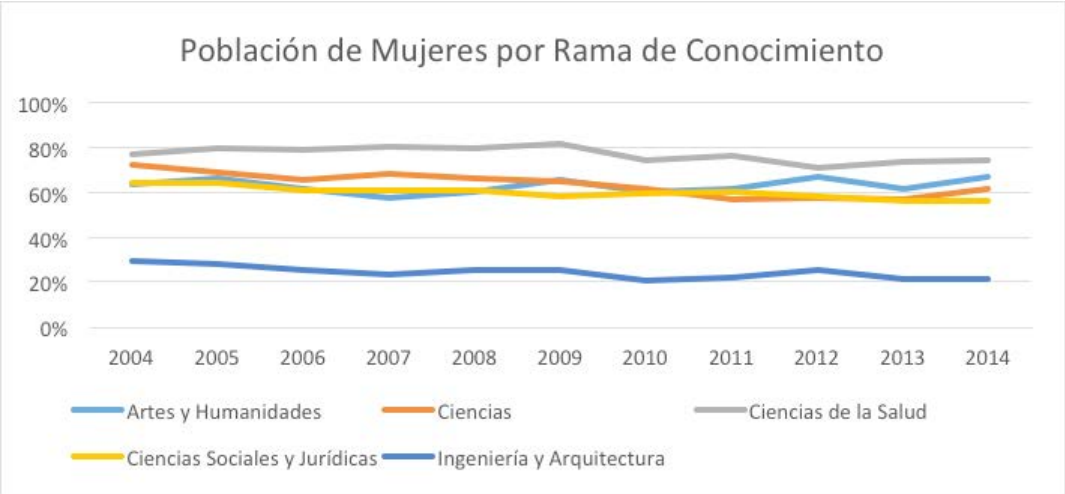


Gráfico 25. Población de mujeres nuevo ingreso ULE por rama de conocimiento

La tendencia en León es la misma que en al marco nacional e internacional, siendo la proporción de mujeres más elevada que la de los hombres (Fundación CYD, 2013), Soler (2011), y en relación con las ramas, destacan en mayor proporción mujeres en Educación, Salud y Bienestar y, en menor proporción, en Ingeniería y Arquitectura en la UE (Fundación CYD, 2013). Pero además, en el caso de España concretamente, es de los países donde se matriculan mayor número de mujeres en la rama de Ciencias de la Salud, al contrario de lo que sucede en otros países de la UE.

1.1.4. Descripción de la evolución del número total de estudiantes en función de la procedencia

En cuanto a la procedencia (Tabla 37), el mayor porcentaje de estudiantes matriculados en la ULE es de la provincia de León (65, 3%), si bien este porcentaje ha ido disminuyendo levemente a lo largo de los diez años (del 70,7% en 2004 al 64,2% en 2014). El resto de las provincias de procedencia pertenecen en mayor medida a la comunidad de Castilla y León (Zamora 3,3%, Palencia 3,1%, Burgos 2,8%, Valladolid 2,4%), seguida de Asturias (6,9%) y algunos de Cantabria (2,6%), si bien el porcentaje de estas dos últimas provincias es bajo, cabe destacar que ha descendido desde el 2004 hasta 2014.

Tabla 37. Estudiantes según su procedencia (provincia)

	Procendencia: provincia habitual (preinscripción) por curso académico (%)											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
León	70,7%	67,6%	66,1%	64,9%	64,5%	64,0%	66,3%	63,5%	63,4%	64,1%	64,2%	65,3%
Asturias	6,9%	7,6%	8,1%	8,1%	8,0%	7,9%	5,9%	6,3%	5,3%	6,1%	6,2%	6,9%
Cantabria	3,2%	3,2%	2,2%	2,3%	2,1%	3,1%	3,2%	2,7%	2,2%	2,7%	1,6%	2,6%
Burgos	2,5%	2,4%	2,4%	3,1%	3,2%	2,6%	2,5%	3,1%	2,7%	2,9%	3,0%	2,8%
Palencia	2,5%	2,8%	2,9%	2,6%	3,4%	4,1%	2,5%	3,1%	3,5%	3,1%	4,2%	3,1%
Valladolid	1,7%	1,6%	3,1%	2,5%	2,9%	1,6%	3,0%	2,5%	2,6%	2,7%	2,0%	2,4%
Zamora	2,3%	3,1%	2,5%	2,6%	2,4%	3,2%	2,7%	4,4%	4,8%	3,7%	3,9%	3,3%
Resto Castilla y León	1,4%	2,2%	2,6%	2,5%	2,8%	1,8%	2,0%	3,0%	3,3%	2,3%	1,5%	2,3%
Resto de España	8,8%	9,5%	10,1%	11,4%	10,7%	11,7%	11,9%	11,4%	12,2%	12,4%	13,4%	11,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los estudiantes de la provincia de León (ver Tabla 38) se matriculan en mayor proporción en Artes y Humanidades, en Ingeniería y Arquitectura, y en Ciencias Sociales y Jurídicas y, en menor proporción, en Ciencias de la Salud y Ciencias. La tendencia en todos casos ha tenido un ligero descenso. Es decir, los estudiantes procedentes de León se matriculan menos en la ULE.

Tabla 38. Estudiantes procedentes de la provincia de León por ramas de conocimiento

	Curso académico/ Provincia Habitual León (%)											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	94,0%	91,7%	96,7%	94,9%	91,8%	84,1%	90,7%	83,3%	89,2%	83,5%	80,6%	88,2%
Ciencias	49,8%	48,9%	40,1%	44,5%	45,8%	44,4%	35,4%	35,7%	37,3%	45,5%	43,8%	43,1%
Ciencias de la Salud	36,9%	33,1%	31,8%	30,3%	27,2%	31,4%	37,9%	38,6%	35,0%	37,1%	36,6%	34,3%
Ciencias Sociales y Jurídicas	83,3%	80,9%	80,4%	79,1%	80,1%	76,4%	78,0%	73,8%	73,4%	76,8%	74,7%	77,8%
Ingeniería y Arquitectura	83,6%	79,8%	85,3%	78,2%	75,5%	74,9%	74,5%	73,6%	73,2%	69,2%	75,6%	76,4%
Total	70,7%	67,6%	66,1%	64,9%	64,5%	64,0%	66,3%	63,5%	63,4%	64,1%	64,2%	65,3%

Hemos podido ver que los estudiantes que se matriculan en la ULE son en su mayor parte de León y provincias próximas. En los cursos de implantación de los nuevos títulos (del 2009 al 2011) se percibe un ligero descenso de estudiantes procedentes de León, esto puede ser debido al aumento generalizado de la oferta y demanda de títulos a nivel nacional.

La cuestión sobre el aumento de la oferta y demanda ha sido reflejada en el marco teórico en relación con la nueva estructura de las enseñanzas desarrollada desde el 2007-2008 en España. Según señalaba el informe del Ministerio (MECD, 2015), con el inicio de la implantación de los nuevos títulos se produjo un aumento de la oferta considerablemente en todas las universidades lo que ha podido provocar una dispersión en los estudiantes de León.

No obstante, la mayor proporción, es de la provincia de León. Esta característica sobre la cercanía de centro ha sido reflejada a nivel nacional en el marco teórico. En España, la tendencia de la movilidad interna está marcada por la proximidad (Pérez García y Serrano Martínez, 2012). Es decir, los estudiantes tienden a matricularse en la universidad o comunidad autónoma más cercana, especialmente en comunidades grandes.

1.1.5. Descripción de la evolución del número total de estudiantes en función de la edad

En función de la edad (ver Tabla 39) el mayor porcentaje de estudiantes es menor de 20 años (75%), seguido de estudiantes en el tramo de edad entre 20-24 años (20,4%) y en porcentajes bajos, los mayores de 25 y 29 años. En cuanto a la evolución, (Gráfico 26) no existen diferencias importantes en el periodo de estudio, excepto algunas variaciones en el último curso 2014, con un ligero aumento de los más jóvenes y disminución de población matriculada de mayor edad.

Tabla 39. Evolución de estudiantes por grupos de edad

	Curso académico/ Edad del estudiante en el año de ingreso (%)									Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
<20	74,7%	76,3%	78,1%	75,1%	74,0%	74,4%	73,5%	74,6%	78,5%	75,2%
20-24	20,6%	20,2%	17,7%	19,3%	21,5%	21,1%	22,3%	20,9%	18,7%	20,4%
25-29	2,8%	2,2%	2,1%	3,2%	2,6%	3,3%	2,7%	2,7%	1,6%	2,6%
>29	2,0%	1,4%	2,0%	2,4%	1,9%	1,3%	1,5%	1,9%	1,2%	1,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

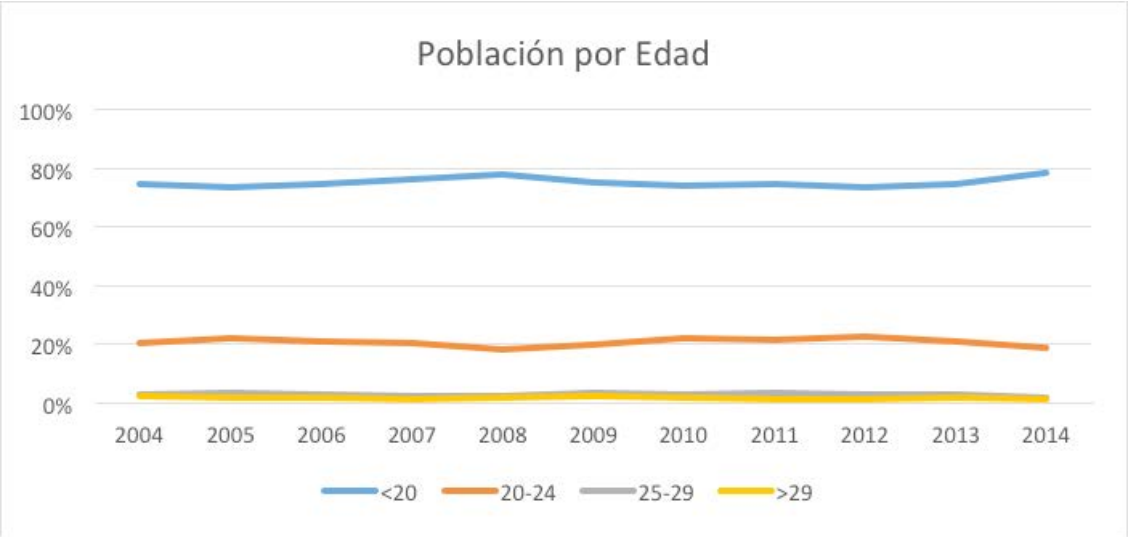


Gráfico 26. Población de mujeres nuevo ingreso ULE por edad

Dentro de la evolución por ramas de conocimiento y grupos de edad (ver Tabla 40), los estudiantes por grupos de edad y ramas de conocimiento se aprecia que los menores de 20 años, se matriculan en Ciencias y Artes y Humanidades, seguido de Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas. No obstante, en este grupo de edad, se ha producido una evolución con una tendencia positiva en las ramas de Ingeniería y Ciencias de la Salud. Es decir, en los últimos años se matriculan los estudiantes más jóvenes en estas dos ramas.

Las preferencias en el tramo de edad de 20-24, están en Ciencias Sociales y Jurídicas con una tendencia al alza, Ingeniería y Arquitectura con una tendencia a la baja, Ciencias de la Salud con una tendencia a la baja, Artes y Humanidades con una tendencia estable, y Ciencias, que es donde menos se matricula este grupo de edad.

Es interesante destacar que en los grupos de edad mayores de 25 años, aun siendo la población más baja del total de matriculados en la ULE, en su evolución, ha descendido en todas las ramas en los últimos años.

Tabla 40. Evolución de estudiantes por grupos de edad y ramas de conocimiento

		Curso académico										
Rama del Titulo en el que se matricula el estudiante		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Artes y Humanidades	<20	83,0%	81,7%	79,5%	83,6%	87,3%	74,3%	79,0%	80,3%	78,6%	80,9%	87,5%
	20-24	11,0%	12,9%	16,4%	15,1%	5,6%	20,0%	17,6%	18,4%	18,4%	14,5%	11,5%
	25-29	3,0%	2,2%	2,7%	1,4%	4,2%	1,4%	3,4%	0,0%	1,0%	1,8%	1,0%
	>29	3,0%	3,2%	1,4%	0,0%	2,8%	4,3%	0,0%	1,4%	1,9%	2,7%	0,0%
Ciencias	<20	92,9%	88,9%	89,2%	89,5%	93,4%	92,5%	89,2%	85,2%	83,3%	89,6%	91,4%
	20-24	6,7%	10,7%	9,6%	10,5%	5,7%	7,0%	8,7%	11,9%	15,3%	9,0%	8,2%
	25-29	,4%	0,0%	,8%	0,0%	,9%	0,0%	1,0%	2,4%	1,0%	,9%	,5%
	>29	0,0%	,4%	,4%	0,0%	0,0%	,5%	1,0%	,5%	,5%	,5%	0,0%
Ciencias de la Salud	<20	72,0%	70,5%	71,9%	75,3%	69,3%	70,9%	72,6%	77,5%	74,1%	79,8%	79,2%
	20-24	20,7%	23,6%	19,9%	17,0%	24,8%	20,5%	20,5%	19,2%	20,2%	16,1%	18,0%
	25-29	3,6%	3,8%	4,2%	4,6%	3,6%	3,4%	3,8%	2,1%	2,6%	2,2%	1,7%
	>29	3,6%	2,1%	3,9%	3,1%	2,3%	5,1%	3,2%	1,2%	3,1%	1,9%	1,1%
Ciencias Sociales y Jurídicas	<20	70,4%	65,5%	71,3%	72,8%	76,1%	71,5%	69,1%	67,7%	69,2%	66,0%	70,3%
	20-24	23,9%	27,5%	24,5%	24,5%	19,6%	22,3%	26,2%	26,5%	26,7%	28,6%	25,6%
	25-29	3,1%	4,0%	2,2%	1,5%	2,0%	4,2%	2,4%	4,3%	3,1%	3,2%	2,0%
	>29	2,6%	3,0%	2,0%	1,2%	2,3%	2,0%	2,3%	1,4%	1,1%	2,2%	2,1%
Ingeniería y Arquitectura	<20	72,2%	77,4%	73,0%	73,8%	78,5%	76,7%	75,4%	76,4%	75,4%	76,3%	85,0%
	20-24	22,9%	18,0%	21,3%	21,6%	17,8%	18,7%	20,8%	18,3%	20,0%	18,7%	12,9%
	25-29	2,9%	3,3%	4,2%	3,1%	1,3%	3,1%	2,8%	3,9%	3,2%	3,3%	1,6%
	>29	1,9%	1,4%	1,5%	1,5%	2,3%	1,5%	1,0%	1,4%	1,4%	1,6%	,5%

En la evolución de estudiantes que son de la provincia de León (ver Tabla 41), ha habido un descenso de la población de los más jóvenes entre los tramos de edad menores de 20 (de 70,9 % en 2004 a 64,5% en 2014) y entre 20-24 (de 68,2% en 2004 a 60,2% en 2014), sucediendo lo contrario en los tramos de edad de los más mayores de 25 años.

Tabla 41. Evolución de estudiantes por grupos de edad y procedencia de la provincia de León

	Edad de los estudiantes/ Provincia habitual León por curso académico(%)											
Edad de los estudiantes en el año de ingreso	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
<20	70,9%	69,3%	66,7%	65,8%	65,0%	64,2%	66,9%	63,0%	63,2%	63,5%	64,5%	65,6%
20-24	68,2%	60,1%	65,4%	61,9%	60,9%	60,8%	63,7%	62,2%	62,2%	63,6%	60,2%	62,7%
25-29	69,4%	61,9%	62,9%	57,6%	75,0%	69,0%	66,0%	78,9%	65,2%	73,9%	79,3%	69,2%
>29	86,8%	89,7%	48,0%	70,0%	63,6%	78,6%	73,3%	76,2%	88,9%	83,9%	85,0%	77,7%
Total	70,7%	67,6%	66,1%	64,9%	64,5%	64,0%	66,3%	63,5%	63,4%	64,1%	64,2%	65,3%

Si bien, como hemos visto anteriormente, la proporción de mujeres es mayor que la de hombres en la población total de la ULE, esta tendencia ha ido disminuyendo en la evolución desde el 2004 (ver Tabla 42). Pero especialmente podemos apreciar que la

población de mujeres por tramos de edad ha ido disminuyendo entre la más jóvenes menores de 20 años, siendo más estable en el tramo de edad de mujeres entre 20-24 años y, en menor medida, en el resto de los tramos de edad, incluso con un ligero ascenso en el tramo 25-29 años.

En el periodo comprendido entre 2007-2010 el porcentaje de mujeres mayores de 25 años tuvo un ligero ascenso, para de nuevo descender a partir de 2012. Es decir, en este tramo de edad se producen variaciones no siendo constante la evolución, cuestión que no sucede con las mujeres menores de 20, cuya presencia disminuye de forma constante.

Tabla 42. Evolución de los estudiantes por grupos de edad y sexo

	% de Mujeres por grupos de edad por curso académico											
Edad de los estudiantes en el año de ingreso	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
<20	61,6%	61,1%	59,0%	58,6%	59,1%	56,5%	53,7%	53,9%	54,7%	53,9%	54,4%	56,9%
20-24	54,1%	58,2%	58,7%	58,2%	57,5%	56,5%	53,3%	55,5%	52,6%	47,7%	52,2%	54,8%
25-29	51,0%	38,2%	53,1%	52,6%	58,3%	67,3%	51,1%	41,9%	43,1%	38,0%	53,3%	49,1%
>29	57,1%	81,1%	41,7%	58,3%	61,8%	61,5%	60,6%	75,0%	34,5%	54,3%	47,8%	57,9%
Total	59,7%	60,2%	58,4%	58,4%	58,9%	57,0%	53,7%	54,1%	53,6%	52,2%	53,9%	56,3%

Por tanto, los estudiantes matriculados en la ULE son en mayor número jóvenes de 20 años, la presencia de mujeres disminuye en todos los tramos de edad, y las preferencias por edad son diferentes, con una tendencia al alza en las ramas de Ciencias de la Salud e Ingenierías en los más jóvenes.

En España, la tendencia es similar a la ULE en cuanto a edad, es decir, España tiene un porcentaje elevado de población universitaria joven en relación con otros países de la UE, como Alemania, Reino Unido, Italia (Fundación CYD, 2013) cuya edad de los estudiantes es más elevada, con una mayor porcentaje en cuanto a estudiantes no tradicionales de edad tardía, es decir, que acceden a la universidad con alguna experiencia profesional o laboral y en una edad más madura. En España, esta tendencia está cambiando (Soler, 2011) pero todavía tiene un componente más académico (estudiante tradicional).

1.2. **Objetivo 1.2.** Describir y analizar el perfil de ingreso en base a las **características académicas** con las que acceden (variables atributivas sobre la opción (prioridad) en la elección, tipo de acceso, y nota de PAU, en su caso) de forma independiente, estableciendo relaciones entre ellas, y relaciones con las características personales (edad, sexo y procedencia).

1.2.1. Descripción de la evolución del número total de estudiantes en función de la opción (prioridad de elección). (Datos del impreso de preinscripción)

Los estudiantes que ingresan en la ULE se pueden matricular en la titulación que eligen en primera opción (ver Tabla 43). Se aprecia un descenso generalizado en el momento de la implantación de los nuevos títulos, si bien existe una recuperación de la tendencia inicial en los dos últimos años.

Tabla 43. Evolución de los estudiantes según la opción en la que han elegido el título en el que se matriculan

	Tabla de contingencia Opción en la que el estudiante eligió el título en el que está matriculado (preinscripción) (%) Curso académico											
	Curso académico											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
1ª	79,8%	79,5%	79,3%	80,2%	80,3%	79,6%	72,4%	73,5%	72,1%	76,2%	75,9%	77,0%
2ª	10,4%	12,8%	11,5%	11,6%	10,3%	10,2%	12,7%	14,4%	14,1%	13,7%	14,1%	12,4%
3ª	5,7%	3,9%	5,4%	4,2%	5,0%	4,5%	5,6%	6,3%	6,1%	5,4%	4,8%	5,2%
4ª	1,7%	1,4%	1,4%	1,7%	1,4%	3,0%	3,9%	2,4%	3,4%	2,1%	2,6%	2,3%
5ª	1,0%	,7%	1,2%	,4%	1,1%	,8%	1,8%	1,1%	1,7%	1,1%	,9%	1,1%
Resto	1,4%	1,7%	1,2%	1,8%	2,0%	2,0%	3,5%	2,2%	2,6%	1,6%	1,6%	2,0%

Si bien se matriculan en una proporción importante en la titulación que eligen en primera opción, se aprecian diferencias importantes por ramas de conocimiento con una tendencia descendente (ver Tabla 44).

Tabla 44. Evolución de los estudiantes que están matriculados en el título elegido en 1ª opción por rama de conocimiento

RAMA EN LA QUE SE MATRICULA EL ESTUDIANTE	El estudiantes está matriculado en el titulo que eligio en 1ª opción. (% de si) Curso académico											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	84,5%	94,4%	83,6%	93,2%	85,7%	95,7%	77,1%	83,3%	79,4%	87,2%	80,6%	84,9%
Ciencias	52,4%	56,1%	53,3%	52,2%	56,4%	57,7%	50,5%	44,9%	41,3%	44,1%	45,5%	50,6%
Ciencias de la Salud	75,2%	76,4%	74,5%	76,3%	75,9%	73,9%	65,0%	68,8%	66,4%	66,9%	67,9%	71,3%
Ciencias Sociales y Jurídicas	84,8%	82,3%	84,5%	85,9%	85,9%	81,6%	79,4%	81,1%	78,0%	82,5%	84,7%	82,7%
Ingeniería y Arquitectura	90,6%	91,7%	93,0%	91,2%	89,4%	91,6%	74,5%	74,9%	78,3%	86,3%	81,8%	85,0%
Total	79,8%	79,5%	79,3%	80,2%	80,3%	79,6%	72,4%	73,5%	72,1%	76,2%	75,9%	77,0%

Con menor dificultad para elegir en primera opción está Ingeniería, Artes y Humanidades, y Ciencias Sociales y Jurídicas.

Con mayor dificultad para elegir en primera opción está Ciencias de la Salud y Ciencias, siendo esta última la que tiene el porcentaje más bajo de primera opción.

Cabe señalar, que ha existido en todas las ramas una tendencia a la baja, es decir, menor posibilidad de elegir en primera opción. Podemos apreciar cómo especialmente la caída se ha producido en las ramas de Ciencias de la Salud, Ciencias, e Ingeniería. Esta última, aun teniendo un porcentaje muy alto al inicio del periodo (2004), ha caído hasta diez puntos en el 2014. Incluso hay un ligero descenso en Artes y Humanidades, manteniéndose estable en el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas.

La razón de por qué se ha producido esta tendencia podría explicarse por varios motivos. En general, los títulos más demandados en la actualidad, según hemos podido analizar en el apartado sobre España (MECD, 2015), están en la rama de Ciencias de la Salud e Ingenierías (aunque esta última se está estabilizando) y, podemos señalar, que en la ULE nos encontramos con una situación similar.

La elección en primera opción ha disminuido paulatinamente a lo largo de estos diez años en la ULE (Gráfico 27), esto significa que en las condiciones de acceso y admisión de los títulos más demandados en la ULE dejan fuera a los estudiantes que no alcanzan la nota de corte, viéndose obligados a cursar una segunda opción. Pero además, coincide que es a partir de la implantación de los nuevos títulos de Grado cuando se produce la caída más importante en cuanto a primera opción. Es decir, en los títulos de Grado resulta más complicado el acceso en primera opción.

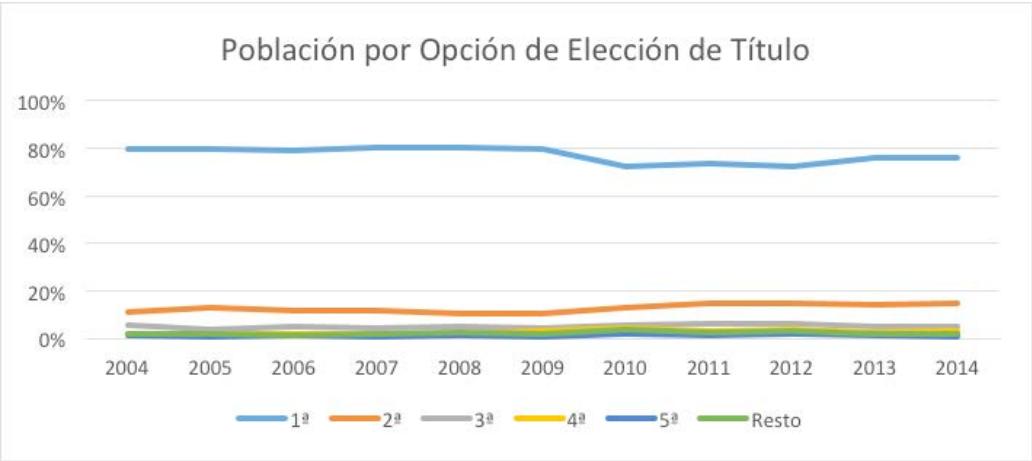


Gráfico 27. Población de nuevo ingreso ULE por opción de elección de título

Aquí coinciden varios factores. Por una parte en la ULE surgen títulos de Grado nuevos que son altamente demandados, si bien hasta entonces también era así (Enfermería, Fisioterapia, Biotecnología). Pero, además, surgen títulos que resultan más "atractivos" para los estudiantes y que ofrecen unas competencias que bien podrían considerarse de la "nueva generación de estudiantes" (Rodríguez Espinar, 2015) como podrían ser en el caso de la ULE los Grados en Ingeniería Aeroespacial, o Grado de Informática, cuya tendencia al alza es mayor.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que a partir del año 2009, como se ha podido ver en el marco teórico en el apartado sobre Acceso y Admisión en España, comienza todo el nuevo proceso normativo de acceso y admisión (PAU y otros) con el RD 1892/2008 que regula las condiciones de acceso a enseñanzas universitarias de grado y los procedimientos de admisión.

Asimismo, surgen las resoluciones anuales con las instrucciones para el cálculo de la nota de acceso, es decir, el cómputo para la entrada en la universidad se modifica con respecto a años anteriores. También cabe recordar que la admisión depende del número de plazas ofertadas (límites de admisión) y de la nota de los estudiantes que solicitan plazas, además de existir criterios comunes de admisión para todas as universidades españolas.

Así los títulos que tienen una nota de corte alta en la ULE coinciden con títulos de Grado de las ramas de Ciencias de la Salud y de Ciencias, que tienen una demanda muy alta (ver Tabla 45). Así otros, que pueden resultar "más atractivos" entre los estudiantes, coinciden con Grados de la rama de Ingenierías. En todos ellos se produce una progresión de la nota de corte a lo largo de los últimos años (por mayor demanda) especialmente en el Grado en Ingeniería Aeroespacial, Grado en Biotecnología, o Grado en Fisioterapia.

Tabla 45. Oferta, demanda, nota de acceso en títulos de Grado más demandados en la ULE

Grado en Biotecnología

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Número de plazas ofertadas de nuevo ingreso	50	50	50	50
Número de estudiantes de nuevo ingreso	50	49	44	53
Relación oferta/demanda en las plazas de nuevo ingreso	100,0%	98,0%	88,0%	106,0%
Nota media de acceso	11,15	11,63	11,49	12,04

Grado en Enfermería

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Número de plazas ofertadas de nuevo ingreso	100	100	100	100
Número de estudiantes de nuevo ingreso	100	99	99	113
Relación oferta/demanda en las plazas de nuevo ingreso	100,0%	99,0%	99,0%	113,0%
Nota media de acceso	10,16	9,96	10,03	9,95

Grado en Fisioterapia

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Número de plazas ofertadas de nuevo ingreso	50	50	50	50
Número de estudiantes de nuevo ingreso	50	49	51	59
Relación oferta/demanda en las plazas de nuevo ingreso	100,0%	98,0%	102,0%	118,0%
Nota media de acceso	9,94	9,69	9,92	10,12

Grado en Veterinaria

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Número de plazas ofertadas de nuevo ingreso	120	120	120	120
Número de estudiantes de nuevo ingreso	126	135	143	127
Relación oferta/demanda en las plazas de nuevo ingreso	105,0%	112,5%	119,2%	105,8%
Nota media de acceso	9,86	8,52	9,90	10,45

Grado en Ingeniería Aeroespacial

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Número de plazas ofertadas de nuevo ingreso	60	60	60	60
Número de estudiantes de nuevo ingreso	69	75	59	80
Relación oferta/demanda en las plazas de nuevo ingreso	115,0%	125,0%	98,3%	133,3%
Nota media de acceso	8,95	10,80	11,39	11,58

Fuente: OEC (2015g)

Otro factor importante en la ULE es que los títulos con mayor dificultad para entrar en primera opción, se corresponden con ramas de conocimiento cuyo número de títulos ofertados es menor dentro de la oferta general de títulos de la ULE, ya comentado anteriormente, siendo estos (Ciencias de la Salud con 3 y Ciencias con 4 títulos). Por el contrario, aquellas ramas con mayor número de títulos ofertados en la ULE, tienen

menos dificultad para el acceso en primera opción de los estudiantes (Artes y Humanidades, y Ciencias Sociales y Jurídicas).

Si analizamos la evolución de los estudiantes que eligen en primera opción por sexo, apreciamos cuáles son las preferencias de las mujeres con respecto a los hombres, además de conocer si han podido matricularse dentro de la primera opción o no.

Así, las mujeres acceden en primera opción especialmente en la rama de Ciencias de la Salud. Cabe destacar que en esta rama las notas de corte son más elevadas, por tanto lo vincularemos con los mejores expedientes, circunstancia que se produce también a nivel nacional. Además, en esta rama, en el periodo comprendido antes de la implantación de los nuevos títulos, hasta el 2010, las proporciones eran mucho más elevadas, es decir, accedían en primera opción más mujeres.

En la rama de Artes y Humanidades acceden en primera opción también más mujeres. Donde los valores son similares es en Ciencias, y Ciencias Sociales y Jurídicas, especialmente a partir de la implantación de los nuevos títulos de Grado. Antes de este momento, hasta 2009, los porcentajes de mujeres que accedían a estas dos ramas también eran mayores.

La rama de Ingeniería, es la rama en la que menos mujeres entran en primera opción.

Aunque las mujeres acceden en primera opción en mayor medida que los hombres (excepto Ingeniería) esta tendencia ha sido en todas las ramas descendente. Especialmente se produce en el caso de Ciencias (de 71,1% en 2004 a 53,0% en 2014), e incluso Ingeniería baja diez puntos con respecto al año inicial de entrada.

Esta interpretación anterior tiene matices, esto es, el porcentaje ha disminuido en las mujeres porque se trata de títulos que ni siquiera solicitan, especialmente a partir de la segunda mitad de periodo de análisis.

Existe una correspondencia en relación con el análisis anterior desarrollado sobre la evolución de los estudiantes por rama de conocimiento y sexo. Las preferencias de las mujeres están en las ramas de Ciencias de la Salud y Artes y Humanidades, y en una proporción muy baja en Ingeniería, al ser una rama elegida mayormente por hombres (ver Tabla 46). Por tanto, son títulos de Grado (Ingenierías) que las mujeres ni siquiera eligen y es lógico que coincida con los resultados de la primera opción. Sucede lo mismo con los las titulaciones de las ramas que más solicitan cursar.

Tabla 46. Evolución de los estudiantes que están matriculados en el título elegido en 1ª opción por sexo y rama de conocimiento

	EL ESTUDIANTE ESTÁ MATRICULADO EN EL TITULO QUE ELIGE EN 1ª OPCIÓN. (% DE SÍ, MUJER) POR CURSO ACADÉMICO											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	63,4%	64,7%	62,7%	58,2%	61,9%	65,2%	60,4%	61,9%	67,9%	61,1%	67,5%	63,2%
Ciencias	71,1%	68,0%	60,5%	68,8%	64,1%	60,2%	53,6%	55,7%	54,2%	49,5%	53,0%	60,9%
Ciencias de la Salud	76,3%	80,0%	78,9%	80,1%	79,8%	80,9%	74,3%	72,2%	71,8%	73,6%	73,6%	76,5%
Ciencias Sociales y Jurídicas	63,3%	64,7%	62,3%	56,7%	59,3%	57,2%	59,2%	60,5%	58,0%	55,8%	56,4%	59,3%
Ingeniería y Arquitectura	28,5%	26,2%	26,2%	22,1%	22,2%	22,9%	20,9%	19,5%	23,5%	22,0%	19,3%	23,1%
Total	57,3%	58,5%	57,4%	54,9%	56,0%	54,3%	52,4%	52,8%	52,0%	50,2%	51,7%	54,3%

1.2.2. Descripción de la evolución del perfil de ingreso en función del tipo de acceso de los estudiantes (Datos de matrícula)

La principal vía de acceso de los estudiantes de la ULE es la PAU (85,5%) (se ha considerado la prueba de la selectividad antes del 2009, y a partir de entonces actual PAU), seguida de FP (12,6%) (se ha considerado la anterior FP, y actual Ciclo Formativo de Grado Superior) (ver Tabla 47).

En la población definida de forma exclusiva para esta tesis, es decir, primer curso, primera matrícula y primera vez en la universidad, existe un número de estudiantes muy bajo de los grupos de edad mayores de 25, 40 y 45, y otros. Esta condición es necesaria recordarla en pro de la cautela, especialmente en este análisis en concreto, ya que la tendencia de los estudiantes de los grupos de edad más elevados, estudiantes maduros o también denominados estudiantes en edad tardía (Soler, 2011), es que puedan haber tenido ya una experiencia en la ULE y no hayan sido considerados en este estudio, de ahí los porcentajes tan bajos en los grupos de edad a partir de 25 años y otros.

Aunque levemente en los cursos 2009 y 2010, se produce un descenso del acceso de estudiantes a través de PAU y un aumento de estudiantes de FP.

Tabla 47. Estudiantes según el tipo de acceso, general

	GRUPO DE ACCESO (TOTAL DE LA POBLACIÓN %)											Total
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
PAAU	87,4%	86,3%	87,3%	87,2%	88,3%	85,8%	82,6%	83,0%	82,9%	83,9%	86,3%	85,5%
FP	11,1%	10,8%	10,7%	11,6%	10,0%	12,8%	15,4%	14,9%	15,1%	14,1%	12,0%	12,6%
>25, >40 y >45	,5%	1,0%	,6%	,3%	,8%	,6%	1,3%	1,2%	1,3%	1,3%	1,2%	,9%
Otros	1,0%	1,9%	1,4%	,9%	,9%	,8%	,7%	,9%	,7%	,6%	,5%	,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Si nos detenemos en el tipo de acceso por ramas de conocimiento, podemos apreciar que los estudiantes vía PAU se encuentran en una proporción muy elevada en todas las ramas, especialmente en Artes y Humanidades y Ciencias. Es decir, el estudiante de la ULE en relación con la vía de acceso tiene un perfil tradicional como comúnmente se denomina a los estudiantes que acceden por las vías más conocidas.

No obstante, es importante ver cómo la tendencia está cambiando, especialmente en ramas como Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería en la ULE (ver Tabla 48). Si bien la presencia de estudiantes procedentes de FP ya existía, ésta se percibe con una ligera tendencia positiva, es decir, en la ULE tenemos más estudiantes de FP (Ciclos Formativos de Grado Superior actuales). En el caso de Ingenierías esta tendencia es un poco más acentuada, así como en Ciencias Sociales y Jurídicas.

Tabla 48. Estudiantes según tipo de acceso y rama de conocimiento

		RAMA DEL TITULO/ GRUPO DE INGRESO (% POBLACIÓN TOTAL)											
Rama de conocimiento	Grupo de ingreso	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	PAAU	95,0%	91,4%	98,6%	100,0%	95,8%	95,7%	95,0%	92,5%	92,2%	92,7%	97,1%	94,7%
	FP	4,0%	3,2%	1,4%	0,0%	2,8%	1,4%	5,0%	4,8%	5,8%	3,6%	1,9%	3,4%
	>25, >40 y >45	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	2,9%	0,0%	1,4%	1,0%	2,7%	1,0%	,9%
	Otros	1,0%	4,3%	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	1,4%	1,0%	,9%	0,0%	,9%
Ciencias	PAAU	100,0%	99,3%	96,2%	96,4%	97,8%	96,5%	96,4%	92,9%	89,2%	94,3%	96,8%	96,1%
	FP	0,0%	,4%	2,7%	2,8%	2,2%	3,0%	2,1%	6,7%	8,8%	5,2%	2,7%	3,2%
	>25, >40 y >45	0,0%	0,0%	,4%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	,5%	,5%	0,0%	,5%	,2%
	Otros	0,0%	,4%	,8%	,8%	0,0%	,5%	,5%	0,0%	1,5%	,5%	0,0%	,4%
Ciencias de la Salud	PAAU	79,3%	78,4%	78,5%	79,9%	75,6%	77,4%	77,3%	80,5%	78,4%	83,7%	82,6%	79,4%
	FP	19,4%	19,9%	19,6%	19,1%	22,8%	21,9%	20,5%	17,5%	18,2%	13,3%	15,2%	18,7%
	>25, >40 y >45	,7%	,3%	,6%	,3%	0,0%	,3%	1,9%	1,2%	2,3%	2,5%	2,0%	1,1%
	Otros	,7%	1,4%	1,2%	,6%	1,7%	,3%	,3%	,9%	1,1%	,6%	,3%	,8%
Ciencias Sociales y Jurídicas	PAAU	85,5%	81,9%	86,9%	87,5%	89,3%	85,2%	80,2%	78,3%	81,8%	78,8%	82,4%	83,5%
	FP	11,9%	12,8%	10,1%	11,4%	8,1%	12,8%	16,8%	19,3%	16,1%	18,9%	14,9%	13,9%
	>25, >40 y >45	,9%	2,0%	,8%	,5%	1,4%	,7%	1,7%	1,6%	1,6%	1,7%	1,5%	1,3%
	Otros	1,7%	3,2%	2,3%	,6%	1,1%	1,3%	1,3%	,8%	,5%	,7%	1,1%	1,3%
Ingeniería y Arquitectura	PAAU	87,7%	90,7%	87,7%	84,0%	89,3%	85,9%	81,0%	85,1%	83,4%	85,7%	88,7%	86,2%
	FP	11,6%	9,0%	11,7%	14,2%	9,4%	13,2%	18,3%	12,6%	15,9%	13,6%	11,1%	12,9%
	>25, >40 y >45	,2%	0,0%	,3%	0,0%	1,0%	,6%	,5%	,7%	,5%	0,0%	,3%	,4%
	Otros	,5%	,3%	,3%	1,9%	,3%	,3%	,3%	1,6%	,2%	,7%	0,0%	,6%
Total	PAAU	87,4%	86,3%	87,3%	87,2%	88,3%	85,8%	82,6%	83,0%	82,9%	83,9%	86,3%	85,5%
	FP	11,1%	10,8%	10,7%	11,6%	10,0%	12,8%	15,4%	14,9%	15,1%	14,1%	12,0%	12,6%
	>25, >40 y >45	,5%	1,0%	,6%	,3%	,8%	,6%	1,3%	1,2%	1,3%	1,3%	1,2%	,9%
	Otros	1,0%	1,9%	1,4%	,9%	,9%	,8%	,7%	,9%	,7%	,6%	,5%	,9%

De nuevo nos detenemos en la trascendencia del marco normativo de acceso y admisión a la universidad, que se ha tratado en el apartado de España. Así, en España el mayor porcentaje en forma de acceso a un Grado es la PAU 73,2%, y en FP sin PAU un 11,6% (MECD, 2015).

En el caso de los estudiantes de FP, la importancia en la regulación sobre el reconocimiento de créditos por Ciclos Formativos de Grado Superior, ha supuesto un antes y un después en el diseño de los títulos de Grado, donde a través de las memorias de verificación se debe especificar obligatoriamente los mínimos y máximos de esta formación.

En concreto, es el RD 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior (enseñanzas superiores no universitarias) donde se establece el mínimo (30 créditos) para este tipo de formación y las relaciones entre títulos a efectos de aplicación del mínimo garantizado (Anexo 2 del mencionado Real Decreto). Asimismo, sobre el máximo indica que "los estudios reconocidos no podrán superar el 60 por 100 de los créditos del plan de estudios o del currículo del título que se pretende cursar" (RD 1618/2001, texto consolidado, p. 4). Este porcentaje de reconocimiento, con este máximo legal, lo establecen las universidades.

En el caso de la ULE, en el momento de los diseños de títulos de Grado (año 2007 y 2008), todavía no se había incorporado esta condición puesto que este decreto es posterior al RD 1393/2007 de ordenación de las enseñanzas. Pero aquellos títulos oficiales que se diseñaron en la ULE con posterioridad al RD 1618/2011 integraron esta condición, así como aquellos que realizaron modificaciones en sus títulos. Cabe señalar que especialmente esto sucedió en Ciencias de la Salud e Ingenierías.

Pero este escenario en la ULE es vivo reflejo de lo que está sucediendo en España y Europa. En todo el marco teórico se ha hecho referencia a este tipo de acceso cada vez más extendido como consecuencia de la mayor diversidad y flexibilidad que el EEES lleva consigo (UNESCO, 1998), (OCDE, 2014), (Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2015), y esto se refleja en que cada vez es mayor el volumen de estudiantes que desarrollan formación a través de ciclos formativos superiores no universitarios (terciaria B) en España.

Esta tendencia, muy común ya en los países nórdicos, también se hace notar en España orientada a estudios profesionales y a titulaciones con mejores oportunidades de empleo (Grados profesionales) siendo ya una realidad como modalidad que ha ido en aumento de forma progresiva. Por tanto, a mayor formación de estudios profesionales de Ciclos Formativos de Grado Superior, mayor probabilidad de acceso en la universidad de estudiantes con este perfil.

En relación con el sexo y tipo de acceso (ver Tabla 49), el porcentaje de hombres y mujeres se encuentra bastante equilibrado, pero con un leve porcentaje mayor de mujeres. Esto tiene sentido ya que en la población global el número de mujeres es mayor. Se repite en este punto la situación vista sobre la evolución de la población total por sexo, descendiendo paulatinamente el porcentaje de mujeres en las diferentes vías de acceso, excepto en la vía "otros", donde aumenta. Esto denota que ha aumentado el número de hombres que ingresan por PAU y por FP, y mayores de 25 años.

Tabla 49. Estudiantes según el tipo de acceso y por sexo

	Grupo de Ingreso por Sexo (% mujer) (% Población total: 100%)											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
PAAU	59,7%	59,0%	58,3%	58,1%	58,1%	56,7%	53,9%	53,0%	54,0%	52,6%	53,9%	56,1%
FP	62,1%	65,8%	60,7%	60,6%	63,7%	58,9%	51,5%	59,7%	52,9%	48,5%	54,7%	57,4%
>25, >40 y >45	50,0%	76,5%	30,0%	80,0%	71,4%	40,0%	47,8%	59,1%	36,0%	64,0%	45,5%	53,6%
Otros	33,3%	76,5%	56,0%	53,3%	75,0%	69,2%	84,6%	55,6%	46,2%	50,0%	50,0%	60,4%
Total	59,6%	60,2%	58,4%	58,4%	58,9%	57,0%	53,7%	54,1%	53,6%	52,2%	53,9%	56,3%

Si nos detenemos en analizar el tipo de acceso, por sexo, y por rama de conocimiento (ver Tabla 50), podemos apreciar que el porcentaje de mujeres que acceden con PAU y con FP es mucho mayor en Ciencias de la Salud en los dos tipos de acceso. Pero el detalle en esta rama va un poco más allá, ya que el número de mujeres que acceden a esta rama con FP es mayor que con PAU. Es decir, cada vez más mujeres acceden con los actuales Ciclos Formativos de Grado Superior.

De igual forma sucede con los hombres que, como hemos visto ya en el análisis anterior, acceden en mayor medida por PAU y FP en Ingeniería y Arquitectura, pero la presencia de estudiantes por FP adquiere más protagonismo.

También destaca como el porcentaje de mujeres que acceden por FP en Ciencias Sociales y Jurídicas tiene también mayor protagonismo.

Tabla 50. Estudiantes según el tipo de acceso, por sexo, y por ramas de conocimiento

		Rama de conocimiento / Grupo de ingreso/ sexo (% mujer)											
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	PAAU	64,2%	64,7%	62,5%	57,5%	60,3%	67,2%	61,1%	61,8%	69,5%	61,8%	67,3%	63,5%
	FP	50,0%	66,7%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	57,1%	33,3%	75,0%	50,0%	50,0%
	>25, >40 y >45	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%	66,7%	100,0%	70,0%
	Otros	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	80,0%
Ciencias	PAAU	72,4%	68,8%	67,6%	68,2%	66,5%	65,5%	62,2%	57,4%	59,3%	58,5%	62,0%	64,9%
	FP	0,0%	100,0%	0,0%	57,1%	60,0%	50,0%	25,0%	50,0%	44,4%	36,4%	33,3%	41,8%
	>25, >40 y >45	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	50,0%
	Otros	0,0%	100,0%	50,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	63,6%
Ciencias de la Salud	PAAU	75,9%	78,2%	76,5%	77,2%	77,7%	81,9%	72,7%	73,5%	68,5%	73,5%	73,8%	75,2%
	FP	83,1%	86,2%	87,7%	91,9%	85,5%	79,7%	78,5%	88,1%	81,3%	66,7%	77,8%	82,8%
	>25, >40 y >45	50,0%	100,0%	50,0%	100,0%	0,0%	100,0%	66,7%	75,0%	62,5%	88,9%	57,1%	70,7%
	Otros	50,0%	50,0%	75,0%	50,0%	80,0%	100,0%	100,0%	66,7%	50,0%	100,0%	100,0%	69,0%
Ciencias Sociales y Jurídicas	PAAU	64,9%	63,9%	61,2%	60,8%	60,5%	57,7%	60,3%	59,1%	59,0%	56,4%	56,3%	60,0%
	FP	67,4%	64,2%	65,8%	61,4%	65,6%	62,1%	55,6%	65,5%	60,3%	58,0%	59,7%	61,9%
	>25, >40 y >45	57,1%	73,3%	33,3%	75,0%	72,7%	40,0%	46,2%	66,7%	23,1%	46,2%	33,3%	51,4%
	Otros	30,8%	75,0%	55,6%	80,0%	77,8%	70,0%	90,0%	50,0%	75,0%	80,0%	44,4%	64,6%
Ingeniería y Arquitectura	PAAU	29,9%	27,3%	26,4%	24,3%	27,1%	25,7%	20,4%	22,8%	27,3%	23,5%	22,6%	25,2%
	FP	27,1%	33,3%	17,9%	17,4%	7,1%	23,3%	21,9%	16,4%	17,1%	10,3%	14,3%	18,7%
	>25, >40 y >45	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	13,3%
	Otros	0,0%	100,0%	0,0%	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	42,9%	0,0%	0,0%	0,0%	20,8%
Total	PAAU	59,7%	59,0%	58,3%	58,1%	58,1%	56,7%	53,9%	53,0%	54,0%	52,6%	53,9%	56,1%
	FP	62,1%	65,8%	60,7%	60,6%	63,7%	58,9%	51,5%	59,7%	52,9%	48,5%	54,7%	57,4%
	>25, >40 y >45	50,0%	76,5%	30,0%	80,0%	71,4%	40,0%	47,8%	59,1%	36,0%	64,0%	45,5%	53,6%
	Otros	33,3%	76,5%	56,0%	53,3%	75,0%	69,2%	84,6%	55,6%	46,2%	50,0%	50,0%	60,4%

Mayor porcentaje FP mujeres
Mayor porcentaje de FP hombres

Analizando exclusivamente los grupos de edad con mayor porcentaje en la población total de la ULE (menores de 20 años, y entre 20-24 años), teniendo en cuenta solamente los tipos de acceso más comunes (PAU, FP), y teniendo en cuenta las ramas de conocimiento en las que ingresan los estudiantes (ver Tabla 51), apreciamos perfiles de estudiantes por vías de acceso.

La edad más común de los que ingresan por PAU es de menores de 20 años. Es decir, se trata de estudiantes que acaban de finalizar los estudios previos (Bachillerato) y se matriculan en la ULE. Pero apreciamos que esta circunstancia tiene un matiz diferente en ramas como Ciencias Sociales y Jurídicas, y en Ingeniería. Esto significa que hay estudiantes de la ULE que acceden por PAU a estas ramas con una edad superior. En este caso podría tratarse de estudiantes cuya edad en la formación previa ha podido tener un retardo por motivos académicos, personales, etc., que no podemos concretar, ya que está claro que es la primera vez que acceden a un título, al menos en la ULE.

Si realizamos el mismo análisis con los que acceden solamente a través de FP, vemos que la edad más común está entre los 20-24 años, cuestión comprensible ya que los estudiantes que ingresan por esta vía de acceso, su formación suele durar 2 años, que desarrollan entre los 18 a 20 años. Por tanto, el ingreso en la universidad se inicia a partir de esa edad, 20 años. Esta idea la podemos apreciar en todas las ramas de conocimiento.

Tabla 51. Estudiantes según el tipo de acceso, por edad, y por ramas de conocimiento

			Rama de conocimiento/grupo de ingreso/ edad (%)										
			2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Artes y Humanidades	PAU	<20	87,4%	88,2%	80,6%	83,6%	91,2%	77,6%	83,2%	86,0%	85,3%	87,3%	90,1%
		20-24	10,5%	11,8%	16,7%	15,1%	5,9%	19,4%	14,2%	14,0%	14,7%	11,8%	9,9%
	FP	<20	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
		20-24	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	83,3%	100,0%	66,7%	100,0%	100,0%
Ciencias	PAU	<20	92,9%	89,2%	92,8%	92,9%	95,5%	95,9%	92,6%	91,8%	92,3%	95,0%	94,4%
		20-24	6,7%	10,8%	6,8%	7,1%	4,5%	4,1%	6,4%	6,2%	7,7%	4,5%	5,6%
	FP	<20	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
		20-24	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	60,0%	83,3%	100,0%	92,9%	88,9%	90,9%	100,0%
Ciencias de la Salud	PAU	<20	90,9%	89,5%	91,5%	94,2%	91,7%	91,2%	93,1%	95,2%	94,6%	95,0%	95,6%
		20-24	7,9%	9,6%	7,7%	4,2%	7,0%	5,8%	5,7%	4,8%	4,3%	4,6%	4,4%
	FP	<20	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	1,5%	0,0%	0,0%	2,1%	1,9%
		20-24	71,2%	77,6%	69,2%	69,4%	79,7%	71,9%	78,5%	88,1%	89,1%	89,6%	94,4%
Ciencias Sociales y Jurídicas	PAU	<20	81,4%	78,4%	81,8%	83,0%	85,2%	83,6%	85,5%	86,0%	84,4%	83,8%	85,1%
		20-24	16,5%	19,4%	16,3%	15,8%	12,5%	13,7%	14,0%	12,7%	14,9%	15,1%	14,2%
	FP	<20	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
		20-24	72,8%	73,7%	83,5%	87,5%	78,1%	74,7%	86,5%	85,1%	87,8%	85,3%	89,1%
Ingeniería y Arquitectura	PAU	<20	82,1%	85,3%	83,2%	87,5%	88,0%	88,9%	93,2%	89,8%	90,4%	89,1%	95,8%
		20-24	14,0%	10,5%	13,7%	11,0%	11,3%	9,6%	5,6%	8,9%	8,5%	8,5%	3,3%
	FP	<20	2,1%	0,0%	0,0%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
		20-24	89,6%	90,9%	79,5%	78,3%	78,6%	74,4%	87,7%	80,0%	80,0%	82,8%	90,5%

1.2.3. Descripción de la evolución del perfil de ingreso en función de la nota de acceso

La nota media de acceso general (6,665) en el total de los estudiantes de la ULE (ver Tabla 52), se mantiene estable dentro de la evolución desde el año 2004 (6,472 de media) hasta el 2014 (6,880 de media). Diferencias importantes encontramos entre la nota de PAU (6,579) y la nota media de FP (7,265), siendo la nota de acceso más elevada la de los estudiantes que proceden de FP.

Tendremos en cuenta que la nota de acceso para los estudiantes de Bachillerato corresponde a un 60% de la nota media de las materias cursadas en el Bachillerato, más el 40% de la nota de la fase general de la PAU. Para los estudiantes procedentes de FP (actual Ciclo Formativo de Grado Superior actual), la nota de acceso se calcula con la nota media del expediente de la FP.

En este apartado me referiré a la nota de PAU/selectividad (selectividad hasta 2009 y PAU desde 2010) y a la nota de FP (anterior FP, actual Ciclo Formativo de Grado Superior).

Se aprecia un ligero ascenso de la nota media de acceso, especialmente en el caso del acceso de estudiantes a través de PAU a partir del año 2010. Asimismo en el grupo de

edad de estudiantes mayores de 22, 40 y 45 años, y otros, resulta más acusado con respecto al resto a partir del 2010.

En el caso de FP la nota de acceso se mantiene estable en todo el periodo.

Tabla 52. Evolución nota de acceso media por tipo de acceso

	Nota de Acceso (media) con la que accede al título (preinscripción) / Grupo de ingreso.									
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
PAAU	6,472	6,400	6,503	6,520	6,582	6,727	6,690	6,861	6,816	6,579
FP	7,358	7,166	7,243	7,333	7,292	7,168	7,319	7,114	7,388	7,262
>25, >40 y >45	6,406		5,120	6,060	6,542	6,150	6,117	6,551	6,355	6,325
Otros					5,574	6,978	7,532			6,564
Total	6,567	6,489	6,575	6,620	6,687	6,791	6,781	6,893	6,880	6,665

La diferencia por sexo no es relevante pero, en general, las notas de acceso de las mujeres son más elevadas (Tabla 53). En la evolución dentro del periodo 2004-2014 existe una tendencia al alza tanto en los hombres como en las mujeres.

Tabla 53. Evolución nota de acceso media y sexo

	Nota Acceso (media) con la que accede al título (preinscripción) /Sexo									
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Mujer	6,672	6,600	6,718	6,755	6,787	6,890	6,822	6,999	6,974	6,759
Hombre	6,409	6,333	6,374	6,443	6,571	6,671	6,733	6,778	6,769	6,544
Total	6,567	6,489	6,575	6,620	6,687	6,791	6,781	6,893	6,880	6,665

Por ramas de conocimiento la nota acceso media más elevada está en la rama de Ciencias de la Salud donde en el cómputo total de todo el periodo es de 7, 235, y la nota de acceso media más baja corresponde a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas, con una nota global durante todo el periodo de 6,232 (Tabla 54).

La nota de acceso media ha ido creciendo en todas las ramas de conocimiento de forma similar, con un incremento de seis décimas a lo largo del todo el periodo, y con un incremento un poco superior en el caso de la rama de Ingeniería.

Tabla 54. Evolución nota de acceso media y rama

	Nota de Acceso (media) con la que accede al título (preinscripción) /Rama de conocimiento											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	6,422	6,554	6,420	6,238	6,853	6,349	6,213	6,530	6,314	6,628	6,615	6,458
Ciencias	6,492	6,579	6,725	6,715	6,874	6,803	6,797	6,979	6,975	7,195	7,137	6,828
Ciencias de la Salud	6,863	6,960	7,072	7,143	7,248	7,298	7,319	7,278	7,387	7,436	7,468	7,235
Ciencias Sociales y Jurídicas	6,093	6,079	6,147	6,064	6,129	6,152	6,317	6,399	6,350	6,487	6,338	6,232
Ingeniería y Arquitectura	6,338	6,268	6,424	6,228	6,392	6,531	6,528	6,748	6,737	6,867	7,031	6,574
Total	6,359	6,375	6,472	6,400	6,503	6,520	6,582	6,727	6,690	6,861	6,816	6,579

Por grupos de edad (Tabla 55), las notas de acceso más elevadas las tienen los menores de 20 años. El grupo de edad entre 20 y 24 años son los que tienen la nota menos alta.

La evolución más importante a mejor nota media se produce en los estudiantes del grupo de edad comprendido entre 25 a 29 años, incrementándose en más de un punto entre el inicio y fin del periodo. Los estudiantes menores de 20 años también tienen un ligero incremento, y son los del grupo de edad entre 20 y 24 años los que mantienen constante la nota de acceso media en todo el periodo. A diferencia de los anteriores, el grupo de edad de mayores de 29 años disminuye la nota de acceso a lo largo del periodo.

Tabla 55. Evolución nota de acceso media y grupos de edad

	Nota de Acceso (media) con la que accede al título (preinscripción) /Edad en el año de ingreso (categorizada)											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
<20	6,434	6,464	6,554	6,486	6,567	6,583	6,656	6,816	6,800	6,958	6,904	6,665
20-24	5,879	5,816	5,869	5,726	5,877	5,973	5,912	5,856	5,784	6,004	5,850	5,864
25-29	5,842	6,202	6,230	6,116	6,459	6,597	6,272	6,347	5,575	5,933	6,971	6,235
>29	5,913	5,836	6,300	5,690	6,283	5,884	6,366	5,700	6,072	6,554	5,794	6,050
Total	6,360	6,375	6,472	6,400	6,503	6,520	6,582	6,727	6,690	6,861	6,816	6,579

Un dato interesante es que no existe una diferencia importante entre las notas de los estudiantes que se matriculan en la primera opción con respecto a los que se matriculan en un título en segunda opción, con unos valores muy cercanos (Tabla 56). En los dos casos, primera y segunda opción, ha habido una tendencia hacia una nota más elevada.

Tabla 56. Evolución nota de acceso media y 1ª opción

	Nota de Acceso (media con la que accede al titulo) ¿El estudiante está mariculado en el título que eligió en 1ª opción? (preinscripción)											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Sí	6,417	6,425	6,500	6,385	6,512	6,556	6,657	6,789	6,750	6,893	6,840	6,610
No	6,148	6,184	6,375	6,456	6,468	6,380	6,412	6,577	6,553	6,769	6,748	6,482
Total	6,359	6,375	6,472	6,400	6,503	6,520	6,582	6,727	6,690	6,861	6,816	6,579

En cuanto a la nota de acceso de los que proceden de la provincia de León con respecto a los que son de fuera, vemos que éstos últimos tienen notas de acceso un poco superiores (Tabla 57). Como hemos visto, éstos proceden en su mayor parte de provincias de Castilla y León, Asturias y, en menor proporción, de Cantabria.

Tabla 57. Evolución nota de acceso media y procedencia provincia de León

	Nota de Acceso (media) con la que accede al título y Provincia habitual León											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Sí	6,295	6,272	6,347	6,251	6,343	6,383	6,427	6,601	6,559	6,695	6,687	6,444
No	6,517	6,587	6,721	6,679	6,804	6,768	6,904	6,950	6,923	7,149	7,055	6,838
Total	6,359	6,373	6,472	6,400	6,503	6,520	6,582	6,727	6,690	6,859	6,816	6,579

Las mujeres tienen mejores notas de acceso (6,657) que los hombres (6,479) en todas las ramas de conocimiento, aunque con diferencias muy leves (Tabla 58). En el caso de las ramas de Ciencias de la Salud, Ciencias, y Ciencias Sociales y Jurídicas las notas son muy similares, y las diferencias mayores las encontramos en las ramas de Artes y Humanidades e Ingeniería. En este último caso, es interesante ver que, no siendo la rama mayormente elegida por las mujeres, éstas tienen mejores notas. También en esta rama se aprecia la evolución más importante dentro del periodo entre 2004 a 2014. En la rama de Ciencias es donde se encuentran pequeñas diferencias con variaciones a favor de los hombres. En los dos casos, hombres y mujeres, se aprecia una tendencia hacia una nota más elevada.

Tabla 58. Evolución nota de acceso media por sexo y rama

		Nota de Acceso (media) con la que accede al título (preinscripción) por rama de conocimiento y sexo											
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	Mujer	6,555	6,760	6,614	6,378	7,020	6,469	6,297	6,609	6,288	6,951	6,765	6,592
	Hombre	6,174	6,221	6,107	6,035	6,605	6,092	6,081	6,399	6,374	6,123	6,297	6,224
Ciencias	Mujer	6,568	6,677	6,747	6,736	6,983	6,897	6,778	7,005	6,957	7,292	7,261	6,874
	Hombre	6,294	6,353	6,678	6,667	6,654	6,618	6,829	6,943	7,001	7,060	6,934	6,741
Ciencias de la Salud	Mujer	6,853	6,959	7,080	7,147	7,243	7,358	7,384	7,310	7,354	7,486	7,488	7,249
	Hombre	6,897	6,966	7,046	7,133	7,263	7,028	7,144	7,192	7,460	7,294	7,413	7,194
Ciencias Sociales y Jurídicas	Mujer	6,106	6,096	6,192	6,069	6,191	6,159	6,371	6,414	6,390	6,500	6,377	6,257
	Hombre	6,068	6,046	6,071	6,056	6,033	6,142	6,235	6,376	6,291	6,472	6,287	6,195
Ingeniería y Arquitectura	Mujer	6,523	6,241	6,549	6,338	6,508	6,715	6,749	6,941	6,793	7,027	7,405	6,712
	Hombre	6,261	6,278	6,379	6,192	6,350	6,473	6,470	6,693	6,717	6,816	6,920	6,527
Total	Mujer	6,428	6,448	6,550	6,491	6,621	6,635	6,682	6,791	6,715	6,972	6,915	6,657
	Hombre	6,257	6,266	6,356	6,276	6,340	6,369	6,464	6,654	6,661	6,737	6,701	6,479

Por tanto, la nota de acceso de los estudiantes en la ULE es un poco más elevada con el paso del tiempo, siendo los estudiantes con mejores notas los acceden a través de FP, y vemos como por ramas de conocimiento, las mejores notas se encuentran en Ciencias de la Salud, Ciencias, seguida de Ingeniería. La situación en la ULE es similar en España en las universidades españolas en las ramas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, donde se encuentran las notas de acceso medias más bajas. Así, por otro lado, en Ciencias de la Salud se encuentran los estudiantes con mejores expedientes que tienen las notas de acceso más altas (MECD, 2015).

Lo que sí se aprecia, es una diferencia en la ULE con respecto a España en relación con la evolución de la nota de acceso en los estudiantes en la rama de Ingeniería, ya que en general en España la nota tiene una tendencia decreciente, y en la ULE tiene un incremento a lo largo del periodo.

Uno de los datos relevantes es el hecho de que los estudiantes que acceden en primera opción no tienen una nota muy superior que los estudiantes que acceden en segunda opción. Un hecho particular que sucede en las ramas más demandadas (Ciencias y Ciencias de la Salud) es que los estudiantes intentan acceder a algunos títulos, y al no poder conseguirlo en primera opción porque la demanda es más alta, se matriculan en segunda opción en otra titulación de la misma rama.

Algunos ejemplos de los títulos y ramas de la ULE más demandadas nos pueden ayudar a analizar los perfiles de estudiantes que acceden en primera opción o segunda opción, y la relación con su nota de acceso. El ejemplo lo encontramos en la rama de Ciencias,

donde solamente conviven cuatro títulos de Grado. Si un estudiante no consigue acceder al más demandado, que en este caso es Biotecnología, lo intenta a través de algún otro título de Grado de la misma rama (Biología, Ambientales, Ciencia y Tecnología de los Alimentos). Por tanto, las mejores notas siguen estando en la misma rama.

Lo mismo sucede en la rama de Ciencias de la Salud, con estudiantes que no consiguen acceder a un título de Grado en el que hubiesen deseado matricularse (ejemplo Veterinaria, o incluso fuera de León en esta rama, como podría ser Medicina) y acaban matriculándose en segunda opción en otros títulos de Grado en Ciencias de la Salud (Enfermería o Fisioterapia).

También puede suceder entre diferentes ramas. Es decir, un estudiante que habría querido entrar, por ejemplo, en el Grado en Veterinaria, y al no poder por la nota de corte, se matricula en el Grado en Ambientales o en el Grado en Biología.

1.2.4. Describir el perfil de ingreso en base a la modalidad de bachillerato cursado, y analizar si existe alguna correspondencia entre la modalidad de bachillerato cursada y la rama de la titulación.

En este caso se utilizan las respuestas desarrolladas por el estudiantes en el cuestionario (Apartado A.4.) donde se le pregunta por la modalidad de Bachillerato cursado. Se debe tener en cuenta el cambio de modalidades de acceso desde Bachillerato, que se produce a partir del 2010, y que reduce de cuatro modalidades a las tres actuales de acuerdo con la nueva normativa.

En este sentido, para los resultados se han utilizado las nuevas denominaciones de Bachillerato realizando una correspondencia con las anteriores de la siguiente forma:

Correspondencia modalidades de Bachillerato antes y después del 2010	
Artes	Artes
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	Ciencias y Tecnología
Tecnología	Ciencias y Tecnología
Humanidades y Ciencias Sociales	Humanidades y Ciencias Sociales

En general los estudiantes de la ULE que han accedido a través de la PAU son en mayor porcentaje de la modalidad de Bachillerato de Ciencias y Tecnología (63,2%) y, en

menor proporción, en Humanidades y Ciencias Sociales (35,9%) con una presencia de estudiantes que acceden a través del Bachillerato de Artes muy bajo (0,9%) (Tabla 59).

La modalidad de Ciencias y Tecnología experimenta un descenso entre los años 2004 - 2009 incrementándose hasta la actualidad. Así la modalidad de Humanidades y Ciencias sociales ha tenido variaciones a lo largo del periodo con momentos de mayor porcentaje (2007, 2008 y 2012) y decreciendo de forma leve al final el periodo, especialmente a partir de 2013.

Tabla 59. Estudiantes con Bachillerato en función de la modalidad que han cursado, en el total de la ULE

Modalidad de Bachillerato	En caso de acceder desde Bachillerato, indica qué modalidad has realizado (% de válidos, un 72,5% del total de población)											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes	1,4%	1,4%	1,3%	,7%	,9%	1,0%	,5%	,8%	,9%	,4%	,7%	,9%
Ciencias y Tecnología	67,8%	71,5%	60,5%	60,0%	59,7%	61,8%	63,7%	63,1%	60,4%	64,1%	63,9%	63,2%
Humanidades y Ciencias Sociales	30,9%	27,0%	38,2%	39,3%	39,4%	37,2%	35,7%	36,0%	38,7%	35,5%	35,5%	35,9%

Sobre la relación entre las ramas de conocimiento de los títulos y la modalidad de Bachillerato cursado, existe una evidente vinculación entre la modalidad de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales con la rama de las titulaciones de Artes y Humanidades de la ULE, con una leve tendencia a mayor vinculación a lo largo de los años (Tabla 60). En menor medida, esta modalidad se vincula con los títulos de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la ULE.

En el caso de la modalidad de Bachillerato de Ciencias y Tecnología, ésta se encuentra vinculada con las ramas de títulos oficiales de la ULE de Ciencias con un porcentaje muy alto, también con Ciencias de la Salud y con Ingeniería, cuya tendencia se mantiene en el periodo.

Tabla 60. Estudiantes según la modalidad de Bachillerato cursada, por ramas de conocimiento de título en el que está matriculado

		Rama en la que se matricula el estudiante/ Modalidad de Bachillerato cursado (%)											
Rama de Titulo	Bachillerato	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	Artes	6,3%	5,5%	6,9%	4,2%	5,3%	4,9%	1,1%	0,0%	4,6%	2,1%	3,2%	3,6%
	Ciencias y Tecnología	6,3%	4,1%	10,3%	5,6%	5,3%	14,8%	20,0%	17,9%	18,4%	7,4%	16,1%	12,2%
	Humanidades y Ciencias Sociales	87,3%	90,4%	82,8%	90,1%	89,5%	80,3%	78,9%	82,1%	77,0%	90,4%	80,6%	84,2%
Ciencias	Artes	,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,0%
	Ciencias y Tecnología	99,5%	100,0%	100,0%	99,5%	100,0%	100,0%	98,8%	99,5%	98,8%	99,5%	98,4%	99,5%
	Humanidades y Ciencias Sociales	0,0%	0,0%	0,0%	,5%	0,0%	0,0%	1,2%	,5%	1,2%	,5%	1,6%	,5%
Ciencias de la Salud	Artes	0,0%	,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,0%
	Ciencias y Tecnología	99,5%	98,6%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	99,3%	100,0%	99,8%
	Humanidades y Ciencias Sociales	,5%	,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	,7%	0,0%	,2%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Artes	2,3%	3,0%	2,2%	1,0%	1,3%	1,6%	1,0%	2,0%	1,2%	,8%	1,2%	1,5%
	Ciencias y Tecnología	32,5%	29,2%	23,3%	24,9%	29,7%	24,8%	26,6%	21,9%	20,3%	20,3%	24,5%	25,0%
	Humanidades y Ciencias Sociales	65,2%	67,9%	74,5%	74,1%	69,0%	73,5%	72,4%	76,1%	78,6%	78,9%	74,3%	73,5%
Ingeniería y Arquitectura	Artes	0,0%	,4%	0,0%	,4%	0,0%	0,0%	,4%	,3%	,6%	0,0%	0,0%	,2%
	Ciencias y Tecnología	98,5%	96,6%	98,6%	94,9%	95,2%	97,0%	96,8%	98,2%	96,8%	98,1%	99,0%	97,4%
	Humanidades y Ciencias Sociales	1,5%	3,0%	1,4%	4,7%	4,8%	3,0%	2,9%	1,5%	2,6%	1,9%	1,0%	2,4%
Total	Artes	1,4%	1,4%	1,3%	,7%	,9%	1,0%	,5%	,8%	,9%	,4%	,7%	,9%
	Ciencias y Tecnología	67,8%	71,5%	60,5%	60,0%	59,7%	61,8%	63,7%	63,1%	60,4%	64,1%	63,9%	63,2%
	Humanidades y Ciencias Sociales	30,9%	27,0%	38,2%	39,3%	39,4%	37,2%	35,7%	36,0%	38,7%	35,5%	35,5%	35,9%

Mayor porcentaje de estudiantes de Bachillerato y Rama de Titulo

En función del sexo, las mujeres han realizado las modalidades de Bachillerato en Ciencias y Tecnología para acceder principalmente a títulos de las ramas de Ciencias de la Salud y Artes y Humanidades y, en menor proporción, para acceder a títulos de Ciencias Sociales y Jurídicas, especialmente a Ingenierías (Tabla 61). Asimismo, son las que más han desarrollado la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales para acceder a títulos de las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, y Artes y Humanidades.

Tabla 61. Estudiantes según la modalidad de Bachillerato cursada y el sexo, por ramas de conocimiento

		Rama en la que se matricula el estudiante/ Modalidad de Bachillerato cursado y sexo (% mujeres)											
Rama de Titulo	Modalidad de Bachillerato	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	Artes	80,0%	100,0%	75,0%	66,7%	33,3%	100,0%	100,0%	0,0%	75,0%	100,0%	100,0%	81,3%
	Ciencias y Tecnología	80,0%	66,7%	50,0%	50,0%	100,0%	55,6%	38,9%	72,7%	62,5%	57,1%	66,7%	61,1%
	Humanidades y Ciencias Sociales	68,1%	65,2%	66,7%	57,8%	58,8%	65,3%	60,6%	58,4%	71,6%	61,2%	65,3%	63,3%
Ciencias	Artes	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Ciencias y Tecnología	74,0%	69,6%	65,7%	70,7%	67,2%	64,0%	61,2%	56,0%	58,0%	57,4%	60,8%	64,4%
	Humanidades y Ciencias Sociales	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	66,7%	80,0%
Ciencias de la Salud	Artes	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Ciencias y Tecnología	78,7%	78,7%	77,0%	79,3%	77,6%	81,4%	74,1%	73,6%	71,5%	73,3%	73,8%	76,0%
	Humanidades y Ciencias Sociales	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	80,0%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Artes	100,0%	77,8%	69,2%	83,3%	100,0%	88,9%	80,0%	90,9%	85,7%	100,0%	71,4%	85,6%
	Ciencias y Tecnología	54,5%	59,6%	50,7%	51,3%	44,1%	40,4%	51,4%	52,5%	43,4%	38,2%	43,7%	48,0%
	Humanidades y Ciencias Sociales	67,6%	66,2%	64,4%	63,5%	68,6%	63,0%	66,0%	58,9%	61,7%	60,2%	60,6%	63,4%
Ingeniería y Arquitectura	Artes	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	50,0%
	Ciencias y Tecnología	32,1%	29,2%	27,5%	25,2%	25,4%	24,3%	20,4%	23,8%	27,5%	24,3%	22,1%	25,5%
	Humanidades y Ciencias Sociales	0,0%	42,9%	0,0%	18,2%	16,7%	0,0%	12,5%	20,0%	25,0%	16,7%	33,3%	17,6%
Total	Artes	94,1%	80,0%	70,6%	70,0%	81,8%	91,7%	71,4%	91,7%	84,6%	100,0%	80,0%	83,1%
	Ciencias y Tecnología	58,5%	58,7%	56,0%	57,1%	57,7%	52,6%	49,1%	49,8%	49,3%	48,8%	49,1%	53,1%
	Humanidades y Ciencias Sociales	67,1%	65,6%	64,2%	61,8%	66,9%	62,3%	64,3%	58,5%	62,5%	59,9%	61,1%	62,9%

1.2.5. Descripción de la evolución de los estudiantes en base al régimen de dedicación: estudiar a tiempo completo, estudiar con algún trabajo intermitente, estudiar y trabajar a jornada parcial, estudiar y trabajar a jornada completa.

Para dar respuesta al objetivo sobre el régimen de dedicación a los estudios de los estudiantes se han utilizado las respuestas de aquellos que han contestado a la pregunta planteada en el cuestionario sobre *la principal actividad durante el curso que van a comenzar* (A. 3.). Las opciones de respuesta que se ofrecían al estudiante eran:

- Estudiar a tiempo completo
- Estudiar con algún trabajo intermitente
- Estudiar y trabajar a jornada parcial
- Trabajar (a jornada completa) y estudiar

Los estudiantes de la ULE manifiestan en un porcentaje muy alto que se dedicarán a estudiar a tiempo completo (Tabla 62). Aunque con un porcentaje bajo hay estudiantes que señalan que estudiarán con algún trabajo intermitente y, en muy pocos casos, que su dedicación será de estudiar y trabajar a jornada parcial o completa.

Tabla 62. Estudiantes según el régimen de dedicación en el total de la ULE

	Principal actividad durante el curso que vas a comenzar											Total
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Estudiar a tiempo completo	87,0%	87,4%	86,1%	84,9%	85,6%	86,1%	87,1%	87,5%	88,0%	88,7%	90,8%	**87,3%**
Estudiar con algún trabajo intermitente	8,1%	9,0%	8,8%	9,9%	9,4%	9,5%	8,6%	8,6%	8,0%	8,0%	6,6%	**8,5%**
Estudiar y trabajar a jornada parcial	2,6%	2,2%	3,0%	3,4%	3,2%	2,8%	2,6%	2,8%	3,0%	2,1%	1,9%	**2,7%**
Trabajar (a jornada completa) y estudiar	2,3%	1,5%	2,1%	1,9%	1,8%	1,6%	1,7%	1,1%	1,0%	1,3%	,7%	**1,5%**
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En general, tanto las mujeres como los hombres matriculados en la ULE, se dedicarán a estudiar a tiempo completo especialmente en ramas como Ciencias y Ciencias de la Salud y, en menor proporción, pero con porcentajes también elevados, en el resto de las ramas, Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Arquitectura (Tabla 63).

En cuanto a la evolución, en Artes y Humanidades las mujeres se mantienen constantes en sus respuestas, y son los hombres en esta rama los que señalan una tendencia a mayor dedicación a los estudios especialmente a partir del 2009, con una dedicación similar al final del periodo con las mujeres. Esto es, algunos estudiantes hombres realizaban algún otro tipo de actividad especialmente al inicio del periodo.

En la rama de Ciencias la tendencia ha sido de mayor porcentaje de dedicación al estudio a lo largo de todo el periodo, así como en Ciencias de la Salud, y son las mujeres las que manifiestan mayor dedicación al estudio, aun siendo muy alta en los dos casos. Es en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas es donde tanto los hombres como las mujeres manifiestan en mayor proporción no dedicarse a tiempo completo al estudio.

En los estudiantes de Ingenierías ha habido una progresión importante a una mayor dedicación a estudios a tiempo completo, especialmente en el caso de los hombres (de 82% en el año 2004 a 93,6% en el 2014). En las mujeres, en esta rama, también hay una evolución favorable hacia estudios a tiempo completo.

Por ramas de conocimiento los estudiantes señalan mayor dedicación al estudio con una tendencia ascendente.

Tabla 63. Estudiantes según el régimen de dedicación, por sexo y por ramas de conocimiento

		% del Número total de estudiantes que SÍ cursará estudios a tiempo completo por sexo y por Rama de Titulo											
Rama de titulo	**Sexo**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total**
Artes y Humanidades	Mujer	87,9%	92,2%	87,2%	87,8%	91,4%	71,8%	86,5%	92,6%	79,7%	90,0%	87,3%	87,1%
	Hombre	84,6%	85,2%	76,2%	86,7%	70,8%	82,6%	92,7%	82,0%	96,4%	76,9%	87,1%	84,1%
Ciencias	Mujer	94,6%	94,2%	95,0%	90,8%	93,6%	93,3%	94,2%	91,1%	97,0%	95,3%	91,6%	93,6%
	Hombre	94,1%	85,1%	96,0%	87,5%	90,0%	92,8%	95,5%	94,3%	89,6%	96,4%	96,0%	92,6%
Ciencias de la Salud	Mujer	87,2%	88,0%	89,1%	87,6%	89,0%	91,4%	90,7%	92,1%	88,5%	91,3%	94,6%	90,0%
	Hombre	86,9%	88,0%	89,7%	85,7%	83,0%	88,5%	89,2%	92,4%	91,8%	87,8%	94,0%	89,2%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Mujer	87,4%	84,2%	81,8%	85,8%	80,3%	80,7%	84,7%	81,8%	86,8%	86,5%	88,5%	84,4%
	Hombre	83,4%	82,8%	82,3%	76,6%	84,1%	84,1%	82,5%	81,1%	84,6%	81,5%	86,1%	82,7%
Ingeniería y Arquitectura	Mujer	87,6%	85,9%	84,6%	83,6%	92,3%	90,0%	90,7%	90,9%	89,7%	92,4%	93,2%	89,1%
	Hombre	82,0%	88,3%	86,1%	85,0%	89,1%	87,1%	85,0%	91,1%	88,8%	91,5%	93,6%	88,2%
Total	Mujer	88,6%	88,2%	86,3%	87,0%	85,9%	85,8%	88,1%	87,4%	88,2%	89,8%	90,8%	87,8%
	Hombre	84,3%	86,1%	85,8%	81,8%	85,2%	86,4%	86,0%	87,6%	87,8%	87,4%	90,7%	86,5%

Por tramos de edad de los estudiantes, a menor edad mayor dedicación a tiempo completo y, a mayor edad menor dedicación a tiempo completo (Tabla 64). En la evolución dentro del periodo, se aprecia que la tendencia es a mayor dedicación, especialmente en el caso de las Ingenierías y en todos los tramos de edad. La tendencia incluso en los grupos de mayor edad, aun siendo la población más baja, es a mayor dedicación.

Tabla 64. Estudiantes según el régimen de dedicación por edad, por ramas de conocimiento

		% del Número total de estudiantes que SÍ cursará estudios a tiempo completo por EDAD y por Rama de Titulo											
Rama	**Edad**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total**
Artes y Humanidades	<20	93,1%	93,9%	89,6%	91,5%	88,5%	82,2%	92,3%	89,9%	84,7%	92,4%	87,8%	89,9%
	20-24	83,3%	88,9%	70,0%	63,6%	66,7%	69,2%	78,6%	81,0%	100,0%	60,0%	81,8%	77,7%
	25-29	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	29,4%
	>29	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	100,0%	0,0%	33,3%	0,0%	21,4%
Ciencias	<20	96,2%	94,1%	95,9%	92,3%	93,9%	94,9%	98,7%	95,3%	98,0%	96,0%	95,0%	95,4%
	20-24	78,6%	64,7%	90,0%	65,0%	72,7%	69,2%	69,2%	83,3%	72,7%	93,3%	78,6%	76,5%
	25-29	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%	0,0%	42,9%
	>29	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ciencias de la Salud	<20	95,1%	93,9%	97,6%	95,1%	93,7%	96,4%	96,2%	96,0%	93,3%	94,1%	97,7%	95,4%
	20-24	79,7%	84,5%	74,5%	76,9%	86,2%	85,7%	86,0%	82,5%	86,4%	85,7%	89,8%	83,6%
	25-29	22,2%	12,5%	36,4%	35,7%	40,0%	50,0%	44,4%	66,7%	33,3%	50,0%	33,3%	37,8%
	>29	12,5%	25,0%	45,5%	25,0%	14,3%	30,0%	30,0%	25,0%	28,6%	0,0%	0,0%	24,4%
Ciencias Sociales y Jurídicas	<20	96,0%	93,2%	89,7%	89,4%	89,5%	89,6%	91,7%	89,2%	92,1%	91,7%	94,6%	91,4%
	20-24	70,9%	75,5%	64,4%	67,1%	55,1%	68,8%	71,1%	71,9%	74,9%	75,9%	75,0%	70,5%
	25-29	14,3%	23,1%	9,1%	11,1%	22,2%	26,9%	41,2%	30,8%	42,1%	33,3%	54,5%	29,4%
	>29	12,5%	0,0%	28,6%	0,0%	27,3%	28,6%	30,8%	12,5%	33,3%	8,3%	13,3%	17,1%
Ingeniería y Arquitectura	<20	90,7%	93,9%	94,5%	91,4%	96,3%	94,0%	92,7%	95,3%	95,7%	96,8%	96,6%	94,4%
	20-24	71,8%	62,9%	73,8%	72,2%	78,6%	76,0%	72,2%	84,4%	70,4%	79,4%	80,5%	74,8%
	25-29	28,6%	37,5%	11,1%	14,3%	50,0%	22,2%	45,5%	61,5%	37,5%	66,7%	40,0%	38,6%
	>29	0,0%	66,7%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	16,7%	33,3%	20,0%	0,0%	17,5%
Total	<20	94,5%	93,8%	93,0%	91,4%	91,7%	92,3%	93,8%	92,8%	93,5%	94,0%	95,3%	93,3%
	20-24	73,8%	75,6%	69,8%	69,5%	68,7%	73,6%	74,2%	77,4%	77,0%	78,3%	79,2%	74,6%
	25-29	20,6%	22,6%	18,2%	25,8%	34,6%	28,6%	40,0%	44,9%	38,9%	50,0%	47,6%	34,0%
	>29	9,7%	17,6%	30,4%	10,5%	18,2%	33,3%	25,9%	20,0%	26,3%	12,0%	10,0%	19,4%

No se perciben diferencias importantes en las notas de acceso de los estudiantes en función del régimen de dedicación manifestado (Tabla 65), siendo incluso similares en la mayor parte de las ramas entre los estudiantes que señalan que sí se van a dedicar a los estudios a tiempo completo, y los que señalan lo contrario.

Los estudiantes que señalan que sí se van a dedicar a los estudios a tiempo completo, tienen una nota de acceso levemente mayor que los estudiantes que señalan que no se dedicarán a los estudios a tiempo completo. Esta diferencia de nota es algo mayor en el caso de la rama Ingeniería y en la rama de Ciencias.

Cabe destacar que los estudiantes de la rama de Ciencias de la Salud, que señalan que no se van a dedicar a estudiar a tiempo completo, tienen una nota de acceso superior que los estudiantes de otras ramas que señalan que sí se van a dedicar a tiempo completo. Esta rama, en general, tienen las mayores notas de acceso independientemente de la dedicación.

Tabla 65. Estudiantes según el régimen de dedicación, por nota de acceso y por ramas de conocimiento

		% del Número total de estudiantes que cursará estudios a tiempo completo (SÍ/NO) por NOTA DE ACCESO y por Rama de Titulo											
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	Sí	6,523	6,681	6,383	6,276	6,954	6,484	6,263	6,582	6,402	6,692	6,664	6,528
	No	6,724	6,093	6,710	6,000	5,810	6,143	6,142	6,347	6,416	6,336	6,491	6,324
Ciencias	Sí	6,603	6,689	6,780	6,800	6,927	6,886	6,920	7,011	7,040	7,191	7,162	6,904
	No	6,216	6,213	6,441	6,440	6,076	6,526	5,974	6,378	6,249	6,663	6,832	6,361
Ciencias de la Salud	Sí	7,166	7,225	7,286	7,324	7,469	7,506	7,491	7,406	7,529	7,482	7,579	7,413
	No	7,730	7,341	7,763	7,515	7,644	7,907	7,525	7,405	7,262	7,442	7,164	7,530
Ciencias Sociales y Jurídicas	Sí	6,276	6,158	6,246	6,139	6,246	6,277	6,491	6,565	6,514	6,653	6,512	6,387
	No	6,471	6,271	6,206	6,175	6,070	6,226	6,571	6,619	6,405	6,758	6,427	6,384
Ingeniería y Arquitectura	Sí	6,506	6,365	6,613	6,389	6,060	6,672	6,610	6,755	6,766	6,890	7,050	6,663
	No	6,177	6,183	6,211	6,111	6,230	6,235	6,458	6,381	6,835	6,545	6,795	6,374
Total	Sí	6,573	6,583	6,623	6,533	6,645	6,704	6,749	6,844	6,819	6,956	6,933	6,738
	No	6,642	6,471	6,511	6,421	6,389	6,469	6,627	6,650	6,620	6,810	6,605	6,566

Según el tipo de acceso, el dato más significativo está en la evolución. En general, los que acceden por PAU manifiestan en mayor medida un régimen de dedicación a tiempo completo y, en este caso, desde el 2004 ha habido una tendencia en positivo en cuanto a este la dedicación (Tabla 66).

Pero donde se aprecian mayores diferencias en cuanto a dedicación es en los estudiantes que acceden por FP que, hasta 2009, manifestaban dedicarse a tiempo parcial en una

proporción importante y que, a partir de ese curso, cambia la tendencia a una dedicación a tiempo completo en todas las ramas. Es decir, por la vía de acceso de FP, los estudiantes tienden a dedicarse en mayor medida a los estudios, cuestión que no sucedía de forma tan marcada anteriormente.

Tabla 66. Estudiantes según el régimen de dedicación y tipo de acceso, en el total de la ULE y por ramas de conocimiento

			% del Número total de estudiantes que cursará estudios a tiempo completo (SÍ/NO) por TIPO DE ACCESO y por Rama de Titulo											
Rama de titulo	Tipo de acceso	Tiempo completo	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	PAAU	Sí	91,3%	93,3%	84,7%	87,3%	86,0%	76,3%	90,0%	88,7%	87,1%	86,8%	86,8%	87,5%
		No	8,8%	6,7%	15,3%	12,7%	14,0%	23,7%	10,0%	11,3%	12,9%	13,2%	13,2%	12,5%
	FP	Sí	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	80,0%	66,7%	75,0%	100,0%	50,0%
		No	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	33,3%	20,0%	33,3%	25,0%	0,0%	50,0%
	>25, >40 y >45	Sí	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	66,7%	100,0%	66,7%
		No	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	33,3%	0,0%	33,3%
	Otros	Sí	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%
		No	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	50,0%
Ciencias	PAAU	Sí	94,4%	91,9%	95,7%	91,4%	93,7%	93,5%	95,1%	94,6%	96,3%	95,6%	94,1%	94,1%
		No	5,6%	8,1%	4,3%	8,6%	6,3%	6,5%	4,9%	5,4%	3,8%	4,4%	5,9%	5,9%
	FP	Sí	0,0%	0,0%	85,7%	42,9%	40,0%	80,0%	100,0%	71,4%	66,7%	100,0%	80,0%	72,2%
		No	0,0%	100,0%	14,3%	57,1%	60,0%	20,0%	0,0%	28,6%	33,3%	0,0%	20,0%	27,8%
	>25, >40 y >45	Sí	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	25,0%
		No	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	75,0%
	Otros	Sí	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		No	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Ciencias de la Salud	PAAU	Sí	92,8%	91,9%	95,9%	92,7%	93,2%	95,2%	96,0%	95,8%	92,4%	94,3%	97,0%	94,4%
		No	7,2%	8,1%	4,1%	7,3%	6,8%	4,8%	4,0%	4,2%	7,6%	5,7%	3,0%	5,6%
	FP	Sí	65,5%	72,5%	63,2%	66,1%	71,6%	74,1%	73,7%	77,8%	82,1%	76,2%	92,2%	73,8%
		No	34,5%	27,5%	36,8%	33,9%	28,4%	25,9%	26,3%	22,2%	17,9%	23,8%	7,8%	26,2%
	>25, >40 y >45	Sí	50,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	33,3%	50,0%	33,3%	25,0%	16,7%	38,9%
		No	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	50,0%	66,7%	75,0%	83,3%	61,1%
	Otros	Sí	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	80,0%
		No	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	20,0%
Ciencias Sociales y Jurídicas	PAAU	Sí	91,3%	89,4%	85,7%	85,6%	85,2%	85,7%	89,8%	87,3%	90,7%	89,3%	91,5%	88,2%
		No	8,7%	10,6%	14,3%	14,4%	14,8%	14,3%	10,2%	12,7%	9,3%	10,7%	8,5%	11,8%
	FP	Sí	50,7%	51,9%	50,0%	54,7%	46,9%	59,3%	62,6%	63,8%	67,5%	70,1%	72,0%	61,3%
		No	49,3%	48,1%	50,0%	45,3%	53,1%	40,7%	37,4%	36,2%	32,5%	29,9%	28,0%	38,7%
	>25, >40 y >45	Sí	66,7%	100,0%	75,0%	75,0%	50,0%	66,7%	27,3%	10,0%	18,2%	0,0%	20,0%	35,4%
		No	33,3%	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%	33,3%	72,7%	90,0%	81,8%	100,0%	80,0%	64,6%
	Otros	Sí	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	80,0%	100,0%	100,0%	0,0%	50,0%	77,8%
		No	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	22,2%
Ingeniería y Arquitectura	PAAU	Sí	87,9%	89,5%	89,9%	88,9%	95,1%	91,2%	91,4%	93,5%	94,5%	95,2%	96,4%	92,3%
		No	12,1%	10,5%	10,1%	11,1%	4,9%	8,8%	8,6%	6,5%	5,5%	4,8%	3,6%	7,7%
	FP	Sí	58,1%	63,2%	56,7%	57,9%	60,0%	69,2%	65,7%	83,0%	60,0%	73,1%	70,3%	66,1%
		No	41,9%	36,8%	43,3%	42,1%	40,0%	30,8%	34,3%	17,0%	40,0%	26,9%	29,7%	33,9%
	>25, >40 y >45	Sí	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	50,0%	50,0%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%	46,2%
		No	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	50,0%	50,0%	66,7%	100,0%	0,0%	0,0%	53,8%
	Otros	Sí	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%
		No	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	75,0%	0,0%	100,0%	0,0%	80,0%
Total	PAAU	Sí	91,3%	90,7%	89,7%	88,4%	89,2%	89,1%	92,0%	91,4%	92,2%	92,4%	93,6%	91,0%
		No	8,7%	9,3%	10,3%	11,6%	10,8%	10,9%	8,0%	8,6%	7,8%	7,6%	6,4%	9,0%
	FP	Sí	56,2%	60,6%	57,1%	58,8%	59,4%	66,1%	66,7%	71,2%	69,1%	73,2%	77,4%	66,1%
		No	43,8%	39,4%	42,9%	41,2%	40,6%	33,9%	33,3%	28,8%	30,9%	26,8%	22,6%	33,9%
	>25, >40 y >45	Sí	66,7%	83,3%	80,0%	80,0%	46,2%	75,0%	30,0%	26,3%	25,0%	20,0%	26,3%	38,9%
		No	33,3%	16,7%	20,0%	20,0%	53,8%	25,0%	70,0%	73,7%	75,0%	80,0%	73,7%	61,1%
	Otros	Sí	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	83,3%	62,5%	100,0%	50,0%	33,3%	63,6%
		No	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%	37,5%	0,0%	50,0%	66,7%	36,4%

Con todo lo anterior, se refuerza la idea de que los estudiantes de la ULE tienen un perfil tradicional en cuanto a régimen de dedicación, dado que en su mayoría se van a dedicar exclusivamente a los estudios universitarios. También vemos que las ramas de

mayor dedicación a los estudios, son aquellas más demandadas, coincidente con las circunstancias en España (Salud, Ciencias y Técnicas) (EACEA P9 Eurydice, 2012). Las mujeres tienen mayor dedicación a los estudios y la nota de acceso no influye.

Si bien se detecta que los estudiantes que acceden por FP hasta el 2009 compaginaban en mayor medida estudios y trabajo, esta tendencia cambia a partir de entonces. De nuevo podríamos señalar el factor crisis, es decir, a menor posibilidad de acceso al mercado laboral, mayor dedicación a los estudios.

Este aspecto vuelve a coincidir con el análisis de la población de este estudio en la denominada *época de expansión*, antes del 2009, cuando existía en España una mayor posibilidad de trabajo, y en la *época de crisis*, con menor oferta laboral (Fundación CYD, 2013).

Entre los aspectos que especialmente integra la LOU destacan la mayor diversidad de condiciones de acceso y admisión, teniendo en cuenta factores como la edad, procedencia, reconocimiento de créditos por formación previa, experiencia laboral. Además, tiene en cuenta el hecho de facilitar el estudio y el trabajo de forma simultánea. Estas cuestiones en España buscan dar respuesta a los requerimientos dentro de un marco más amplio en Europa en el EEES.

No obstante, este desarrollo en España tiene un ritmo diferente que se podría explicar por la propia tradición en nuestro país, ya que los estudiantes tienen menos autonomía económica y familiar que en otros países, especialmente los nórdicos. De ahí que la tendencia todavía a nivel nacional es de estudiantes que deciden ingresar en la universidad con la intención de dedicarse a los estudios de forma más exclusiva. Las circunstancias señaladas en España se reproducen en la ULE.

La tendencia sobre el aumento de estudiantes que estudian y trabajan al mismo tiempo va en aumento en Europa, y España, sigue siendo uno de los países más bajos en cuanto a estudiantes a tiempo parcial en comparación con otros países como Suecia, Nueva Zelanda, Hungría, Polonia, donde casi llegan al 50% de estudiantes que tienen este régimen de dedicación (Pérez García y Serrano Martínez, 2012). En España este porcentaje apenas alcanza el 10% (OCDE, 2014).

En el marco teórico se presentan algunos factores sobre la decisión de los estudiantes de compaginar trabajo y estudios en España, que son los económicos (una situación de

necesidad) o personales (poder adquirir cierta independencia económica, mayor autonomía, y tener algo de dinero para realizar algún gasto extra) (Tejerina, 2011).

Lo que sí es cierto es que existe una correspondencia en la ULE en cuanto a edad, que bien podría relacionarse con esta última idea, ya que a mayor edad menor el régimen de dedicación, y a menor edad el régimen de dedicación es mayor.

Si desde el 2009 en la ULE se percibe una mayor dedicación a los estudios en los estudiantes al margen de la vía de acceso, podemos señalar que existe una vinculación entre el desempleo y la dedicación a los estudios. Asimismo, podemos determinar otro factor académico, como opción y oportunidad para mejorar las competencias académicas en ausencia de trabajo (European Agency for Safety and Health at Work, 2007).

En España se ha hecho un esfuerzo por promover la opción de trabajo y estudios, es decir, tratar de atraer a estudiantes que deciden compaginar ambas actividades. Todas las universidades, entre ellas la ULE, establecen en sus normativas de permanencia esta posibilidad con el fin de garantizar a los estudiantes su matrícula a tiempo parcial.

Así la normativa de régimen académico y permanencia en las titulaciones oficiales de Grado y Máster de la ULE en el Artículo 2. Modalidades de matrícula, establece las condiciones tanto para tiempo completo (apartado 2.1), como para tiempo parcial (apartado 2.2). En cuanto a tiempo completo, se considera en esta situación a aquel estudiante que se matricula de más de 30 créditos ECTS y, a tiempo parcial, se considera en esta situación a aquel estudiante que se matricula como mínimo de 6 y como máximo de 30 créditos ECTS (ULE, 2014).

Esta condición, además, es un punto básico y obligatorio en la descripción de los diseños de títulos para la verificación, con el fin de garantizar esta opción de forma efectiva.

Si bien todas las universidades han facilitado esta opción, quizá sucede algo que se ha analizado en el marco teórico, es decir, sí se garantiza esta posibilidad dando cumplimento al objetivo de ampliar la diversidad en el acceso y admisión, pero no desarrollan desde el punto de vista metodológico este nuevo escenario de mayor tendencia. Como señalaba Haug (2007) sería necesaria una mejor adaptación al proyecto curricular de este tipo de estudiantes por parte de las universidades, o Solà i

Busquet (2008) cuando plantea la necesidad de las universidades de establecer nuevas estrategias para la adaptación a este tipo de perfil de estudiante.

1.2.6. Describir la evolución del grado de conocimientos de idiomas de los estudiantes.

Los resultados para este objetivo *sobre el grado de conocimientos de idiomas* se obtienen a través de las respuestas realizadas por los estudiantes que contestaron a esta pregunta en el punto B.3.2. del cuestionario, en concreto:

- Indica el grado de conocimientos de idiomas

Se ofrecían cuatro opciones de idiomas a elegir (Inglés, Francés, Alemán y otros) de tal forma que los estudiantes podían señalar más de un idioma con tres niveles para cada uno de ellos: inicial, medio y avanzado.

Cabe recordar que en este punto del Bloque B del cuestionario (B.3.2.), se utiliza la población 2 y la muestra 2 correspondiente a los estudiantes de PAU y FP exclusivamente.

El porcentaje global (valor total) de los estudiantes que han contestado en el periodo 2004-2014 a esta cuestión es de un 76,8% (Tabla **67**).

Tabla 67. Número de casos sobre el nivel total de idiomas

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	%	N	%	N	%
IDIOMAS (suma de los 4 ítems) *	14880	76,8%	4505	23,2%	19385	100,0%

* Periodo 2004-2014

Para cada uno de los idiomas, en porcentaje global de respuestas dentro del periodo 2004-2014 **(**Tabla **68**) ha sido superior en el grado de conocimiento del Inglés (76,4%), seguido de Francés (51,4%), Alemán (11,8%) y otros (10,8%).

Tabla 68. Número de casos para cada uno de los idiomas

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Grado de conocimiento de idiomas. Inglés *	14805	76,4%	4580	23,6%	19385	100,0%
Grado de conocimiento de idiomas. Francés *	9961	51,4%	9424	48,6%	19385	100,0%
Grado de conocimiento de idiomas. Alemán *	2291	11,8%	17094	88,2%	19385	100,0%
Grado de conocimiento de idiomas. Otros *	2086	10,8%	17299	89,2%	19385	100,0%

* Periodo 2004-2014

En relación con el idioma Inglés **(**Tabla **69),** dentro del porcentaje de estudiantes que señalan esta opción y que sí tienen algún nivel (14.805 casos válidos), los estudiantes manifiestan especialmente tener un grado de conocimiento medio (74,4%), en menor grado avanzado (16,4%) y con un nivel inicial el menor porcentaje (9,2%).

Los porcentajes dentro del periodo 2004-2014 **(**Gráfico **28)** se han mantenido constantes sin grandes variaciones. El nivel medio se ha mantenido prácticamente en todo el periodo, el nivel avanzado tuvo un leve descenso hasta el 2010 y de nuevo se recupera al final del periodo (2014) con los mismos valores que los iniciales (2004). El nivel inicial también experimenta un leve ascenso durante el periodo, especialmente en el 2012, con oscilaciones al alza y a la baja hasta el 2014.

Tabla 69. Grado de conocimiento de Inglés

	Grado de conocimiento de idiomas. Inglés, por curso académico											
NIVEL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Inicial	7,9%	7,3%	8,3%	8,2%	9,8%	9,6%	12,5%	9,0%	10,4%	8,0%	10,0%	9,2%
Medio	74,8%	76,3%	74,8%	74,4%	74,6%	73,7%	73,7%	75,3%	74,5%	74,3%	73,0%	74,4%
Avanzado	17,4%	16,4%	16,9%	17,5%	15,6%	16,8%	13,9%	15,7%	15,0%	17,7%	17,1%	16,4%

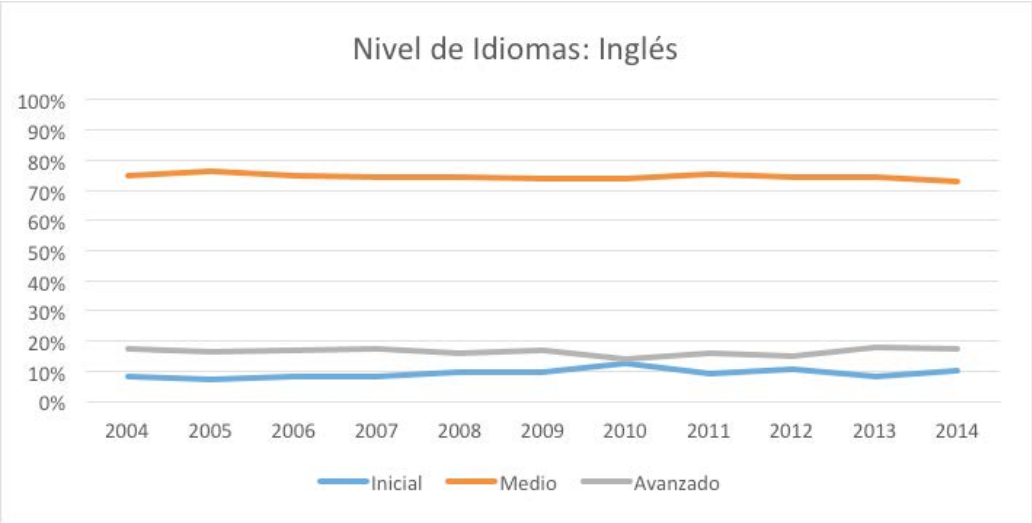


Gráfico 28. Evolución idioma Inglés

El grado de conocimiento del Francés (Tabla 70) de aquellos estudiantes que señalan que sí tienen algún nivel (9.961 casos válidos), es principalmente inicial (70% valor total del periodo), en menor grado medio (27,5%) y en un nivel avanzado tiene un valor muy bajo (2,6%). Dentro del periodo, la evolución (Gráfico **29**) se ha producido en el nivel inicial, que si bien hasta el 2011 tuvo un ligero ascenso, experimenta un tendencia a la baja desde entonces hasta el final del periodo.

Los porcentajes sobre el nivel medio tienen variaciones ascendentes y descendentes. No obstante, en el año 2007 el porcentaje destaca con el valor más elevado (31,5% en este nivel) y en el 2011 se obtiene el valor más bajo (23,4% en este nivel). El nivel avanzado tiene poco protagonismo.

Tabla 70. Grado de conocimiento de Francés

	Grado de conocimiento de idiomas. Francés, por curso académico											
NIVEL	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total**
Inicial	68,5%	71,8%	69,6%	65,8%	69,1%	67,7%	71,1%	74,4%	72,1%	69,0%	70,1%	70,0%
Medio	29,0%	26,1%	27,5%	31,5%	27,8%	28,3%	26,8%	23,4%	25,9%	28,8%	27,2%	27,5%
Avanzado	2,5%	2,1%	2,9%	2,8%	3,0%	4,0%	2,1%	2,3%	2,0%	2,2%	2,7%	2,6%

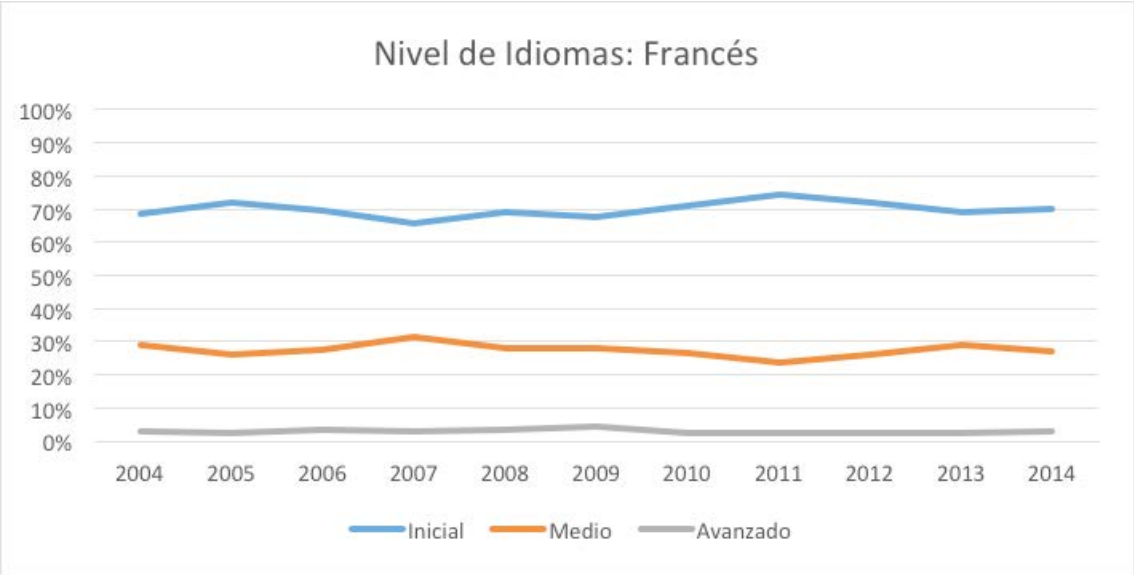


Gráfico 29. Evolución idioma Francés

En el caso del nivel de idiomas de Alemán (Tabla 71), cabe recordar, que solamente existen datos a partir del 2006 ya que en los años 2004 y 2005 no se había incluido esta opción en el cuestionario. El grado de conocimiento del Alemán de aquellos estudiantes que señalan que sí tienen algún nivel (2.291 casos válidos), es principalmente inicial (92,5% del total de periodo en este nivel) y, en muy pocos, casos un nivel medio (6,1%) o avanzado (1,4%). La tendencia dentro del periodo 2006-2014 (Gráfico **30**) tiene un leve ascenso entre 2006 y 2008 en el nivel inicial, pero desciende a partir del 2009.

Tabla 71. Grado de conocimiento de Alemán

	Grado de conocimiento de idiomas. Alemán, por curso académico									
NIVEL	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total**
Inicial	94,0%	95,4%	96,7%	92,1%	92,5%	91,3%	90,8%	89,0%	93,2%	92,5%
Medio	2,8%	2,8%	2,8%	4,6%	6,3%	8,4%	8,6%	10,0%	5,8%	6,1%
Avanzado	3,2%	1,8%	,5%	3,2%	1,3%	,3%	,7%	1,0%	1,0%	1,4%

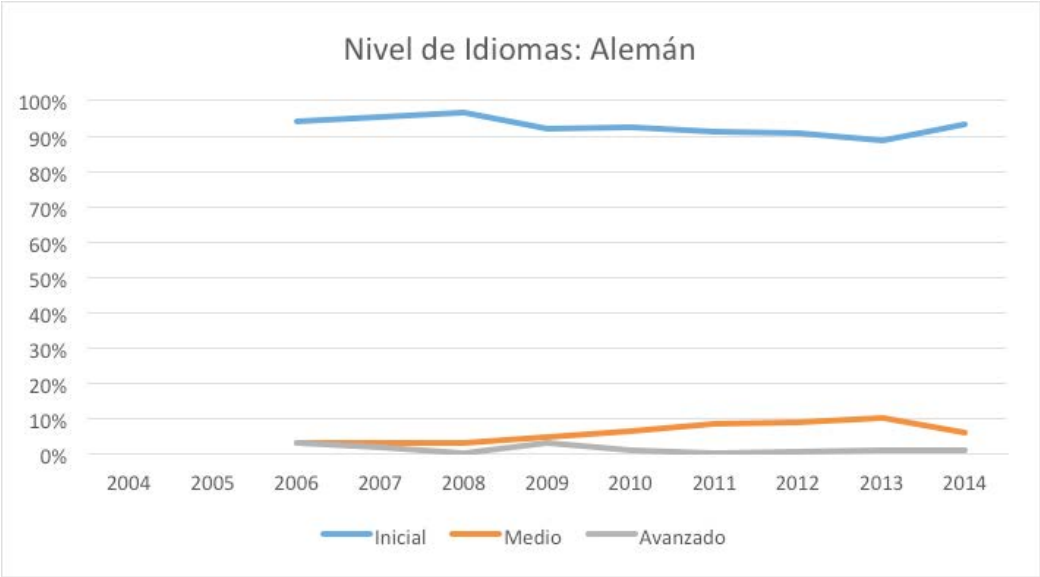


Gráfico 30. Evolución idioma Alemán

Algunos estudiantes (2.086 casos válidos) señalan tener un nivel en "otros idiomas" no señalados en el cuestionario (Tabla 72). En este caso, el nivel de idioma no especificado por los estudiantes, es principalmente inicial (62,2% del total de periodo en este nivel) con un ascenso progresivo durante todo el periodo 2004-2014. Algunos estudiantes señalan un nivel avanzado (23,8%) con una progresión importante hasta la mitad del periodo, si bien ésta desciende a partir del 2010 y, en menor grado, un nivel medio (14%) que desciende de forma progresiva.

Tabla 72. Grado de conocimiento de otros idiomas

	Grado de conocimiento de idiomas. Otros idiomas, por curso académico											
NIVEL	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total**
Inicial	43,7%	30,9%	68,1%	64,4%	64,7%	57,9%	64,2%	60,8%	69,8%	64,7%	74,7%	62,2%
Medio	26,7%	24,5%	12,6%	13,4%	12,8%	13,0%	13,9%	14,7%	10,7%	12,1%	9,0%	14,0%
Avanzado	29,6%	44,5%	19,2%	22,3%	22,5%	29,2%	21,9%	24,4%	19,5%	23,2%	16,3%	23,8%

En función del género, el nivel general de idiomas es un poco más elevado en las mujeres (3,381, media global de todo el periodo 2004-2014) con respecto a los hombres

(3,291) (suma de los cuatro ítems: Inglés, Francés, Alemán, otros, en base a los tres niveles: inicial, medio, avanzado).

En el curso 2009, se observa un nivel en las mujeres más elevado (3, 516) en relación con el resto del periodo. Los estudiantes que no son de la provincia de León tienen un nivel un poco mayor (3,438) con respecto a los de León provincia (3,288). En el año 2009 es cuando se alcanzan los valores más importantes.

Los estudiantes de PAU (3,387) destacan con un mayor nivel de idiomas que los de FP (3,043), marcando la mayor diferencia entre estos dos grupos al final del periodo, siendo el nivel de PAU cada vez más elevado y el de FP más bajo (3,445 PAU y 2,709 FP en 2014).

Por ramas de conocimiento, se aprecia un nivel un poco más elevado en el caso de Artes y Humanidades (3,574, valor global de todo el periodo).En este caso, ha existido una progresión en el tiempo con una tendencia al alza siendo el año de mayor nivel el 2011 (3,906).

En la rama de Ciencias (3,460) el nivel se aproxima a los de Artes y Humanidades, siendo más constante en este caso durante todo el periodo.

En la rama de Ciencias de la Salud (valor global del periodo, 3,375) existe un nivel con una progresión al alza hasta el 2009 y a partir del entonces disminuye.

En Ciencias Sociales y Jurídicas (3,310), si bien el nivel de idiomas es constante, aumenta al final de periodo. En Ingeniería, se obtiene el nivel más bajo de idiomas en relación con el resto de las ramas (3,236). En este caso, el nivel de idiomas aumenta hasta el 2009 y disminuye a partir de entonces, recuperándose al final de periodo, especialmente en 2013 y 2014.

4.2 Objetivo 2

Consideraciones previas sobre los resultados del Objetivo 2:

Como resultado del primer objetivo se ha determinado que los estudiantes que acceden a la ULE tienen un perfil tradicional, en relación con sus características personales y académicas, en cuanto que el porcentaje más amplio de población se encuentra entre los grupos de acceso más comunes: PAU y FP. Además, coincide que estos grupos son los que mayor régimen de dedicación manifiestan que van a desarrollar (tiempo completo), y se trata de estudiantes jóvenes, especialmente en los tramos de edad menores de 20, y entre 20 y 24 años.

Por este motivo, para el desarrollo de los resultados que responden al Objetivo 2, se ha tenido en cuenta este perfil de estudiantes de forma exclusiva al considerarse que es la población más homogénea (población, n=19.385) de estudiantes que ingresan en primer curso, primera matrícula y primera vez en la universidad, condición fundamental que se determinó para la población total de este estudio (población total del estudio, n= 19.755).

Con esto, todas las cuestiones que responden al Objetivo 2 se realizan en base a la opinión de los estudiantes de PAU y de FP, excluyendo otros grupos de acceso, ya que esta opción nos permite conocer en mayor medida en perfil del estudiante con mayor representación en la ULE.

También se ha de tener en cuenta que este objetivo se desarrolla a partir de los datos procedentes del cuestionario, es decir, sobre la opinión de los estudiantes que han cumplimentado cada una de las cuestiones planteadas en el mismo.

2. **Objetivo 2.** Describir y analizar factores **motivacionales e institucionales** que determinan la elección de una titulación por parte de los estudiantes de nuevo ingreso**.**

    2.1. **Objetivo 2.1** Establecer si se aprecian diferencias sobre las variables dependientes procedentes del cuestionario en relación con **las preferencias en la elección, los motivos de elección del título, y la orientación e información recibida**, teniendo en cuenta las variables atributivas: rama de

conocimiento, sexo, procedencia, tipo de acceso, nota de acceso y opción (prioridad de elección de título).

2.1.1. Describir la evolución sobre si existen diferencias entre los grupos descritos en relación con la elección del título: haber querido matricularse en otra titulación, así como conocer los motivos de no poder hacerlo

Para responder a este objetivo ***sobre la elección del título que va a cursar el estudiante***, me detengo en dos cuestiones fundamentales que se le preguntan al estudiante en el cuestionario (B.1.):

- ¿Hubieses querido estudiar otro título?
- ¿Por qué no lo has hecho? (motivos de no elección)

Dentro de las opciones de respuesta múltiple, el estudiante podía señalar más de una respuesta entre las siguientes:

- Nota de corte
- Motivos económicos
- No hay en León
- Motivos personales (familia, amigos...)
- Escasas oportunidades laborales
- Otros motivos

Del porcentaje total de estudiantes que responden a la cuestión sobre si les hubiese gustado matricularse en otra titulación diferente a la que cursan o están matriculados, éstos señalan que sí hubiesen querido en un 24,5% (Tabla 73). Por tanto, un porcentaje alto (75,5%), se encuentra satisfecho de estar matriculado en la titulación de la ULE que han elegido.

Estos porcentajes, tanto de sí como de no haber querido matricularse de otro título, ha sido uniforme durante el periodo de análisis 2004-2014, si bien aumenta ligeramente el porcentaje de sí entre el 2010 al 2012 para, posteriormente, disminuir en la misma proporción que al inicio del periodo.

Tabla 73. Evolución de los estudiantes que hubiesen querido estudiar otro título (Sí/No)

	¿Te hubiese gustado matricularte en otra titulación distinta de la que cursas? (% del curso académico)											Total
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Sí	22,3%	22,4%	23,4%	23,2%	25,4%	22,6%	26,6%	27,4%	27,4%	23,6%	24,3%	24,5%
No	77,7%	77,6%	76,6%	76,8%	74,6%	77,4%	73,4%	72,6%	72,6%	76,4%	75,7%	75,5%

Si bien el porcentaje de estudiantes que están matriculados en el título deseado en la ULE es el más importante, nos detendremos en el análisis de los estudiantes que señalan que sí hubiesen querido estudiar otra titulación, así como las razones, con el fin de analizar este perfil.

En relación con los estudiantes que sí hubiesen querido estudiar otra titulación por sexo (Tabla 74), apreciamos que las mujeres en una proporción un poco mayor (26,8%) hubiesen elegido otro título con respecto a los hombres (21,5%).

En el periodo analizado, esta diferencia entre mujeres y hombres ha existido desde el inicio hasta el final, siendo más acusada en la primera mitad desde el 2004 al 2009. Es a partir de entonces (2010) cuando los hombres manifiestan una tendencia mayor a querer haberse matriculado de otro título, si bien las mujeres también aumentan en este sentido. Especialmente se produce en los años de implantación de los nuevos títulos de Grado, 2010 y siguientes.

Tabla 74. Evolución de los estudiantes que SÍ hubiesen querido estudiar otro título por sexo

	¿Te hubiese gustado matricularte en otra titulación distinta de la que cursas? %DE SÍ por curso académicoy SEXO											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Mujer	25,2%	25,2%	26,9%	27,0%	27,6%	25,3%	28,8%	26,8%	29,5%	24,9%	27,4%	26,8%
Hombre	17,7%	18,1%	18,1%	17,6%	21,9%	19,2%	24,1%	28,1%	24,7%	22,2%	20,7%	21,5%

Los estudiantes que sí son de la provincia de León, manifiestan en mayor proporción que sí hubiesen elegido otra titulación (27,5%) en relación con los estudiantes que no

son de León (17,8%) (Tabla 75). Esta respuesta tiene sentido ya que los estudiantes que vienen de fuera de León han decidido elegir una titulación en la ULE, bien porque era el título que querían cursar, o bien por proximidad, ya que proceden de provincias de la misma comunidad autónoma y comunidades limítrofes con la provincia de León.

En relación con la evolución, lo más destacado es que los estudiantes procedentes de León van señalando en cada curso académico en mayor proporción que sí hubiesen querido estudiar otra titulación. Esta tendencia es especialmente acusada a partir del 2008 hasta el 2012, siendo este año cuando comienza a bajar levemente. Pero es en los cursos 2008, 2010 y 2012 donde experimenta un ascenso de hasta un 31, 3%.

Dado que a partir del 2008 comienza la implantación de todos los títulos nuevos de Grado en España, pudiera darse la circunstancia de que, al ampliarse la oferta en muchas universidades, algunos estudiantes hubiesen querido estudiar otro título porque les resultaba más atractiva la oferta fuera de León y no hubiesen podido elegir el título que querrían porque su nota no se lo permitía.

Tabla 75. Evolución de los estudiantes que SÍ hubiesen querido estudiar otro título según procedencia

	¿Te hubiese gustado matricularte en otra titulación distinta de la que cursas? %DE SÍ por curso académico y PROCEDENCIA LEÓN											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Sí LEÓN	24,0%	26,7%	25,3%	25,7%	30,2%	25,9%	30,6%	28,7%	31,3%	27,2%	26,9%	27,5%
No LEÓN	15,4%	14,6%	15,6%	19,0%	15,0%	16,8%	18,8%	20,7%	20,3%	17,3%	19,8%	17,8%

Los estudiantes que acceden a través de PAU hubiesen querido en una proporción mayor haber estudiado otro título (26,1%) en relación con los estudiantes de FP (14,1%). De nuevo observamos en la evolución que los porcentajes aumentan de forma progresiva en el caso de los estudiantes PAU y con variaciones al alza y a la baja en el caso de FP (Tabla 76). Pero el mayor incremento de los porcentajes se encuentra en PAU, especialmente en los cursos ya señalados de implantación de los títulos nuevos de Grado la ULE, con una tendencia a la baja al final del periodo.

Tabla 76. Evolución de los estudiantes que SÍ hubiesen querido estudiar otro título según grupo de ingreso

	¿Te hubiese gustado matricularte en otra titulación distinta de la que cursas? %DE SÍ por curso académico y Grupo de Ingreso											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
PAAU	23,4%	23,4%	24,7%	24,5%	27,1%	23,7%	29,5%	29,8%	28,7%	25,4%	25,9%	26,1%
FP	14,4%	14,8%	12,4%	13,2%	11,0%	15,8%	12,0%	13,9%	19,9%	13,0%	12,6%	14,1%

Los estudiantes que eligen en primera opción el título que van a cursar, señalan que sí hubiesen querido estudiar otra titulación en un porcentaje bajo (13,1%), y aquellos que han elegido en segunda opción, hubiesen querido estudiar otra titulación en un porcentaje más elevado (61,1%).

En relación con la nota media de selectividad, éstas son similares entre los estudiantes que han dicho sí haber querido estudiar otro título (nota media de 6,500), y los que han dicho no (6,784).

Donde sí apreciamos diferencias más importantes es por ramas de conocimiento de los estudiantes que señalan que sí hubiesen querido estudiar otro título (Tabla 77).

Así, especialmente los estudiantes matriculados en títulos de la rama de Ciencias (38,8%) de la ULE, es donde el porcentaje se acentúa en mayor grado que en el resto de las ramas de conocimiento. Por tanto, los estudiantes de los títulos de la rama de Ciencias hubiesen querido matricularse en otra titulación, y en la evolución, además, podemos apreciar una tendencia al alza importante (del 32,2% de sí en 2004, al 41,4% de sí en 2014), incluso en el 2013 el porcentaje de sí en esta rama fue del 50,3%.

Tabla 77. Porcentaje de los estudiantes que SÍ hubiesen querido estudiar otro título por ramas de conocimiento

	¿Te hubiese gustado matricularte en otra titulación distinta de la que cursas? %DE SÍ por curso académico y Rama de Conocimiento del Título donde está matriculado el estudiante											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	23,5%	26,3%	35,0%	29,0%	32,2%	23,3%	30,9%	26,4%	26,7%	20,0%	27,0%	27,0%
Ciencias	32,2%	34,2%	33,3%	41,7%	35,9%	39,7%	34,6%	41,8%	43,6%	50,3%	41,4%	38,8%
Ciencias de la Salud	21,8%	14,2%	14,2%	18,8%	15,2%	14,3%	21,8%	20,1%	24,6%	22,1%	26,5%	19,6%
Ciencias Sociales y Jurídicas	20,9%	26,1%	26,4%	22,7%	26,9%	24,6%	26,2%	26,2%	25,2%	20,9%	19,7%	24,1%
Ingeniería y Arquitectura	18,6%	14,3%	13,4%	12,8%	19,4%	14,7%	26,5%	28,4%	26,6%	16,5%	21,0%	19,9%

En general, en el resto de las ramas, los porcentajes han sido más bajos en este punto, especialmente en Ciencias de la Salud y en Ingeniería. Por tanto, en estas ramas, los estudiantes están más conformes con el título en el que se han matriculado. A pesar de ello, se detecta una evolución con una tendencia hacia el sí haber querido estudiar otro título, que aumenta especialmente en los cursos de la implantación de los nuevos títulos de Grado **(**Gráfico **31**).

En Ciencias de la Salud, si bien en el total del periodo el porcentaje es bajo, del 19,6%, la tendencia ha variado a lo largo del tiempo, comenzando con un 21% en 2004, disminuyendo hasta el 2009 con valores del 14,3%, y creciendo a partir del entonces hasta el 2012, teniendo el valor más alto en ese año con un 24,6% e incluso en el 2014 un 26,5%.

En Ingeniería, los estudiantes manifiestan en el periodo comprendido desde 2004 (18,6%) hasta 2009 (14,7%) en un porcentaje bajo que hubiesen querido estar matriculados de otro título. Sin embargo, esta tendencia cambia, con un aumento importante a partir del 2010 (25,5%) hasta el 2013, y disminuyendo de nuevo (16,5%).

Las rama de Ciencias Sociales y Jurídicas es donde la evolución es más constante.

Los estudiantes de Artes y Humanidades han tenido una evolución diferente al resto de las ramas. En este caso, el porcentaje más elevado de sí se producía antes de la implantación de los nuevos títulos hasta el 2008, y es a partir de entonces, cuando disminuye ligeramente, incluso en el 2013 alcanza el valor más bajo con un 20%, aumentando de nuevo en el 2014 con un 27%.

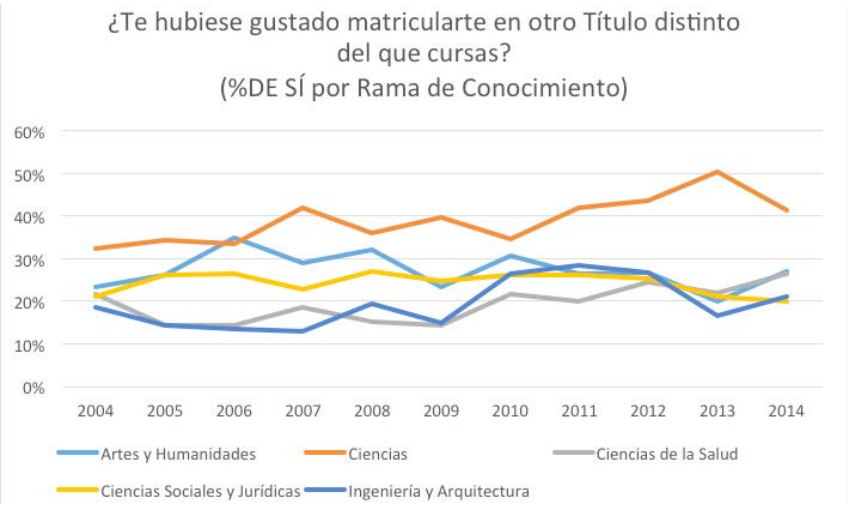


Gráfico 31. Evolución de estudiantes que sí hubiesen querido matricularse de otro título por rama de conocimiento

El principal motivo señalado entre aquellos estudiantes de la ULE que no han podido matricularse en el título que hubiesen deseado, es la nota de corte/falta de plazas (71,3%) y, en un porcentaje bajo, el hecho de no existir el título deseado en León (18,4%), así como otros motivos no especificados (10,8%) (Tabla 78).

Los motivos económicos, personales, o la escasa probabilidad de oportunidades laborables, no parecen ser las razones de no haber podido elegir otro título.

No obstante podemos apreciar una evolución diferente entre los motivos que señalan los estudiantes (Gráfico **32**).

En el caso de la falta de plazas/nota de corte, la evolución ha sido de un porcentaje cada vez más elevado, de un 62,4% en 2004 a un 78,8% en 2013, disminuyendo un poco en el 2014. Es decir, las condiciones de acceso cada vez dificultan más poder elegir el título deseado (limitación de plazas).

Sin embargo, el hecho de que no exista en la ULE un título, parece ser un motivo que, si bien al inicio del periodo tenía mayor importancia (20,9%), ha disminuido levemente con valores bajos en 2010, aunque en años posteriores ha aumentado.

Tabla 78. Porcentaje en relación con los motivos de no matricularse en el título deseado

	Razones para no matricularse en el Título preferido por curso académico											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Nota de corte / falta de plazas	62,4%	65,0%	62,0%	69,9%	66,7%	65,0%	79,2%	74,2%	76,4%	78,8%	76,5%	71,3%
Motivos económicos	9,5%	6,3%	6,7%	4,4%	3,1%	5,8%	4,7%	4,4%	6,7%	6,1%	7,5%	5,9%
No hay en León	20,9%	17,7%	21,3%	21,9%	20,4%	21,5%	14,0%	17,6%	15,5%	15,7%	18,4%	18,4%
Motivos personales (familia, amigos...)	8,5%	7,5%	4,3%	3,2%	4,9%	6,1%	2,3%	4,7%	2,8%	2,2%	2,7%	4,3%
Escasas oportunidades laborales			8,5%	6,1%	6,2%	5,8%	3,1%	5,4%	3,5%	5,2%	2,4%	4,3%
Otros motivos	12,1%	18,9%	13,1%	11,4%	11,7%	12,5%	9,4%	11,9%	7,6%	6,1%	8,0%	10,8%

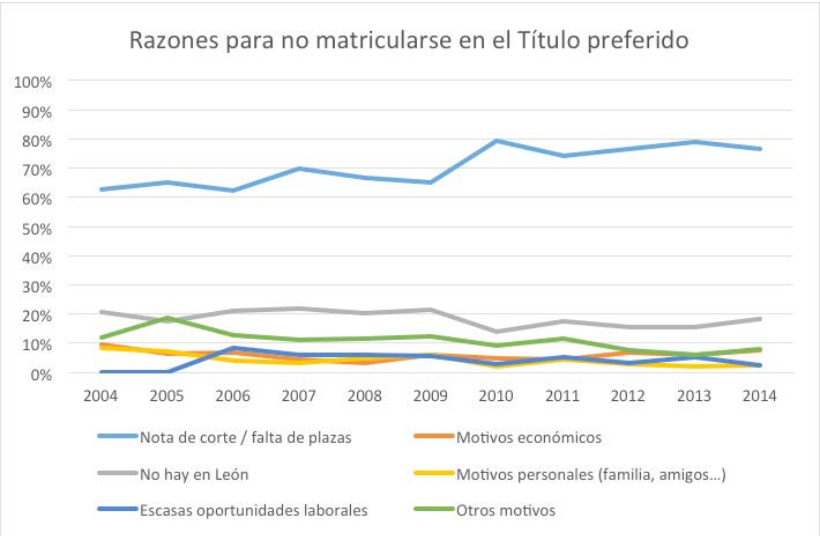


Gráfico 32. Evolución de las razones de no matricularse de otro título

Existen diferencias entre mujeres y hombres en relación con la nota de corte (Tabla 79), con un mayor porcentaje de mujeres (72,4%) frente a los hombres (69,4%) que señalan no haber podido matricularse en el título que deseaban cursar. No obstante, si en la evolución durante los diez años de este motivo las mujeres han tenido un porcentaje mayor, en el 2009, 2010 y 2011 sucede lo contrario. Es decir, los hombres, durante estos tres años, tenían mayor dificultad por la nota de corte, con un mayor porcentaje de éstos que aumenta de forma importante.

Tabla 79. Porcentaje entre mujeres y hombres sobre los motivos de no matricularse en el título deseado

		Razones para no matricularse en el Título preferido por curso académico											
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Mujer	Nota de corte / falta de plazas	68,1%	67,6%	64,8%	73,6%	68,9%	66,3%	77,3%	72,7%	75,8%	80,0%	79,2%	72,4%
	Motivos económicos	8,9%	6,8%	6,2%	4,6%	3,7%	7,5%	6,2%	4,8%	7,0%	6,0%	8,7%	6,4%
	No hay en León	19,7%	18,2%	24,2%	20,9%	21,0%	22,1%	16,4%	21,6%	16,0%	16,0%	19,0%	19,6%
	Motivos personales (familia, amigos…)	5,2%	6,8%	4,4%	2,5%	4,6%	6,0%	3,1%	5,3%	2,7%	2,0%	2,2%	4,0%
	Escasas oportunidades laborales			8,8%	5,4%	5,9%	5,0%	3,6%	6,2%	3,1%	4,0%	2,6%	4,1%
	Otros motivos	9,4%	15,9%	9,7%	9,2%	8,2%	12,1%	9,8%	12,3%	8,6%	4,0%	6,1%	9,5%
Hombre	Nota de corte / falta de plazas	49,5%	59,0%	55,9%	61,2%	61,9%	62,5%	81,9%	76,0%	77,4%	77,3%	72,0%	69,4%
	Motivos económicos	10,8%	5,1%	7,8%	3,9%	1,9%	2,7%	2,5%	4,0%	6,2%	6,1%	5,6%	5,0%
	No hay en León	23,7%	16,7%	14,7%	24,3%	19,0%	20,5%	10,6%	13,0%	14,7%	15,3%	17,5%	16,5%
	Motivos personales (familia, amigos…)	16,1%	9,0%	3,9%	4,9%	5,7%	6,3%	1,3%	4,0%	2,8%	2,5%	3,5%	4,7%
	Escasas oportunidades laborales			7,8%	7,8%	6,7%	7,1%	2,5%	4,5%	4,0%	6,7%	2,1%	4,5%
	Otros motivos	18,3%	25,6%	20,6%	16,5%	19,0%	13,4%	8,8%	11,5%	6,2%	8,6%	11,2%	13,1%

Los que proceden de fuera de la provincia León señalan como principal motivo de no elección de título la nota de corte/falta de plazas en una proporción mucho más elevada (85%) que los estudiantes de León provincia (66,4%), así como es lógico estos últimos señalan, que no hay en León (23,4%), en relación con los estudiantes de fuera (4,2%) (Tabla 80).

Si tenemos en cuenta solamente los dos motivos principales señalados por los estudiantes en función del grupo de acceso PAU o FP, se aprecian diferencias de los dos motivos principales entre estos dos grupos de acceso en la evolución desde el 2004.

En los estudiantes de PAU la tendencia es progresiva hacia el principal motivo (nota de corte), y en el caso de FP, este motivo a partir del 2011 tiene una progresión muy acentuada con valores que se acercan a los de PAU. Además, el grupo de FP, experimenta una evolución importante en el motivo, “no hay en León”, cuestión que en menor medida afecta a los de PAU.

Tabla 80. Porcentaje entre estudiantes de PAU y FP sobre los motivos de no matricularse en el título deseado

		Razones para no matricularse en el Título preferido por curso académico											
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
PAAU	Nota de corte / falta de plazas	64,1%	64,3%	62,8%	69,9%	67,3%	64,9%	81,7%	74,6%	76,9%	79,4%	76,9%	71,9%
	No hay en León	20,8%	18,7%	21,0%	22,9%	20,7%	22,7%	13,5%	17,3%	14,8%	15,8%	17,9%	18,5%
FP	Nota de corte / falta de plazas	40,9%	73,7%	50,0%	69,6%	53,3%	65,5%	48,3%	69,7%	72,9%	71,4%	69,6%	63,7%
	No hay en León	22,7%	5,3%	25,0%	8,7%	13,3%	10,3%	20,7%	21,2%	20,8%	14,3%	26,1%	17,6%

Los estudiantes que están matriculados en primera opción (Tabla 81) les afecta en menor medida la nota de corte (42,4%), adquiriendo mayor protagonismo el motivo de no existir el título en León (34,8%). Por el contrario, los estudiantes que no están matriculados en primera opción destacan la nota de corte como motivo principal (92,1%).

Tabla 81. Porcentaje entre estudiantes de primera opción y de no primera opción sobre los motivos de no matricularse en el título deseado

¿Está matriculado en Primera opción?	Razones para no matricularse en el Título preferido	Total
Sí	Nota de corte / falta de plazas	42,4%
	Motivos económicos	11,0%
	No hay en León	34,8%
	Motivos personales (familia, amigos…)	8,2%
	Escasas oportunidades laborales	8,7%
	Otros motivos	18,4%
No	Nota de corte / falta de plazas	92,1%
	Motivos económicos	2,1%
	No hay en León	6,5%
	Motivos personales (familia, amigos…)	1,3%
	Escasas oportunidades laborales	1,0%
	Otros motivos	5,1%

Por ramas de conocimiento (Tabla 82), en mayor medida, los estudiantes matriculados en los títulos de Ciencias (92,5%) señalan la nota de corte como motivo principal, así como los de Ciencias de la Salud (88,7), En menor grado sobre este motivo, Ingeniería (66,7%) y Ciencias Sociales y Jurídicas (59,3%), siendo los estudiantes de Artes y Humanidades a los que menos les afecta este motivo (44, 7%).

Si tenemos en cuenta el hecho de la no existencia del título en la ULE, "no hay en León", los estudiantes de Artes y Humanidades señalan este motivo en un porcentaje muy elevado con respecto al resto de las ramas (42,2%). También los estudiantes de

Ciencias Sociales y Jurídicas destacan este motivo (23,6%), así como los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura (22,2%).

Tabla 82. Porcentaje de estudiantes por ramas de conocimiento sobre los motivos de no matricularse en el título deseado

Rama de título	Razones para no matricularse en el Título preferido	Total %
Artes y Humanidades	Nota de corte / falta de plazas	44,7%
	Motivos económicos	10,5%
	No hay en León	42,2%
	Motivos personales (familia, amigos…)	11,4%
	Escasas oportunidades laborales	5,1%
	Otros motivos	17,3%
Ciencias	Nota de corte / falta de plazas	92,5%
	Motivos económicos	,7%
	No hay en León	5,1%
	Motivos personales (familia, amigos…)	1,5%
	Escasas oportunidades laborales	,9%
	Otros motivos	4,8%
Ciencias de la Salud	Nota de corte / falta de plazas	88,7%
	Motivos económicos	4,7%
	No hay en León	9,8%
	Motivos personales (familia, amigos…)	2,2%
	Escasas oportunidades laborales	2,8%
	Otros motivos	4,8%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Nota de corte / falta de plazas	59,3%
	Motivos económicos	7,6%
	No hay en León	23,6%
	Motivos personales (familia, amigos…)	5,0%
	Escasas oportunidades laborales	6,6%
	Otros motivos	14,9%
Ingeniería y Arquitectura	Nota de corte / falta de plazas	66,7%
	Motivos económicos	7,6%
	No hay en León	22,2%
	Motivos personales (familia, amigos…)	5,4%
	Escasas oportunidades laborales	4,1%
	Otros motivos	11,7%

Con todo lo anterior, si bien los estudiantes de la ULE, en general, señalan que sí han podido elegir el título que cursan y, muchos menos, que no han podido (24,5%), resulta interesante, no tanto el valor, sino la evolución en el tiempo, ya que la tendencia hacia el "no" aumenta a lo largo de los años. Especialmente en los años de la implantación de la nuevos títulos de Grado coincidente de nuevo con la aplicación del nuevo sistema de acceso y admisión a la universidad.

Podemos afirmar que aumentan las dificultades en los estudiantes de la ULE para poder acceder al título deseado.

La cuestión sobre la motivación o factores de elección de un título se han visto dentro del marco teórico, y así los autores presentados (Tinto, 1975; Bean, 1980; Díaz, 2008; Cabrera, Nora y Castañeda, 1993; Pascarella y Terenzini, 1991), analizan las condiciones previas y características que afectan a la mayor integración y retención de los estudiantes: factores académicos, sociales, económicos, ambientales, de socialización. De esta forma, se establece una vinculación entre la integración y el hecho de poder elegir el título deseado.

En el caso de la ULE, la progresión al alza en la cuestión sobre que los estudiantes no pueden cursar el título que quisieran, de nuevo se produce en mayor medida en los títulos más demandados. Como ya se ha comentado, las ramas de títulos más demandados en la ULE se encuentran en Ciencias de la Salud y Ciencias, que tienen el menor volumen de títulos.

Muchos de los que señalan que sí hubiesen querido estudiar otro título, pudieran ser estudiantes ya pertenecientes a estas ramas y que hubiesen querido matricularse de otro título en la misma rama en la que están. Así por ejemplo en la rama de Ciencias, hay años dentro del periodo de análisis, donde los estudiantes señalan en una proporción cercana al 50% que sí hubiesen querido estudiar otro título.

Esto enlaza con los motivos de no poder elegir, ya que la mayor parte de ellos señalan la nota de corte y, en menor medida, porque no hay en León. A partir de la nueva normativa de acceso y admisión puesta en marcha a partir del 2009 los cálculos para el cómputo de las notas de corte varían. Las universidades establecen, en base a la demanda, las ponderaciones para el cálculo de nota para la admisión, que ha ido progresivamente en aumento especialmente en las ramas de Ciencias de la Salud y Ciencias.

La fase específica que desarrollan ahora los estudiantes en la prueba de PAU, aun siendo voluntaria, dificulta en mayor medida las probabilidades de acceso y admisión en una universidad, especialmente en los títulos más demandados, y estudiantes se encuentran con una dificultad mayor al tener que competir con otros estudiantes con mejores notas.

Los estudiantes de FP son los que en la evolución destacan por tener mayor dificultad para acceder al título deseado, especialmente a partir del 2010. Estos estudiantes podrían acceder con la nota media de FP (Ciclo Formativo) y pueden, para subir nota,

presentarse a la fase específica. A pesar de tener una nota media mayor de acceso con respecto a los de PAU, manifiestan mayor dificultad en los años de implantación de los nuevos títulos. De ahí la importancia de las notas de corte para la admisión donde compiten en igualdad de condiciones los estudiantes de PAU y FP.

El motivo "porque no hay en León" es señalado en menor proporción en todos los títulos. Especialmente en Ciencias y Ciencias de la Salud, este motivo se da un muy pocos casos. Pero si nos detenemos en otra ramas vemos que en Artes y Humanidades este motivo tiene gran importancia y, dentro de la evolución, toma mayor protagonismo en Ciencias Sociales y Jurídicas, y en Ingeniería. Es decir, algunos estudiantes han elegido el título que cursan porque no hay el que desean en León.

Si bien entre los motivos de respuesta múltiple también se encontraban motivos económicos, éstos casi no han sido señalados. Pero podríamos pensar que de forma indirecta las condiciones de crisis, o situaciones menos favorecidas, provocan que el estudiante elija un título en León porque puede suponer menos gasto económico, es decir, no exactamente por necesidad. Al existir una universidad cercana (en este caso sería la ULE) elige un título que le permite estudiar cerca de su casa.

Otro factor podría ser el arraigo familiar que todavía en España existe en cuanto a que los estudiantes de las universidades en España permanecen más tiempo cerca de sus familias. Por tanto bien podría vincularse a factores económicos, familiares y de nuevo al factor proximidad (Pérez García y Serrano Martínez, 2012).

Por tanto, la elección del estudiante está determinada por las características previas, y también por la institución. Así, en función de lo que ofrece la institución, el estudiante decide tanto el título como la universidad y nos define perfiles de ingreso y posibles motivos de elección de un título (Díaz Peralta, 2008).

2.1.2. Describir la evolución sobre si existen diferencias entre los grupos descritos en relación con la elección de la universidad: haber querido matricularse en otra universidad, así como conocer los motivos de no poder hacerlo.

Para responder a la cuestión ***sobre haber querido estudiar en otra universidad***, me detengo en dos cuestiones fundamentales que se le preguntan al estudiante (B.2 del cuestionario):

- ¿Hubieses querido estudiar en otra universidad?
- ¿Por qué no lo has hecho? (motivos de no elección)

Los motivos de no elección de otra universidad se plantean con opciones de respuesta múltiple en el cuestionario, de tal forma que el estudiante puede elegir más de una opción:

- Nota de corte
- Motivos económicos
- No hay en León
- Motivos personales (familia, amigos...)
- Escasas oportunidades laborales
- Otros motivos

El mayor porcentaje de los estudiantes de la ULE de PAU y FP, no les hubiera gustado matricularse en otra universidad (78,6%), y están satisfechos de matricularse en la ULE. Durante el periodo analizado no se perciben diferencias importantes, pero sí una ligera tendencia positiva hacia el sí haber querido estudiar en otra universidad, a partir del 2010.

En un porcentaje más bajo (20,4%) los estudiantes señalan haber querido estudiar en otra universidad (Tabla 83).

Tabla 83. Porcentajes de sí y no haberse querido matricularse en otra universidad

	¿Te hubiese gustado matricularte en otra Universidad? (% por curso académico)											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total %
Sí	19,2%	22,6%	21,0%	19,6%	21,4%	18,2%	18,2%	21,3%	20,7%	21,8%	20,9%	20,4%
No	80,8%	77,4%	79,0%	80,4%	78,6%	81,8%	81,8%	78,7%	79,3%	78,2%	79,1%	79,6%

Si nos detenemos exclusivamente en los estudiantes que han señalado que **sí hubiesen querido estudiar en otra universidad,** y los motivos de no poder hacerlo, podemos analizar algunos aspectos de este perfil de estudiantes.

Sobre el porcentaje total de estudiantes que señalan que sí les hubiese gustado estudiar en otra universidad (Tabla 84), al igual que como en la elección de título, se encuentra un poco más elevado el de las mujeres (22, 6%). La tendencia de las mujeres siempre se

ha mantenido, y en el caso de los hombres, aumenta en esta afirmación a lo largo del periodo, especialmente a partir de 2007, y disminuye de nuevo en 2014.

Tabla 84. Porcentajes de sí de mujeres y hombres que hubiesen querido matricularse en otra universidad

	¿Te hubiese gustado matricularte en otra universidad distinta a la ULE? %DE SÍ por curso académico y SEXO											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total %
Mujer	19,3%	22,9%	23,4%	23,0%	24,8%	19,9%	20,7%	24,4%	22,8%	23,3%	23,6%	22,6%
Hombre	19,1%	22,0%	17,5%	14,6%	15,7%	15,9%	15,2%	17,5%	18,2%	20,1%	17,7%	17,6%

Los estudiantes de fuera de la provincia de León, hubiesen querido estudiar en otra universidad en un 35,7%, y los procedentes de León como provincia habitual, hubiesen querido estudiar en otra universidad en un porcentaje de 12,2%. En el periodo establecido, no se aprecian cambios importantes en la evolución, si bien los procedentes de León manifiestan en menor medida el sí querer haber estudiado en otra universidad (8,2% en 2010), y este porcentaje se acentúa hacia el final del periodo (12,5% en 2014).

Dentro del periodo analizado, la tendencia disminuye en los estudiantes de PAU que dicen sí haber querido estudiar en otra universidad hasta el 2009 (17,4%), y aumenta levemente a partir de la segunda mitad del periodo hasta 2014 (21,9%) (Tabla 85). En los estudiantes de FP que señalan que sí (19,9%), la tendencia disminuye a lo largo del periodo, más notorio a partir del 2009 y 2010, produciéndose el porcentaje más bajo en 2014 (13,3%). Es decir, a lo largo del tiempo, los estudiantes de FP están satisfechos con la opción de la ULE como universidad para desarrollar sus estudios.

Tabla 85. Porcentajes de sí de estudiantes PAU y FP que hubiesen querido matricularse en otra universidad

	¿Te hubiese gustado matricularte en otra universidad distinta a la ULE? %DE SÍ por curso académico y grupo de ingreso											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total %
PAAU	19,2%	21,6%	20,7%	18,9%	20,1%	17,4%	18,8%	22,0%	21,7%	22,7%	21,9%	20,5%
FP	19,2%	30,0%	23,9%	24,7%	31,9%	23,2%	15,1%	17,4%	15,4%	16,1%	13,3%	19,9%

Los estudiantes que no han elegido el título que cursan en la ULE en primera opción (Tabla 86) manifiestan en mayor medida que sí hubiesen querido estudiar en otra

universidad (29,4%), mientras que los que han elegido en primera opción se encuentran más conformes con la ULE (17,8% de sí).

Se aprecia una evolución descendente y ascendente importante en el periodo entre los estudiantes que no han elegido en primera opción. Así, durante la primera mitad del periodo, señalaban sí en un porcentaje cada vez más bajo hasta 2009, y a partir de entonces, aumenta progresivamente hasta un 32,5% en 2013.

Tabla 86. Porcentajes de sí de estudiantes que, Sí y No, eligen el título en 1ª opción y hubiesen querido matricularse en otra universidad

	¿Te hubiese gustado matricularte en otra universidad distinta a la ULE? %DE SÍ por curso académico y opción en la elección del título											
¿El estudiante está mariculado en el título que eligió en 1ª opción? (preinscripción)	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total %
Sí	18,3%	21,4%	18,2%	17,2%	19,3%	16,6%	14,3%	18,3%	16,6%	18,2%	18,0%	17,8%
No	22,8%	28,2%	32,6%	31,2%	29,6%	24,0%	27,8%	29,8%	31,9%	32,5%	30,4%	29,4%

La nota media de los que sí hubiesen querido estudiar en otra universidad (6,956, media de todo el periodo), con respecto a los que señalan que no hubiesen querido (6,652), es bastante cercana, por tanto, el factor nota media no influye en gran medida, y las tendencias son similares a lo largo del periodo.

La diferencia más importante la encontramos por ramas de conocimiento (Tabla 87).

Teniendo en cuenta el porcentaje de sí, los estudiantes de Ciencias de la Salud (41,2%) hubiesen querido matricularse en otra universidad, seguido de Ciencias (25,1%) y, en menor proporción, Artes y Humanidades (16,9%), Ciencias Sociales y Jurídicas (13,6%), e Ingeniería (12,2%). En esta última rama, la evolución ha sido positiva para la ULE, es decir, cada vez menos estudiantes manifiestan querer ir a otra universidad.

En el caso de Artes y Humanidades se producen variaciones, ya que al inicio del periodo la tendencia del sí era más elevada hasta el 2008, que baja de forma importante hasta 2011, para aumentar de nuevo hacia el final del periodo.

En la rama de Ciencias, hasta el 2007 el sí estaba cercano al 24%, desciende hasta el 2010, y asciende de forma considerable especialmente en el 2011.

Ciencias de la Salud mantiene porcentajes altos del sí en todo el periodo, si bien los años más acusados son el 2007 y el 2014.

Por tanto, es en Ciencias, y especialmente el caso de Ciencias de la Salud, donde los estudiantes sí hubiesen querido matricularse en otra universidad.

Resulta interesante ver que la circunstancia sobre la implantación de los nuevos títulos de Grado no influye en gran medida en este punto. Es decir, tanto antes como después de la reforma e implantación de los títulos nuevos, los estudiantes señalan el haber querido, o no haber querido estudiar en otra universidad durante todo el periodo con variaciones al alza y a la baja, cuestión que no sucedía con la cuestión sobre haber querido estudiar otro título, que se concentraba en mayor medida en el 2009 y 2010.

Tabla 87. Porcentaje de sí de estudiantes que hubiesen querido matricularse en otra universidad, por ramas de conocimiento

	¿Te hubiese gustado matricularte en otra universidad distinta a la ULE? %DE SÍ por curso académico y rama de conocimiento											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total %
Artes y Humanidades	13,3%	10,4%	26,7%	11,6%	27,1%	11,7%	9,6%	21,7%	17,4%	17,9%	20,2%	16,9%
Ciencias	20,4%	25,0%	24,8%	24,2%	21,6%	19,9%	25,6%	31,4%	29,2%	28,0%	27,0%	25,1%
Ciencias de la Salud	29,3%	40,4%	44,1%	47,2%	43,5%	39,5%	41,0%	41,3%	41,3%	40,6%	44,1%	41,2%
Ciencias Sociales y Jurídicas	16,5%	15,6%	13,2%	10,2%	14,2%	11,6%	11,9%	15,8%	13,6%	14,4%	14,1%	13,6%
Ingeniería y Arquitectura	15,6%	16,0%	10,8%	11,5%	9,0%	12,8%	9,8%	9,3%	14,0%	15,1%	9,4%	12,2%

Si analizamos los motivos por los que no se han podido matricular en otra universidad en la que hubiesen querido (Tabla 88), el motivo sobre la nota de corte/falta de plazas (64,1%) es el principal, es decir, muchos no se han podido ir a otra universidad porque no tienen nota suficiente para entrar. En este caso, hay cursos donde se percibe que este motivo es mucho más destacado por los estudiantes, como en el curso 2010 que alcanza un 71,1%.

Lo más significativo en la evolución (Gráfico **33**), es que los otros dos motivos más señalados, motivos económicos (15,4%) y motivos familiares (13,6%) constituyen juntos un porcentaje importante, es decir, si los incluyéramos en una sola variable constituiría un 29%. Además dentro de del periodo, los motivos económicos tienen una tendencia al alza, especialmente a partir del 2011, así como los personales. Estos motivos, que al inicio del periodo tenían un porcentaje elevado (2004), disminuyen hasta 2010, y comienzan a subir a partir de entonces.

Los motivos relacionados con el hecho de que "no existe en León" no influyen en este caso a la hora de señalar querer ir a otra universidad, así como escasas oportunidades laborales. Este último motivo destaca por su porcentaje caso inexistente, es decir, la oportunidad de un empleo no es una cuestión que se planteen los estudiantes a la hora de elegir un título, aspecto que afianza el perfil del estudiante de la ULE en cuanto a régimen de dedicación o arraigo familiar desde el punto de vista económico.

Tabla 88. Porcentajes sobre los motivos de no haber podido matricularse en otra universidad

	% DE SÍ por curso académico. Motivos para no matricularse en la universidad preferida											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total %
Nota de corte / falta de plazas	63,3%	55,6%	60,5%	66,4%	66,2%	63,9%	71,1%	63,0%	65,9%	61,7%	67,2%	64,1%
Motivos económicos	21,1%	11,5%	12,9%	8,0%	16,4%	12,9%	10,5%	16,7%	18,6%	20,2%	18,5%	15,4%
No hay en León	7,6%	6,9%	5,8%	7,3%	3,7%	4,4%	6,6%	6,7%	6,2%	5,8%	4,9%	6,0%
Motivos personales (familia, amigos…)	19,8%	21,8%	12,9%	14,7%	10,0%	13,3%	8,6%	16,7%	10,5%	10,4%	12,5%	13,6%
Escasas oportunidades laborales			1,0%	,7%		,4%	,4%	1,5%		,3%	,3%	,4%
Otros motivos	2,1%	11,1%	15,3%	12,2%	12,6%	13,3%	13,3%	11,8%	9,3%	11,7%	7,6%	11,0%

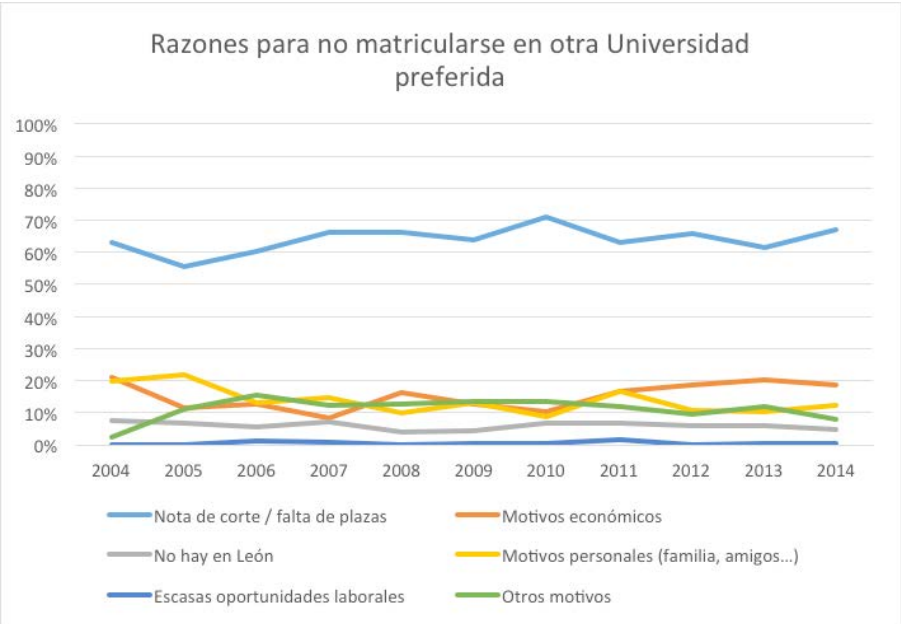


Gráfico 33. Evolución de las razones de no matricularse en otra universidad

Las mujeres (75,8%) más que los hombres (54,2%) señalan en mayor proporción que el motivo de no matricularse en otra universidad es la nota de corte (Tabla 89). Si bien en la evolución este motivo ha tenido variaciones en ambos casos. El caso de los hombres en relación con los motivos es diferente a las mujeres, así, los motivos económicos son

más señalados por los hombres en todo el periodo en un porcentaje un poco mayor. Pero la mayor diferencia se aprecia en los motivos personales (familia y amigos) y, en este caso, los hombres en todo el periodo manifiestan un porcentaje mayor que las mujeres.

Por tanto, los hombres parece que presentan mayor arraigo familiar o responsabilidades personales que las mujeres.

Tabla 89. Porcentajes entre mujeres y hombres sobre los motivos de no haber podido matricularse en otra universidad

		Motivos para no matricularse en la universidad preferida POR SEXO										
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Mujer	Nota de corte / falta de plazas	59,1%	59,6%	65,2%	71,5%	70,5%	65,6%	72,4%	67,5%	68,7%	68,5%	75,8%
	Motivos económicos	20,8%	9,9%	12,6%	7,0%	16,1%	12,3%	10,3%	14,6%	20,0%	14,4%	18,7%
	No hay en León	8,7%	6,2%	6,6%	6,5%	3,6%	3,2%	6,4%	4,9%	8,2%	3,9%	5,1%
	Motivos personales (familia, amigos…)	22,1%	18,0%	13,6%	13,0%	7,8%	14,3%	7,7%	14,6%	8,2%	7,2%	7,6%
	Escasas oportunidades laborales			1,0%			,6%	,6%	1,0%		,6%	
	Otros motivos	1,3%	10,6%	11,1%	11,5%	11,4%	13,0%	10,9%	13,6%	7,7%	11,0%	4,0%
Hombre	Nota de corte / falta de plazas	70,5%	49,0%	51,0%	54,7%	55,3%	61,1%	69,0%	55,6%	61,7%	53,1%	54,2%
	Motivos económicos	21,6%	14,0%	13,5%	10,5%	17,1%	13,7%	11,0%	20,2%	16,4%	27,6%	18,3%
	No hay en León	5,7%	8,0%	4,2%	9,3%	3,9%	6,3%	7,0%	9,7%	3,1%	8,3%	4,6%
	Motivos personales (familia, amigos…)	15,9%	28,0%	11,5%	18,6%	15,8%	11,6%	10,0%	20,2%	14,1%	14,5%	19,8%
	Escasas oportunidades laborales			1,0%	2,3%				2,4%			,8%
	Otros motivos	3,4%	12,0%	24,0%	14,0%	15,8%	13,7%	17,0%	8,9%	11,7%	12,4%	13,0%

Los estudiantes que no proceden de la provincia de León y que hubiesen querido estudiar en otra universidad, señalan como principal motivo la nota de corte (81,4%), es decir, han venido a la ULE porque no han podido entrar en otra universidad (Tabla 90).

Si nos detenemos en los motivos de los estudiantes que son de la provincia León podemos ver que la nota de corte es un motivo importante (36,8%), pero no más importante que los motivos económicos (34,5%) y los motivos personales (familia y amigos) (24,1%). Por tanto, si tratamos los dos motivos en un solo, el 58,6% de los estudiantes que no han ido a otra universidad y son de León, no han podido hacerlo por cuestiones personales y económicas.

Lo más característico, además, es cómo la tendencia aumenta especialmente a partir del 2008 con los motivos económicos. Esto significa que los estudiantes procedentes de León tienen mayores dificultades para poder estudiar fuera.

Tabla 90. Porcentajes entre estudiantes de León y de fuera de León, sobre los motivos de no haber podido matricularse en otra universidad

		Motivos para no matricularse en la universidad preferida/provincia habitual León											
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total %
Sí León	Nota de corte / falta de plazas	57,1%	20,2%	31,4%	42,6%	28,4%	41,4%	45,5%	33,9%	35,2%	30,5%	32,5%	36,8%
	Motivos económicos	21,4%	29,8%	29,5%	21,3%	42,0%	29,3%	31,2%	37,9%	45,6%	45,8%	42,5%	34,5%
	No hay en León	10,7%	20,2%	13,3%	18,1%	9,1%	8,1%	16,9%	13,7%	14,4%	13,6%	11,7%	13,4%
	Motivos personales (familia, amigos...)	25,0%	41,7%	21,0%	28,7%	20,5%	24,2%	18,2%	30,6%	19,2%	19,5%	19,2%	24,1%
	Escasas oportunidades laborales	0,0%	0,0%	1,0%	1,1%	0,0%	1,0%	0,0%	,8%	0,0%	,8%	,8%	,5%
	Otros motivos	2,9%	2,4%	21,9%	11,7%	17,0%	11,1%	10,4%	13,7%	6,4%	10,2%	10,0%	10,5%
No León	Nota de corte / falta de plazas	77,6%	73,8%	77,2%	79,8%	88,6%	79,0%	81,8%	81,3%	85,6%	79,8%	87,5%	81,4%
	Motivos económicos	18,8%	1,7%	3,5%	1,6%	1,8%	1,4%	1,7%	3,7%	1,0%	5,4%	4,8%	3,5%
	No hay en León	1,2%	0,0%	,6%	1,6%	0,0%	2,2%	1,7%	1,6%	1,0%	1,5%	1,0%	1,1%
	Motivos personales (familia, amigos...)	8,2%	12,2%	9,4%	7,1%	4,8%	6,5%	4,0%	7,5%	5,1%	5,4%	8,2%	7,1%
	Escasas oportunidades laborales	0,0%	0,0%	1,2%	,5%	0,0%	0,0%	,6%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	,4%
	Otros motivos	1,2%	15,7%	11,7%	12,0%	10,2%	14,5%	14,8%	9,6%	10,8%	12,3%	6,3%	11,1%

Los estudiantes de PAU señalan como principal motivo la nota de corte (62,4%), así como motivos económicos (16,1%) y motivos personales (14,5%), por tanto, en este caso, los factores personales (tanto económicos como familiares juntos) tienen cierto peso.

Los estudiantes de FP señalan también como principal motivo la nota de corte (75,4%), y, en menor grado que los estudiantes de PAU, los motivos económicos (10,7%) y los familiares (7,4%). Teniendo en cuenta que los estudiantes que acceden con FP tienen mayor edad que los que acceden por PAU, en hecho podría estar vinculado a que los motivos familiares (arraigo) no sean tan importantes.

Así también existen diferencias entre los estudiantes que eligen en primera y segunda opción. Los que eligen en segunda opción un título de la ULE, y hubiesen querido estar en otra universidad, el mayor motivo de no poder hacerlo es la nota de corte (81%) y, los motivos económicos (7,2%) y familiares (7,7%) no afectan tanto. Por tanto éstos, si hubiesen podido entrar con nota en otra universidad, lo hubiesen hecho.

Sin embargo, los que han elegido el título de la ULE en primera opción, manifiestan no haber ido a otra universidad, si bien como primer motivo por la nota de corte (56%), resaltan los motivos económicos (19,5%) y personales (16,5%). Por tanto, si están en la ULE, aunque en primera opción en el título que cursan, los motivos personales les influyen de forma importante en la decisión de no marchar a otra universidad.

Los estudiantes que tienen una nota media de selectividad más alta, señalan como principal motivo de no ir a otra universidad la nota de corte (nota media 7,073), y los estudiantes que tienen una nota un poco más baja, no han ido por motivos económicos

(6,765) y familiares (6,721). Por tanto la nota que tiene el estudiante de selectividad no es tan determinante a la hora de señalar posibles motivos de elección de universidad.

Los estudiantes de Artes y Humanidades (Tabla 91) que sí hubiesen querido ir a otra universidad apuntan en mayor medida motivos económicos (38,7%) y personales (30,7%) para no hacerlo. Los estudiantes de Ciencias de la Salud señalan como motivo la nota de corte (88,8%), y los motivos personales y económicos apenas se detectan.

En el caso de Ciencias, los motivos también son por nota de corte aunque apuntan algún motivo personal.

Los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura, si bien los motivos de nota de corte tienen un porcentaje importante (40,2% y 42% respectivamente), en este caso, al igual que en Artes y Humanidades, señalan motivos económicos y personales (familiares, amigos) en porcentajes que sumados entre sí, son cercanos al 45%.

Tabla 91. Porcentajes sobre los motivos de no haber podido matricularse en otra universidad por ramas de conocimiento

	Motivos para no matricularse en la universidad preferida por rama de conocimiento	Total %
Artes y Humanidades	Nota de corte / falta de plazas	28,7%
	Motivos económicos	38,7%
	No hay en León	14,0%
	Motivos personales (familia, amigos…)	30,7%
	Escasas oportunidades laborales	0,0%
	Otros motivos	13,3%
Ciencias	Nota de corte / falta de plazas	71,0%
	Motivos económicos	6,0%
	No hay en León	2,9%
	Motivos personales (familia, amigos…)	11,3%
	Escasas oportunidades laborales	,6%
	Otros motivos	14,8%
Ciencias de la Salud	Nota de corte / falta de plazas	88,8%
	Motivos económicos	4,2%
	No hay en León	2,1%
	Motivos personales (familia, amigos…)	4,9%
	Escasas oportunidades laborales	,1%
	Otros motivos	4,9%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Nota de corte / falta de plazas	40,2%
	Motivos económicos	28,3%
	No hay en León	9,6%
	Motivos personales (familia, amigos…)	19,5%
	Escasas oportunidades laborales	,7%
	Otros motivos	16,1%
Ingeniería y Arquitectura	Nota de corte / falta de plazas	42,0%
	Motivos económicos	26,2%
	No hay en León	11,5%
	Motivos personales (familia, amigos…)	24,9%
	Escasas oportunidades laborales	1,0%
	Otros motivos	13,1%

Si bien el porcentaje más elevado de estudiantes matriculados de nuevo ingreso y primera matrícula está satisfecho de estudiar en la ULE, el hecho de que exista un porcentaje más bajo de estudiantes que hubiesen querido estudiar en otra universidad (20,4%), éste no podemos desestimarlo, ya que nos ayuda a determinar posibles causas.

Hemos visto que la decisión sobre la elección de otra universidad diferente a la ULE donde los estudiantes hubiesen preferido iniciar estudios, en gran medida, depende de las circunstancias personales y académicas de los estudiantes. Sobre las condiciones personales, son las mujeres las que más señalan este hecho. Destacan por las académicas las ramas de Ciencias de la Salud y Ciencias.

De nuevo surge el hecho de la existencia en la ULE de ramas con menor volumen de títulos y más demandadas, especialmente en Ciencias de la Salud. Esto significa que incluso siendo los mejores expedientes y estudiantes que eligen en primera opción, aún y todo, hubiesen querido estudiar en otra universidad.

Por otro lado, los motivos que se encuentran con una evolución marcada, al margen de la nota de corte, son los económicos y personales. Es decir, los estudiantes de la ULE que querrían estudiar fuera no pueden por estos motivos que van aumentando en la época de crisis. Especialmente esta característica se marca en estudiantes de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería.

Dentro del perfil de ingreso de los estudiantes de la ULE, podemos afirmar que las condiciones económicas y personales tienen gran peso a la hora de elegir una universidad, y que la proximidad se convierte, de nuevo, en el recurso para poder desarrollar estudios universitarios. El hecho de tener cerca una universidad amplía el abanico de posibilidades.

En este caso, la influencia de la reforma de títulos no afecta en los motivos por los que no pudieron elegir otra universidad. Así motivos como “no hay en León” o “escasas oportunidades laborales” apenas se han señalado.

Por tanto, tenemos más claves sobre los estudiantes de la ULE que nos ayudan a definir su perfil.

Dado que el EEES establece la necesidad de igualdad de oportunidades, si bien es cierto que la circunstancia de cercanía resuelve este hecho, el sistema educativo debe favorecer en mayor medida esta igualdad de oportunidades también en relación con la

situación económica y familiar, porque lo importante es el desarrollo de sus capacidades o potencialidades (Ariño, 2014).

Sobre los factores económicos e igualdad, ya hemos visto en el marco teórico, cómo para favorecer la equidad y permitir el acceso y la permanencia se deberían desarrollar ayudas y financiación (Hernández Armenteros, 2007), especialmente para aquellos estudiantes que no dispongan de recursos suficientes para poder desarrollar el título deseado.

2.1.3. Describir la evolución sobre si los estudiantes han recibido información y orientación para acceder a la titulación, y de quién.

Para responder a este objetivo sobre si ***los estudiantes matriculados en la ULE han recibido información y orientación***, se han tenido cuenta las respuestas desarrolladas por los estudiantes que han respondido a la preguntas del cuestionario en este punto B.3.1 y B. 3.2.

- ¿Has recibido información y orientación?
- En caso afirmativo, ¿de quién?

En este caso nos centraremos en saber si han recibido o no información y orientación, pero además, dentro de las opciones de respuesta, analizaremos de quién. Se debe tener en cuenta que las opciones son de respuesta múltiple, es decir, puede señalar más de una opción.

En general, los estudiantes afirman en un porcentaje importante que han recibido información y orientación antes de acceder al título (77,5%) y, en menor proporción, los estudiantes señalan que no han recibido información y orientación (22,5%).

En el periodo establecido, la evolución en relación con este punto ha tenido una ligera tendencia hacia menos información y orientación (Tabla 92), con más información y orientación antes de la implantación de los nuevos títulos de Grado, y menos información después de la implantación.

Tabla 92. Porcentajes de haber recibido información y orientación para acceder a la titulación

	% por Curso académico											
¿Has recibido información y orientación para acceder a la titulación?	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total %
No	23,6%	22,0%	17,9%	17,8%	21,9%	23,5%	23,0%	22,6%	24,6%	23,6%	26,4%	22,5%
Sí	76,4%	78,0%	82,1%	82,2%	78,1%	76,5%	77,0%	77,4%	75,4%	76,4%	73,6%	77,5%

Si tenemos en cuenta exclusivamente a los estudiantes que han señalado que sí han recibido información y orientación (77,5%), no existen diferencias entre hombres (78%) y mujeres (77,1%), y no se perciben diferencias de opinión en el periodo establecido (2004-2014).

Los estudiantes de la provincia de León (Tabla 93), señalan haber recibido en un porcentaje un poco más elevado información y orientación (79,4%) con respecto a los estudiantes que no son de León (74%). En la evolución de los estudiantes que no son de la provincia, se percibe que éstos han recibido desde el 2004 hasta el 2014 cada vez menos información y orientación.

Tabla 93. Porcentajes de estudiantes de León y de fuera de León sobre haber recibido información y orientación para acceder a la titulación

		% por Curso académico											
¿Has recibido información y orientación para acceder a la titulación?	Provincia habitual León	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total %
Sí	Sí	75,1%	78,6%	84,6%	84,8%	78,8%	77,8%	79,0%	81,1%	77,8%	79,0%	76,6%	79,4%
Sí	No	78,8%	75,2%	78,7%	78,0%	76,2%	74,9%	73,1%	71,4%	71,6%	71,7%	68,3%	74,0%

Los estudiantes con la PAU (78,3%) han recibido más información y orientación que los estudiantes de FP (71,8%), y estos últimos, son los que tienen una evolución más marcada a recibir menos, especialmente en el último tramo del periodo a partir del 2012.

Los que han elegido el título que cursan en primera opción (78,8%), reciben más información y orientación que los que han elegido en segunda opción ((73,2%). Y en la evolución se percibe la misma tendencia que en la evolución general, es decir, un descenso en este punto a partir del 2012.

No se aprecian diferencias entre los que acceden con una nota de selectividad y sí han recibido información y orientación (6,728 media de selectividad), y los que señalan que no han recibido información y orientación (6,697 media de selectividad).

Por ramas de conocimiento, los porcentajes de los que sí han recibido información y orientación son similares (Tabla 94). En este caso, la diferencia se aprecia de nuevo en la evolución, ya que, en todas las ramas, antes de la reforma la tendencia era mayor que con los nuevos títulos. Pero la circunstancia más particular la encontramos en la rama de Ciencias donde esta evolución hacia menos información y orientación se ve más acusada que en el resto de las ramas.

Tabla 94. Porcentajes de estudiantes sobre haber recibido información y orientación para acceder a la titulación, por ramas de conocimiento

	% de Sí. Has recibido información y orientación para acceder a la titulación, por curso académico											
Rama del título en el que se matricula el estudiante	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total %**
Artes y Humanidades	79,8%	90,0%	81,7%	75,0%	72,9%	75,0%	71,0%	74,2%	79,5%	70,5%	75,0%	75,7%
Ciencias	78,9%	87,5%	82,5%	78,6%	81,6%	73,2%	78,0%	72,0%	72,0%	73,5%	69,8%	76,6%
Ciencias de la Salud	73,9%	72,4%	77,6%	80,3%	76,7%	73,5%	74,8%	78,0%	74,5%	75,6%	73,2%	75,7%
Ciencias Sociales y Jurídicas	76,0%	72,3%	82,1%	85,1%	79,4%	78,5%	77,3%	77,8%	76,2%	78,3%	73,4%	78,3%
Ingeniería y Arquitectura	76,9%	79,8%	87,4%	82,0%	71,4%	77,3%	79,6%	80,0%	75,4%	77,0%	75,9%	78,4%

Si nos detenemos en analizar de quién han recibido información los estudiantes que han señalado que sí (Tabla 95), podemos ver que especialmente han recibido información y orientación del personal del instituto donde cursaron los estudios previos (54,4%). La segunda vía ha sido Internet (46,9%), seguido de amigos (29,4%), personal de la ULE (27,9%) y la familia (26,6%).

Siendo la orientación que reciben del personal del instituto la primera vía, a lo largo del periodo siempre ha sido la principal, no obstante, se perciben algunas variaciones (Gráfico **34**). Así, entre el 2004 y el 2009 la orientación tiene la misma tendencia por esta vía, pero disminuye en el 2009, y es a partir de entonces cuando comienza de nuevo a subir.

En cuanto al personal de la ULE (27,9%), por esta vía recibían más información y orientación antes del 2009 y, es este año, donde se encuentra el porcentaje más bajo (24,1%), si bien asciende levemente hasta el 2014.

La orientación que reciben de la familia y amigos tienen porcentajes similares (26,6% y 29,4% respectivamente). En el año 2010 es cuando reciben menos información de estos grupos, pero detectamos que en el caso de la familia, los porcentajes siguen siendo aún más bajos a partir de entonces y, sin embargo, los amigos vuelven a tener una influencia en la orientación e información.

La vía de internet sigue siendo un recurso de búsqueda de orientación e información muy importante para los estudiantes, además con porcentajes mucho más altos antes y durante la implantación de los nuevos títulos (excepto el curso 2004), descendiendo a partir del 2012.

Tabla 95. Porcentajes de estudiantes que señalan de quién han recibido información y orientación

	% de Sí. Has recibido información y orientación para acceder a la titulación, por curso académico											
¿De quién ha recibido información y orientación?	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total %**
Orientación del personal del Instituto (profesores, tutores…)	54,9%	54,7%	53,5%	51,8%	54,2%	50,9%	55,2%	56,1%	54,5%	54,9%	57,7%	54,4%
Orientación de personas de la Universidad de León	32,7%	29,2%	30,6%	25,6%	25,3%	24,1%	29,0%	27,0%	29,0%	28,1%	26,4%	27,9%
Orientación de mi familia	29,3%	26,8%	26,4%	28,0%	29,3%	27,2%	22,6%	26,3%	23,3%	26,7%	26,9%	26,6%
Orientación de mis amigos	34,8%	31,0%	31,0%	29,6%	31,8%	30,3%	23,7%	30,6%	26,6%	27,3%	28,0%	29,4%
Orientación de Internet	6,1%	54,0%	52,0%	52,6%	54,6%	51,5%	51,8%	53,7%	48,0%	43,2%	46,9%	46,9%
Orientación de otras fuentes	4,3%	2,8%	8,7%	8,4%	6,8%	7,0%	6,2%	6,1%	4,3%	6,6%	5,3%	6,1%

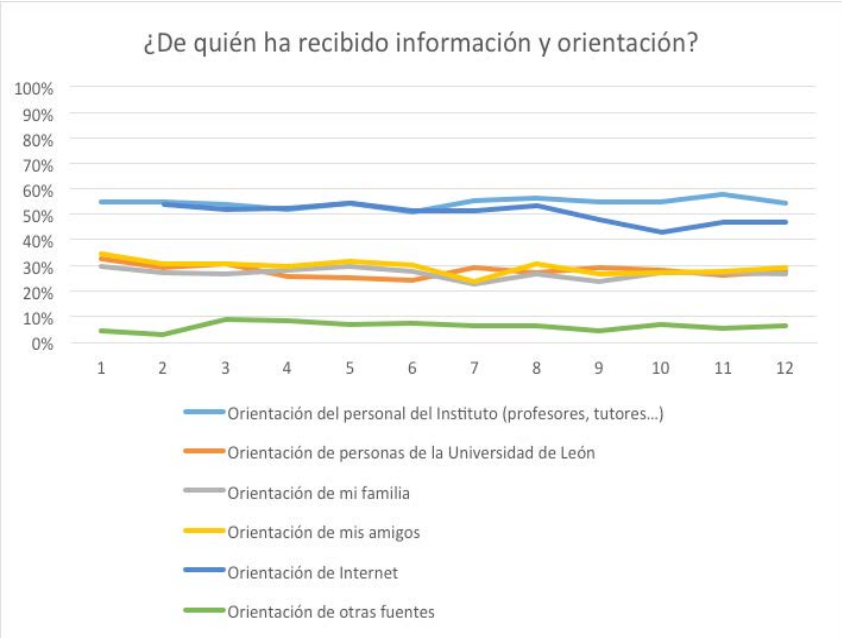


Gráfico 34. Evolución en relación con las personas, servicios que han proporcionado información y orientación a los estudiantes

No se aprecian diferencias entre hombres y mujeres (Tabla 96) en relación con las vías de información y orientación, si bien los hombres buscan más información a través de amigos que las mujeres.

Tabla 96. Porcentajes entre hombres y mujeres que señalan de quién han recibido información y orientación

		% de Sí 2004-2014 Has recibido información y orientación para acceder a la titulación y Sexo
Sexo	**¿De quién ha recibido información y orientación?**	**Total %**
Mujer	Orientación del personal del Instituto (profesores, tutores…)	54,4%
	Orientación de personas de la Universidad de León	27,6%
	Orientación de mi familia	26,1%
	Orientación de mis amigos	27,7%
	Orientación de Internet	47,8%
	Orientación de otras fuentes	6,2%
Hombre	Orientación del personal del Instituto (profesores, tutores…)	54,4%
	Orientación de personas de la Universidad de León	28,3%
	Orientación de mi familia	27,2%
	Orientación de mis amigos	31,8%
	Orientación de Internet	45,6%
	Orientación de otras fuentes	6,0%

Los estudiantes que son de León provincia han recibido más información y orientación que los que no son de León en cualquiera de las vías (Tabla 97). Teniendo en cuenta que se trata de información y orientación sobre la ULE y sus títulos, esta respuesta resulta evidente en los estudiantes. No obstante, permite analizar la estrategia para la ULE en cuanto a las necesidades sobre información y orientación dirigida a los estudiantes que no son de León, ya que es donde se marca la diferencia, y así buscar nuevas fórmulas y vías para dar a conocer los títulos. Así podemos apreciar como los estudiantes que no son de León en muy poca proporción han recibido información del personal de la ULE y cómo ésta la han buscado en mayor medida a través de Internet.

Tabla 97. Porcentajes de estudiantes que son de León y que no son de León que señalan de quién han recibido información y orientación

		% de Sí. Has recibido información y orientación para acceder a la titulación, por curso académico y Procedencia											
Provincia habitual León	**¿De quién ha recibido información y orientación?**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total %**
Sí	Orientación del personal del Instituto (profesores, tutores…)	54,7%	58,2%	55,5%	51,8%	56,5%	53,3%	57,1%	59,5%	56,8%	56,5%	59,7%	56,3%
	Orientación de personas de la Universidad de León	32,3%	38,9%	37,5%	31,7%	31,2%	29,8%	35,9%	33,6%	37,3%	35,7%	31,7%	34,1%
	Orientación de mi familia	30,5%	29,6%	28,6%	30,7%	31,9%	30,7%	24,0%	27,9%	24,7%	29,3%	29,3%	28,7%
	Orientación de mis amigos	35,7%	33,5%	34,0%	31,0%	34,6%	31,4%	25,9%	33,0%	27,6%	29,3%	29,6%	31,2%
	Orientación de Internet	6,2%	48,9%	49,1%	48,4%	50,3%	47,7%	50,5%	49,7%	44,6%	38,3%	45,3%	43,6%
	Orientación de otras fuentes	3,5%	2,3%	7,8%	8,6%	5,4%	6,9%	4,7%	4,8%	3,7%	4,2%	4,3%	5,2%
No	Orientación del personal del Instituto (profesores, tutores…)	57,7%	49,5%	50,8%	53,9%	51,6%	48,9%	51,2%	51,8%	50,1%	52,6%	53,5%	51,9%
	Orientación de personas de la Universidad de León	33,3%	13,8%	16,6%	12,6%	14,3%	13,3%	14,4%	15,1%	13,9%	13,7%	16,1%	15,9%
	Orientación de mi familia	27,6%	21,6%	21,1%	22,6%	25,7%	20,6%	19,9%	22,8%	20,8%	21,4%	22,3%	22,3%
	Orientación de mis amigos	31,1%	27,6%	25,8%	27,1%	27,4%	28,5%	18,8%	25,4%	24,0%	23,7%	25,2%	25,8%
	Orientación de Internet	6,4%	62,5%	59,8%	60,3%	61,2%	57,6%	54,3%	62,1%	54,3%	52,8%	50,6%	53,5%
	Orientación de otras fuentes	4,5%	3,3%	9,3%	8,4%	7,9%	7,6%	9,1%	8,5%	5,4%	11,3%	7,3%	7,6%

Se perciben diferencias en cuanto a la influencia sobre la información y orientación recibida entre los estudiantes que proceden de PAU y los que proceden de FP (Tabla 98). En primer lugar, cabe recordar que los estudiantes de FP (Ciclos Formativos) tienen mayor edad que los estudiantes que proceden del PAU, y muchos de ellos, ya han recibido la información sobre la universidad cuando cursaban el Bachillerato, especialmente en 2º de Bachillerato. Además, suelen tener mayor conocimiento tanto del mundo académico como del mundo profesional en el momento de entrar en la universidad.

Este perfil de edad y tipo de formación previa que tienen los estudiantes de FP, puede ser la causa sobre las diferencias que se aprecian con los de PAU, ya que, los de FP, son estudiantes más maduros en el sentido de están más enfocados en cuanto a una familia profesional, y con mayor conocimiento sobre las ramas de enseñanzas en las universidades.

La cuestión es que los estudiantes de PAU reciben más información y orientación del personal del instituto y de la familia que los estudiantes de FP, y éstos últimos, reciben más información a través de amigos.

La información y orientación del personal de la ULE es prácticamente similar en los dos grupos de PAU y FP, así como la búsqueda de información a través de Internet (este último un poco más elevado en estudiantes de PAU).

Esta cuestión tiene sentido ya que el personal de la ULE cuando desarrolla actuaciones de este tipo a través de campañas formativas, éstas las desarrolla a través de programas dirigidos a ambos colectivos, como hemos visto en el apartado del marco teórico en la ULE.

Tabla 98. Porcentajes de estudiantes de PAU y FP que señalan de quién han recibido información y orientación

		% de Sí. Has recibido información y orientación para acceder a la titulación, por curso académico y Grupo de Ingreso											
Grupo de Ingreso	¿De quién ha recibido información y orientación?	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total %
PAAU	Orientación del personal del Instituto (profesores, tutores…)	54,2%	56,6%	56,0%	54,1%	57,0%	53,6%	58,0%	57,3%	57,7%	57,3%	58,2%	56,4%
	Orientación de personas de la Universidad de León	32,3%	30,3%	30,8%	26,5%	25,9%	24,6%	29,2%	26,9%	29,3%	28,3%	28,0%	28,4%
	Orientación de mi familia	29,8%	26,8%	27,6%	29,2%	29,9%	28,2%	23,9%	28,4%	24,6%	27,5%	28,7%	27,7%
	Orientación de mis amigos	35,6%	29,8%	29,5%	28,6%	31,0%	29,4%	23,3%	30,2%	25,4%	25,3%	27,9%	28,7%
	Orientación de Internet	6,4%	55,1%	52,8%	52,5%	56,1%	51,6%	52,8%	55,2%	48,8%	43,0%	47,4%	47,5%
	Orientación de otras fuentes	4,0%	2,7%	8,3%	8,1%	6,9%	6,4%	6,2%	6,3%	4,0%	7,0%	5,1%	6,0%
FP	Orientación del personal del Instituto (profesores, tutores…)	60,5%	37,1%	32,5%	33,6%	29,0%	31,8%	39,4%	49,2%	35,7%	39,1%	52,9%	40,2%
	Orientación de personas de la Universidad de León	36,0%	19,1%	29,3%	17,9%	20,0%	20,9%	28,0%	27,7%	27,5%	26,9%	12,6%	24,7%
	Orientación de mi familia	25,4%	25,8%	16,3%	18,7%	24,0%	20,2%	16,0%	14,1%	15,8%	21,8%	11,8%	18,5%
	Orientación de mis amigos	28,1%	41,6%	43,9%	37,3%	39,0%	36,4%	25,7%	33,3%	33,9%	39,7%	29,4%	34,8%
	Orientación de Internet	3,5%	43,8%	45,5%	53,0%	41,0%	50,4%	46,3%	45,2%	43,3%	44,2%	42,9%	42,4%
	Orientación de otras fuentes	6,1%	3,4%	12,2%	10,4%	6,0%	11,6%	6,3%	5,1%	5,8%	4,5%	7,6%	7,1%

Principales diferencias en cuanto a influencia

Entre los estudiantes que eligen el título que cursan en primera o en segunda opción no se aprecian diferencias (Tabla 99), con valores muy similares y una evolución en el tiempo con valores aproximados. Por tanto, este factor no influye en el tipo de información u orientación que señalan los estudiantes que reciben.

Tabla 99. Porcentajes de estudiantes de primera opción (o no) que señalan de quién han recibido información y orientación

¿El estudiante está mariculado en el título que eligió en 1ª opción? (preinscripción)	¿De quién ha recibido información y orientación?	% de Sí 2004-2014. Has recibido información y orientación para acceder a la titulación y Opción
Sí	Orientación del personal del Instituto (profesores, tutores…)	54,9%
	Orientación de personas de la Universidad de León	28,6%
	Orientación de mi familia	26,5%
	Orientación de mis amigos	29,6%
	Orientación de Internet	47,3%
	Orientación de otras fuentes	6,1%
No	Orientación del personal del Instituto (profesores, tutores…)	54,8%
	Orientación de personas de la Universidad de León	25,7%
	Orientación de mi familia	26,6%
	Orientación de mis amigos	28,4%
	Orientación de Internet	45,4%
	Orientación de otras fuentes	5,6%

En función de la nota media de selectividad (aquellos estudiantes que han realizado la prueba), se perciben pocas diferencias, si bien, los que tienen una nota un poco más elevada han buscado información a través de internet (nota media 6,818) y otras fuentes, (6,828) y, en menor grado, a través del personal del instituto (6, 764) y familia (6,721), siendo la de menor influencia los amigos (6,635).

Del personal de los institutos, aun siendo la mayor fuente de información y orientación, se aprecian diferencias por ramas de conocimiento (Tabla 100). Así, los estudiantes de Artes y Humanidades junto con los de Ciencias son los que más información y orientación han recibido por esta vía, y en menor proporción, los estudiantes de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería.

Con respecto al personal de la ULE también se aprecian diferencias, así los estudiantes de Ingeniería son los que más han recibido información y orientación por esta vía, así como los de Ciencias Sociales y Jurídicas y, en un porcentaje más bajo, los de Artes y Humanidades, Ciencias y, los que menos, Ciencias de la Salud.

La orientación recibida por la familia es más importante en las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Ciencias de la Salud y, en menor medida, en Artes y Humanidades y Ciencias.

Asimismo, la influencia de amigos es especialmente acusada en Ciencias Sociales y Jurídicas y en Ingeniería, siendo mucho más elevada incluso que la familiar. Por el

contrario, en las ramas de Ciencias de la Salud, Ciencias y Artes y Humanidades, la influencia de amigos es menor.

El uso de internet es generalizado en todas las ramas, siendo la segunda vía de información y orientación, pero especialmente es utilizada por los estudiantes de Ciencias (53,2%) con el porcentaje más elevado con respecto al resto de las ramas. Después esta vía es utilizada por los estudiantes de Ingeniería, Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y, en menor proporción, por los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas (42,8%).

Tabla 100. Porcentajes de estudiantes que señalan de quién han recibido información y orientación, por ramas de conocimiento

Rama del título en el que se matricula el estudiante	¿De quién ha recibido información y orientación?	% de Sí 2004-2014. Has recibido información y orientación para acceder a la titulación, y Rama de conocimiento
Artes y Humanidades	Orientación del personal del Instituto (profesores,	63,1%
	Orientación de personas de la Universidad de León	26,8%
	Orientación de mi familia	22,8%
	Orientación de mis amigos	24,0%
	Orientación de Internet	48,9%
	Orientación de otras fuentes	6,3%
Ciencias	Orientación del personal del Instituto (profesores,	60,3%
	Orientación de personas de la Universidad de León	23,1%
	Orientación de mi familia	22,0%
	Orientación de mis amigos	25,2%
	Orientación de Internet	53,2%
	Orientación de otras fuentes	4,8%
Ciencias de la Salud	Orientación del personal del Instituto (profesores,	53,3%
	Orientación de personas de la Universidad de León	20,6%
	Orientación de mi familia	25,0%
	Orientación de mis amigos	23,2%
	Orientación de Internet	47,7%
	Orientación de otras fuentes	8,2%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Orientación del personal del Instituto (profesores,	52,8%
	Orientación de personas de la Universidad de León	30,2%
	Orientación de mi familia	28,8%
	Orientación de mis amigos	33,7%
	Orientación de Internet	42,8%
	Orientación de otras fuentes	5,9%
Ingeniería y Arquitectura	Orientación del personal del Instituto (profesores,	52,7%
	Orientación de personas de la Universidad de León	33,4%
	Orientación de mi familia	27,4%
	Orientación de mis amigos	30,6%
	Orientación de Internet	49,8%
	Orientación de otras fuentes	5,3%

La descripción anterior nos lleva a determinar que los estudiantes de la ULE reciben información y orientación en un porcentaje amplio (77,5%), pero todavía algunos de

ellos manifiestan lo contrario (22,5%). Además, hemos visto cómo existen diferencias y se producen alteraciones en el periodo analizado.

Especialmente, entre los estudiantes que dicen que sí han recibido información y orientación, el descenso se produce en mayor medida a partir del 2009, justo en el momento de la implantación de los nuevos títulos. Pero también cabe recordar, que se produce un ascenso en la población que decide incorporarse a la universidad (OCDE, 2014).

Por otro lado, en el momento de la implantación de los nuevos títulos, no solamente aumentaba el volumen de información, sino que esta información era diferente a la ofrecida en años anteriores.

Además, y de obligado cumplimiento siguiendo las directrices de ENQA (2005), se tenía que ofrecer información de interés para el futuro estudiante, especialmente en la información sobre los perfiles de ingreso de cada uno de los títulos. Es decir, se tenía que informar sobre las condiciones y características necesarias y recomendables para que el ajuste del estudiante a la hora de elegir un título fuese lo más adecuado posible, además de los planes de integración dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso.

Podemos señalar, que la nueva información que surge en ese momento de transición de unos títulos que se extinguen a unos títulos nuevos, conlleva que tanto las instituciones como otras personas vinculadas con el estudiante (amigos, familiares, profesores, tutores) hayan tenido que enfrentarse a esta nueva situación, y que las condiciones para desarrollar actuaciones de integración del estudiantes en la ULE estuviesen en una fase de inicio.

Conocer cuáles han sido las vías de información y orientación principales que ha recibido el estudiante, nos permite determinar cuál ha podido ser la mayor o menor influencia de las mismas en su decisión sobre la elección de un título, así como determinar posibles actuaciones futuras en la institución.

Ya en el marco teórico se abordaba la importancia de la información y orientación previa que reciben los estudiantes, así como su vinculación con el perfil de ingreso. Si bien se constataba esta necesidad, se trataba de forma más insistente en el momento de la transición a la universidad. Así, la información y orientación previa, determinaría una mejor o peor integración del estudiante (Coulon, 1997).

Esta información y orientación influye en la toma de decisiones del estudiante y establece el ajuste necesario para un mayor éxito formativo.

Pero esta información y orientación también depende de la capacidad y estrategia de las universidades. El propio Tinto (2008), determinaba la necesidad en las instituciones de ofrecer información y orientación a los estudiantes de nuevo ingreso como base fundamental para la elección del título.

Por tanto, también es responsabilidad de las instituciones, y en este caso de la ULE, determinar dónde y cuáles son las estrategias para favorecer la integración de los estudiantes a través de las vías de información y orientación.

En relación con los aspectos sobre la elección de título o de universidad que hemos visto anteriormente, y vinculado al este punto sobre la información y orientación, es importante recordar que dentro del marco del EEES surge la importancia de impulsar la igualdad de oportunidades y el derecho de los estudiantes a elegir la titulación que desean, aspecto especialmente tratado en el Estatuto del Estudiante. Así, éste, manifiesta el derecho a recibir orientación específica durante el primer año, de tal forma que le permita una mejor transición tanto antes como una vez elegido el título.

Asimismo, el derecho a elegir universidad, también se contempla recordando la necesidad de las universidades de establecer sistemas de información y orientación específicos para los estudiantes que todavía no se han incorporado a la universidad.

También se debe apuntar que la calidad de la información es importante, pues el momento decisivo de transición "ruptura" (Coulon, 2005) depende del tipo de información que reciba el estudiante y de quién. De tal forma, que una información insuficiente o de baja calidad, cuestión que depende de la institución, provoca insatisfacción académica. De la misma manera, la falta de formación previa, puede provocar una elección errónea por desconocimiento de la información sobre el título elegido o por una deficiente orientación (Corominas, 2001).

2.1.4. Describir la evolución sobre los motivos de elegir la titulación en la que se matricula el estudiante.

Para responder a este objetivo sobre ***motivos de elección de la titulación*** se tendrá en cuenta las respuestas desarrolladas por los estudiantes que han respondido a la pregunta del cuestionario en este punto B.4.

- ¿Cuál fue el principal motivo para elegir la titulación en la que te matriculas?

Señalar que las opciones eran de respuesta múltiple, es decir, el estudiante podía señalar más de una opción.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el motivo principal de elección del título en el que están matriculados los estudiantes de la ULE es, porque les gusta, es decir, por vocación (80,1%). El resto de los motivos se encuentran en un porcentaje bajo, aun teniendo en cuenta que la cuestión era de respuesta múltiple y podrían haber seleccionado en mayor medida otras opciones (Tabla 101).

La experiencia escolar previa (condiciones académicas previas), es el siguiente motivo más señalado aunque en un porcentaje menos importante (19,5%) así como por motivos laborales (17,5%), es decir, intención de encontrar un trabajo más fácilmente.

Otros motivos como pueden ser influencia familiar (5,9%), información recibida por la universidad (4,4%), amigos (2%), u otros sin determinar (6,9%), son los menos señalados por los estudiantes.

Tabla 101. Porcentaje sobre los motivos de elegir la titulación en la que está matriculado el estudiante

	% por curso académico											
Principales motivos para elegir la titulación	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total %**
Por mi experiencia escolar previa (resultados, centro...)	17,8%	19,2%	19,9%	18,9%	19,2%	18,1%	20,0%	20,0%	20,1%	20,8%	20,4%	19,5%
Por prestigio personal futuro	10,6%	9,2%	7,9%	10,3%	9,9%	9,6%	11,7%	11,7%	10,7%	11,4%	11,4%	10,5%
Por influencia familiar	6,2%	5,4%	6,1%	6,3%	6,6%	6,2%	5,0%	5,7%	5,8%	5,8%	6,0%	5,9%
Por influencia de mis amigos	1,9%	2,5%	1,9%	2,0%	1,8%	1,9%	1,5%	2,8%	2,5%	1,8%	1,7%	2,0%
Por la información que he recibido de la Universidad de León	5,1%	5,1%	4,9%	4,4%	4,2%	2,9%	4,3%	5,1%	4,5%	4,0%	3,9%	4,4%
Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo más fácilmente)	15,0%	16,7%	18,9%	21,1%	18,6%	17,9%	18,9%	17,8%	16,2%	16,2%	14,8%	17,4%
Porque me gusta / vocación	86,0%	86,1%	79,1%	78,9%	79,6%	78,7%	78,2%	80,2%	77,3%	78,5%	79,9%	80,1%
Otros	2,9%	1,6%	8,0%	7,0%	8,6%	7,9%	8,4%	6,7%	8,3%	8,1%	7,7%	6,9%

Cabe señalar que, si bien en el punto anterior veíamos cómo la información y orientación recibida por la ULE, por la familia y especialmente por los amigos, era importante, no parece ser determinante a la hora de elegir el título. Es decir, el estudiante recibe información y orientación por estas vías, pero posteriormente decide en función de sus preferencias. Por tanto no es determinante en la elección.

Se percibe una ligera evolución en el periodo analizado **(**Gráfico **35)**. Especialmente en relación con el punto sobre la vocación, que si bien es el más importante, pierde intensidad a partir del 2006, con una tendencia menor hasta el 2014.

Sucede lo contrario con respecto al motivo sobre la experiencia escolar previa, que aunque levemente, la tendencia es de mayor importancia. Es decir, el estudiante da más importancia al posible ajuste de sus conocimientos previos en relación con el título que elige.

Por otra parte, los motivos laborales han tenido variaciones en el tiempo. Así, al inicio del periodo (desde 2004 hasta 2007), esta opción en mayor medida es elegida por los estudiantes, y es a partir del 2008 cuando disminuye progresivamente (de un 21% en 2007 a un 14,8%) en 2014.

Por tanto, el estudiante, en el periodo anterior de la crisis, tenía más expectativas laborales a la hora de elegir un título, sin embargo a partir del 2008 la crisis económica podría haber influido en no tener en cuenta este motivo, consciente de las bajas oportunidades laborales, especialmente en algunos ámbitos/ramas de enseñanza.

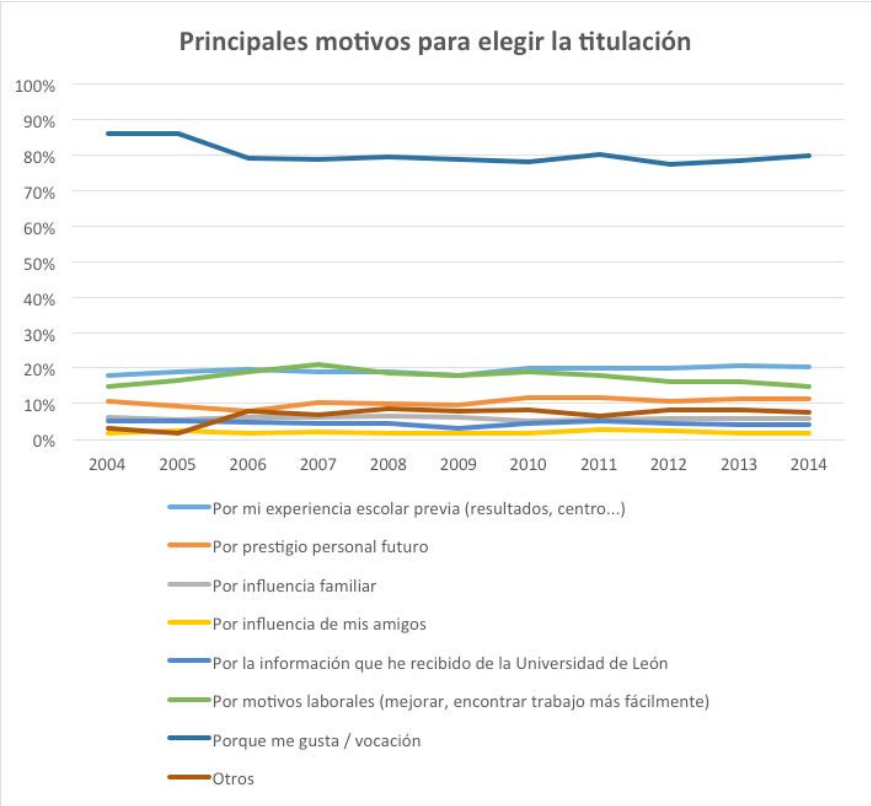


Gráfico 35. Evolución en relación con los principales motivos para elegir la titulación

En relación con el sexo, se pueden matizar algunos aspectos que establecen diferencias entre hombres y mujeres (Tabla 102). Así a los hombres dan más importancia a la experiencia escolar previa o condiciones académicas (20,7%) que las mujeres (18,7%) y, aunque los valores se aproximan, las tendencias han disminuido en este punto en los hombres, aumentado en las mujeres.

Por otro lado, los hombres dan más importancia a los motivos laborales (19,8%) y al prestigio personal futuro (12,7%), y las mujeres en menor medida (16,3% y 8,8% respectivamente).

La diferencia más importante la encontramos en el motivo sobre la "vocación", que si bien es la más señalada en ambos casos, las mujeres eligen el título en mayor medida por este motivo (82,2%), siendo la tendencia en este género, aunque con alguna variación (mayor diferencia entre 2005 y 2012), homogénea en todo el periodo.

Sin embargo, los hombres inician el periodo en 2004 señalando este motivo con un porcentaje muy alto, 87,3% en 2004, y cae de forma progresiva hasta valores entre el 74% en 2013 y el 75% en 2014, más de trece puntos.

Tabla 102. Porcentaje sobre los motivos de elegir la titulación en la que está matriculado el estudiante en función del sexo

		% por curso académico											
Sexo	**Principales motivos para elegir la titulación**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total %**
Mujer	Por mi experiencia escolar previa (resultados, centro...)	18,7%	18,2%	19,3%	17,4%	17,2%	17,9%	18,8%	18,9%	19,4%	19,1%	20,1%	18,7%
	Por prestigio personal futuro	10,2%	7,9%	6,2%	8,8%	8,8%	8,1%	8,1%	10,0%	7,6%	10,5%	10,1%	8,8%
	Por influencia familiar	6,0%	5,6%	5,7%	6,2%	5,1%	5,1%	4,7%	5,8%	5,4%	5,3%	5,4%	5,5%
	Por influencia de mis amigos	2,1%	2,0%	1,6%	1,4%	1,4%	1,1%	1,3%	2,5%	,9%	1,3%	1,4%	1,6%
	Por la información que he recibido de la Universidad de León	5,0%	4,7%	4,7%	4,9%	4,3%	2,4%	3,1%	4,2%	3,9%	4,9%	3,6%	4,2%
	Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo más fácilmente)	15,5%	15,2%	17,8%	20,1%	16,4%	17,0%	17,6%	16,3%	13,8%	15,2%	14,2%	16,3%
	Porque me gusta / vocación	85,2%	88,1%	81,2%	81,0%	81,7%	80,9%	81,3%	81,4%	79,2%	82,1%	83,6%	82,2%
	Otros	2,8%	1,0%	8,8%	7,1%	8,3%	7,4%	8,3%	6,6%	8,7%	7,4%	7,2%	6,8%
Hombre	Por mi experiencia escolar previa (resultados, centro...)	16,3%	20,8%	20,7%	21,1%	22,4%	18,4%	21,3%	21,3%	21,0%	22,6%	20,7%	20,7%
	Por prestigio personal futuro	11,2%	11,2%	10,4%	12,5%	11,6%	11,5%	15,9%	13,8%	14,5%	12,3%	12,9%	12,7%
	Por influencia familiar	6,5%	5,1%	6,7%	6,5%	9,1%	7,6%	5,4%	5,6%	6,3%	6,3%	6,7%	6,5%
	Por influencia de mis amigos	1,5%	3,3%	2,3%	2,8%	2,5%	2,9%	1,8%	3,1%	4,3%	2,5%	2,0%	2,6%
	Por la información que he recibido de la Universidad de León	5,2%	5,6%	5,1%	3,7%	4,1%	3,5%	5,8%	6,1%	5,3%	3,0%	4,4%	4,7%
	Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo más fácilmente)	14,0%	19,0%	20,5%	22,5%	22,2%	19,1%	20,3%	19,6%	18,9%	17,1%	15,6%	18,9%
	Porque me gusta / vocación	87,3%	83,0%	76,1%	75,9%	76,2%	75,8%	74,5%	78,9%	74,9%	74,6%	75,4%	77,2%
	Otros	3,2%	2,5%	6,7%	6,8%	9,1%	8,6%	8,5%	6,8%	7,8%	8,9%	8,2%	7,2%

Tendencias diferentes
Diferencias en motivos

Los estudiantes que no proceden de la provincia de León señalan en menor medida la vocación como motivo principal (87,4%) frente a los que son de la provincia (76,7%) (Tabla 103). Pero en este caso, son los de la provincia de León los que señalan en mayor medida motivos laborales, experiencia escolar previa, y prestigio personal futuro. Cuestiones que a los estudiantes de fuera de León les influye menos.

Especialmente llama la atención los motivos laborales, ya que a los estudiantes de León les importa más (20,8%), y a los de fuera menos (10,6%).

No se perciben variaciones en la evolución dentro del periodo analizado.

Tabla 103. Porcentaje sobre los motivos de elegir la titulación en la que está matriculado el estudiante de León, y de fuera de León

Provincia habitual León	Principales motivos para elegir la titulación	Total %
Sí	Por mi experiencia escolar previa (resultados, centro...)	20,6%
	Por prestigio personal futuro	11,9%
	Por influencia familiar	6,9%
	Por influencia de mis amigos	2,3%
	Por la información que he recibido de la Universidad de León	5,5%
	Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo más fácilmente)	20,8%
	Porque me gusta / vocación	76,7%
	Otros	7,8%
No	Por mi experiencia escolar previa (resultados, centro...)	17,7%
	Por prestigio personal futuro	8,0%
	Por influencia familiar	3,9%
	Por influencia de mis amigos	1,3%
	Por la información que he recibido de la Universidad de León	2,2%
	Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo más fácilmente)	10,6%
	Porque me gusta / vocación	87,4%
	Otros	4,9%

Si bien los estudiantes que acceden a través de la PAU señalan en mayor porcentaje como motivo la vocación (80,9%) con respecto a los estudiantes que acceden con FP (74,6%), éstos, han tenido una evolución muy diferente a los anteriores en relación con este motivo (Tabla 104).

Así, los estudiantes de FP al inicio del periodo elegían por vocación en un porcentaje mucho más elevado (85% en 2004) que en la actualidad (70,7% en 2013 y 71,8% en 2014). Esto significa que para los estudiantes de FP comienzan a tener mayor importancia otros motivos como son la experiencia escolar previa (condiciones académicas previas), que pasa de un 14,4% en 2004 a un 32,6% en 2014.

Se puede interpretar, que los estudiantes que proceden de FP se dan cuenta de que la formación previa que tienen les sirve, en mayor medida, para continuar sus estudios en la universidad, que como vía para obtener un puesto de trabajo como técnico superior. Esta circunstancia se acentúa en este grupo en el periodo de menor oferta de empleo, especialmente en los últimos años del periodo a partir de 2009.

Justo esta interpretación coincide con que estos estudiantes manifiestan con una tendencia negativa los motivos laborales. Por tanto, confirma que son conscientes de que la situación económica no les da grandes alternativas de trabajo con la titulación de grado superior no universitaria anterior, y deciden seguir estudiantado en la ULE.

Sin embargo, con los estudiantes del PAU, la tendencia sobre el motivo de experiencia escolar y los motivos laborales, es la misma durante el periodo y no sufre apenas variación.

Tabla 104. Porcentaje sobre los motivos de elegir la titulación en la que está matriculado el estudiante de PAU y el estudiantes de FP

		% Curso académico											
Grupo de Ingreso	**Principales motivos para elegir la titulación**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total %**
PAAU	Por mi experiencia escolar previa (resultados,	18,2%	19,2%	20,1%	17,5%	19,2%	17,6%	19,1%	18,7%	19,5%	19,0%	18,8%	18,8%
	Por prestigio personal futuro	10,6%	8,5%	7,8%	10,2%	10,3%	9,4%	12,2%	12,0%	11,1%	11,3%	12,0%	10,5%
	Por influencia familiar	6,3%	5,3%	6,2%	6,6%	6,9%	6,6%	5,3%	6,3%	6,4%	5,7%	6,1%	6,2%
	Por influencia de mis amigos	2,1%	2,3%	1,7%	2,0%	1,5%	1,8%	1,3%	2,5%	2,3%	1,5%	1,7%	1,9%
	Por la información que he recibido de la Universidad	5,2%	5,6%	5,0%	4,5%	4,6%	3,1%	4,6%	5,4%	4,8%	4,4%	4,5%	4,7%
	Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo	14,8%	15,4%	18,7%	20,1%	18,5%	17,4%	18,0%	17,4%	16,0%	15,9%	15,3%	17,1%
	Porque me gusta / vocación	86,1%	87,4%	79,7%	80,0%	79,7%	79,3%	79,4%	81,0%	78,0%	79,8%	80,9%	80,9%
	Otros	2,9%	1,2%	7,9%	7,5%	9,1%	8,3%	9,3%	7,4%	8,9%	8,8%	7,7%	7,3%
FP	Por mi experiencia escolar previa (resultados,	14,4%	19,5%	18,1%	29,3%	19,1%	22,0%	24,2%	27,3%	23,7%	31,6%	32,6%	24,4%
	Por prestigio personal futuro	10,8%	14,8%	8,8%	11,0%	6,6%	11,0%	9,0%	10,1%	8,7%	11,6%	6,6%	9,8%
	Por influencia familiar	5,4%	6,3%	5,0%	4,4%	4,4%	3,3%	3,7%	2,1%	2,5%	6,0%	5,0%	4,2%
	Por influencia de mis amigos	0,0%	4,7%	3,8%	1,7%	4,4%	2,2%	2,5%	4,6%	3,3%	4,2%	1,7%	3,0%
	Por la información que he recibido de la Universidad	4,2%	,8%	3,8%	3,3%	1,5%	1,6%	2,9%	3,4%	2,9%	1,4%	0,0%	2,4%
	Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo	16,2%	26,6%	20,0%	28,2%	19,1%	21,4%	23,0%	20,2%	17,0%	17,7%	11,6%	19,9%
	Porque me gusta / vocación	85,0%	75,8%	74,4%	71,3%	78,7%	74,7%	72,1%	76,1%	73,4%	70,7%	71,8%	74,6%
	Otros	3,0%	4,7%	8,8%	3,3%	5,1%	5,5%	3,7%	2,9%	4,6%	4,2%	7,7%	4,7%

Diferencias ambos grupos: Cambio de tendencia vocación

Cambio de tendencia condiciones académicas

Diferencia FP: Motivos laborales FP

Los estudiantes que eligen el título en el que están matriculados en primera opción eligen más por vocación (82,3%) que los estudiantes que eligen en segunda opción (74,3%). Sucede lo mismo con el motivo sobre oportunidades de trabajo, ya que los estudiantes de primera opción lo señalan en mayor proporción (18,2%) que los del segunda opción (13,9%).

Sobre el resto de los motivos no se perciben diferencias entre estos dos grupos. El motivo de experiencia escolar previa es similar entre los de primera opción y segunda (19,7% y 19,3% respectivamente), así como el motivo sobre prestigio personal futuro (10,8% y 9,6% respectivamente).

En función de la nota de selectividad (aquellos que han realizado la prueba), los principales motivos según este criterio son por experiencia escolar previa (nota media 6,858), por vocación (6,764), por prestigio personal futuro (6,761), y por motivos laborales (6,733).

Por ramas de conocimiento, el motivo sobre la vocación o porque les gusta a los estudiantes, está presente en todas las ramas, pero especialmente se produce, en el porcentaje global del periodo, en las ramas de Ciencias de la Salud (88,1%), Artes y Humanidades (86,7%), Ciencias (84,7%) (Tabla 105).

En menor medida, el motivo de la vocación, se encuentra en Ciencias Sociales y Jurídicas (76%) e Ingeniería (75,8%). En estas dos ramas, además, se produce una evolución dentro del periodo 2004-2014 en relación con este motivo, con un descenso importante en Ciencias Sociales y Jurídicas, especialmente hasta el año 2012 y, a partir de entonces, 2013 y 2014, se incrementa sensiblemente.

Ingeniería, es la rama en la ULE en la que durante todo el periodo se indica en menor medida la vocación, llegando a valores del 71% y 72% en 2008 y 2009, con un ligero incremento posterior que vuelve a descender en los últimos dos años (74,2% en 2013 y 73,8% en 2014).

Así, es en esta rama de Ingeniería, donde señalan en mayor proporción los motivos laborales (25,5% en el porcentaje global de periodo) y por experiencia escolar previa (21,1%), siendo este motivo en el que se produce una evolución importante en esta rama de un 17,3% en 2004 a un 27,1% en 2014. El prestigio personal toma mayor protagonismo a partir de 2010, pero desciende de nuevo hasta el 2014.

En el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas, la experiencia escolar previa se apunta en menor medida (17,2%) con una tendencia similar en todos los años. Los motivos laborales (19,7%) con una tendencia descendente, y el prestigio personal (11,6%) que aumenta ligeramente a lo largo del periodo.

En Ciencias de la Salud, la experiencia escolar (11,4%) tiene menor importancia que las dos anteriores, así como los motivos laborales (13,6%) o el prestigio personal (6,5%).

El motivo sobre la experiencia escolar previa tiene gran protagonismo en la rama de Artes y Humanidades (37,1) y en Ciencias (28,7%). Siendo en estos dos casos donde el prestigio personal futuro es el más bajo, y los motivos laborales, especialmente en Artes y Humanidades.

Se puede afirmar que, si bien en todas las ramas se indica principalmente el motivo "vocación", se perciben diferencias importantes sobre los otros motivos más señalados. En Artes y Humanidades y Ciencias la experiencia escolar es más importante. En

Ingeniería y Ciencias Sociales y Jurídicas los motivos laborales y, el prestigio personal futuro en Ingeniería.

Si tenemos en cuenta que las mujeres eligen en mayor medida por vocación, coincide con el hecho de que este motivo se produce especialmente en Ciencias de la Salud, siendo la rama donde se encuentra al mayor volumen de mujeres.

Así los hombres, que eligen más los títulos de Ingeniería, es donde se encuentran los motivos laborales y prestigio personal, cuestiones que apuntan en menor medida las mujeres.

Tabla 105. Porcentaje sobre los motivos de elegir la titulación en la que está matriculado el estudiante por ramas de conocimiento

		% Curso académico											
Rama del título en el que se matricula el estudiante	**Principales motivos para elegir la titulación**	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total %**
Artes y Humanidades	Por mi experiencia escolar previa (resultados, centro...)	13,1%	44,7%	51,7%	33,8%	47,5%	28,3%	42,4%	30,6%	34,1%	46,3%	41,9%	37,1%
	Por prestigio personal futuro	15,5%	3,9%	3,3%	4,4%	3,4%	0,0%	8,7%	5,8%	7,1%	6,3%	4,7%	6,1%
	Por influencia familiar	6,0%	5,3%	0,0%	1,5%	3,4%	3,3%	5,4%	6,6%	4,7%	5,3%	4,7%	4,5%
	Por influencia de mis amigos	2,4%	0,0%	3,3%	2,9%	1,7%	0,0%	1,1%	1,7%	0,0%	0,0%	2,3%	1,4%
	Por la información que he recibido de la Universidad de León	3,6%	1,3%	6,7%	2,9%	0,0%	1,7%	2,2%	1,7%	4,7%	3,2%	3,5%	2,8%
	Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo más fácilmente)	25,0%	10,5%	6,7%	4,4%	5,1%	5,0%	12,0%	7,4%	7,1%	8,4%	12,8%	9,8%
	Porque me gusta / vocación	79,8%	94,7%	88,3%	91,2%	88,1%	86,7%	82,6%	85,1%	88,2%	85,3%	87,2%	86,7%
	Otros	2,4%	1,3%	6,7%	4,4%	16,9%	6,7%	5,4%	9,1%	4,7%	3,2%	9,3%	6,2%
Ciencias	Por mi experiencia escolar previa (resultados, centro...)	17,5%	31,5%	28,8%	26,7%	31,3%	32,8%	36,3%	23,7%	31,9%	29,3%	28,3%	28,7%
	Por prestigio personal futuro	6,0%	8,1%	4,7%	7,1%	8,5%	8,7%	7,6%	10,5%	6,1%	5,4%	4,7%	7,0%
	Por influencia familiar	5,0%	3,2%	3,7%	2,4%	1,0%	3,8%	1,9%	1,1%	2,5%	1,6%	2,1%	2,6%
	Por influencia de mis amigos	1,5%	1,4%	,5%	1,4%	0,0%	1,1%	1,3%	1,1%	1,8%	,5%	1,0%	1,0%
	Por la información que he recibido de la Universidad de León	3,5%	5,9%	3,3%	5,2%	4,5%	3,3%	1,3%	2,1%	5,5%	5,4%	3,1%	4,0%
	Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo más fácilmente)	8,5%	6,8%	7,4%	8,1%	7,0%	7,1%	8,9%	8,4%	6,1%	6,5%	4,2%	7,2%
	Porque me gusta / vocación	92,0%	86,9%	83,7%	89,0%	85,1%	84,7%	81,5%	83,2%	82,2%	75,5%	85,3%	84,7%
	Otros	1,0%	1,8%	7,9%	4,8%	9,5%	7,7%	6,4%	8,9%	12,9%	15,2%	8,9%	7,5%
Ciencias de la Salud	Por mi experiencia escolar previa (resultados, centro...)	16,9%	11,2%	10,0%	14,6%	7,3%	12,4%	11,4%	11,4%	9,8%	10,3%	9,8%	11,4%
	Por prestigio personal futuro	9,9%	7,6%	3,7%	6,6%	8,0%	5,4%	6,1%	4,8%	7,4%	5,8%	6,8%	6,5%
	Por influencia familiar	9,9%	4,4%	4,5%	5,6%	5,0%	2,3%	7,6%	4,8%	4,7%	4,8%	6,4%	5,5%
	Por influencia de mis amigos	2,6%	1,2%	,7%	1,7%	,8%	,8%	1,5%	1,0%	,3%	,3%	,7%	1,0%
	Por la información que he recibido de la Universidad de León	4,0%	2,0%	3,0%	2,8%	1,1%	2,3%	1,9%	4,1%	2,0%	3,2%	3,0%	2,7%
	Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo más fácilmente)	14,0%	16,1%	14,1%	14,3%	14,2%	16,2%	14,0%	10,7%	11,4%	13,9%	11,1%	13,6%
	Porque me gusta / vocación	84,9%	90,8%	90,3%	87,1%	87,7%	87,3%	88,6%	93,4%	84,2%	87,4%	88,2%	88,1%
	Otros	2,2%	0,0%	3,7%	5,9%	6,5%	3,5%	6,1%	2,4%	6,1%	6,8%	6,4%	4,6%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Por mi experiencia escolar previa (resultados, centro...)	19,3%	12,1%	16,6%	17,3%	17,4%	16,1%	15,7%	18,8%	17,6%	19,6%	16,6%	17,2%
	Por prestigio personal futuro	10,1%	6,4%	9,9%	12,2%	10,0%	11,9%	12,1%	13,9%	10,1%	13,8%	15,1%	11,6%
	Por influencia familiar	6,0%	7,2%	7,2%	7,8%	8,4%	7,6%	4,6%	6,2%	7,0%	7,4%	7,3%	7,0%
	Por influencia de mis amigos	2,1%	3,8%	2,8%	2,4%	2,9%	2,2%	1,3%	4,0%	3,1%	2,4%	2,5%	2,6%
	Por la información que he recibido de la Universidad de León	5,2%	4,9%	4,4%	4,3%	5,3%	3,5%	6,0%	5,3%	5,1%	3,6%	3,3%	4,6%
	Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo más fácilmente)	15,3%	11,0%	21,1%	26,9%	23,7%	20,2%	21,0%	19,4%	17,6%	17,7%	17,5%	19,7%
	Porque me gusta / vocación	85,8%	86,7%	74,3%	72,9%	75,3%	75,5%	73,5%	72,9%	72,8%	76,2%	76,6%	76,0%
	Otros	4,1%	1,7%	9,7%	8,4%	8,9%	8,5%	9,9%	7,2%	8,9%	7,6%	8,4%	7,9%
Ingeniería y Arquitectura	Por mi experiencia escolar previa (resultados, centro...)	17,3%	18,3%	23,8%	17,5%	19,5%	16,1%	20,5%	23,4%	24,9%	20,7%	27,1%	21,1%
	Por prestigio personal futuro	13,7%	17,1%	11,7%	13,7%	18,0%	11,0%	18,2%	16,1%	17,6%	16,7%	13,9%	15,3%
	Por influencia familiar	4,2%	6,0%	8,7%	8,0%	11,3%	8,8%	5,1%	7,6%	6,2%	6,2%	5,7%	6,7%
	Por influencia de mis amigos	1,0%	4,0%	1,7%	1,1%	1,5%	3,3%	2,1%	3,4%	3,9%	3,4%	1,2%	2,5%
	Por la información que he recibido de la Universidad de León	7,2%	8,7%	9,5%	6,1%	6,8%	2,2%	5,4%	8,2%	5,0%	4,8%	6,6%	6,3%
	Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo más fácilmente)	16,7%	35,7%	32,0%	28,5%	27,1%	24,5%	25,3%	29,4%	24,1%	22,7%	19,6%	25,5%
	Porque me gusta / vocación	85,0%	77,4%	72,7%	73,8%	71,4%	72,2%	75,6%	79,1%	75,4%	74,2%	73,8%	75,8%
	Otros	2,9%	2,8%	8,7%	7,2%	6,8%	11,4%	9,2%	7,3%	7,6%	7,9%	6,3%	7,1%

Esta descripción nos permite obtener más información para determinar perfiles concretos de los estudiantes de nuevo ingreso en la ULE, especialmente perfiles por ramas de conocimiento, y los factores que determinan su elección.

En primer lugar se puede afirmar en relación con los motivos de elección del título, que la vocación es el principal motivo para los estudiantes de la ULE. Si definimos este término podemos señalar, según Dubet (1994), que se trata de un sentimiento enfocado a la realización intelectual que pueden aportar los estudios. Los estudiantes de la ULE buscan en mayor medida esta opción sobre la vocación en la institución, y no se mueven tanto en buscar una vinculación con posibles salidas laborales o de prestigio personal. Como señalaba Tejerina (2008) sobre "los sentidos de la universidad", en el caso de la ULE, no buscan tanto en la formación la posible inversión para el acceso al mundo laboral sino que lo enfocan hacia una oportunidad de conocimiento.

Pero en este caso, las circunstancias socioeconómicas también determinan en mayor medida que los estudiantes de la ULE sean vocacionales, ya que ellos mismos son conscientes de que la escasez de oportunidades laborales en este periodo. Ello ha repercutido en la decisión de estudiar, como hemos visto especialmente en el caso de los estudiantes de FP, buscando nuevas alternativas para poder tener mejores condiciones en el mundo laboral.

No obstante, la tendencia del motivo de la vocación en la ULE disminuye en el periodo 2004-2014, especialmente en los estudiantes de las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería. En este caso en concreto, la tendencia ascendente en el periodo es la de señalar motivos relacionados con mayor búsqueda de oportunidades laborales y de prestigio personal. Podríamos decir que los estudiantes se hacen más prácticos buscando en los estudios el "proyecto" como diría Dubet (1004) como instrumento útil para un fin profesional.

Las expectativas de los estudiantes de la ULE a la hora de elegir un título también están vinculadas a la formación previa, especialmente en el caso de Artes y Humanidades. Estos estudiantes se centran más en las expectativas de entrada (condiciones académicas previas) y, en menor medida, en las expectativas de salida (profesionales) (Navarro y Soler, 2014). Por el contrario, los de Ingeniería, son los que mayores expectativas de salida señalan.

2.1.5. Describir la evolución sobre el grado de conocimiento de los estudiantes que se matriculan en la ULE sobre aspectos relacionados con los estudios que van a realizar.

Para responder a la cuestión sobre el ***grado de conocimiento de los estudiantes sobre los estudios que van a realizar***, se tendrá en cuenta las respuestas desarrolladas por los estudiantes que han respondido a la pregunta del cuestionario en este punto B.6.1.

- ¿Qué conoces de los estudios que vas a realizar?

Señalar que las opciones que se presentan son de respuesta múltiple, es decir, el estudiante puede señalar más de una opción, en una escala Likert donde 1 es la valoración más baja, y 5 la valoración más alta (1 = nada; 2 = poco; 3 = medio; 4 = mucho; 5 = todo).

Los aspectos de la titulación, como opciones de respuesta a elegir son:

- Objetivos de la titulación
- Plan de estudios
- Guías docentes de las asignaturas
- Calendario de exámenes
- Horarios durante el curso
- Servicios generales de la ULE (Biblioteca, cafeterías, deportes, etc.)
- Becas y ayudas
- Salidas profesionales

Si tenemos en cuenta todas las opciones de respuesta en su conjunto sobre el grado de conocimiento de los estudios que van a realizar los estudiantes de la ULE (8 ítems), el porcentaje global (valor total) de respuesta en todo el periodo 2004-2014, es de un 81,4%. Por tanto, los estudiantes responden a esta cuestión en el porcentaje señalado. De la misma forma, para todo el periodo los estudiantes responden a cada uno de los ítems en un porcentaje cercano al 80% (Tabla 106).

Tabla 106. Porcentajes de respuesta y número de casos sobre el grado de conocimiento de los estudios que van a realizar los estudiantes

Resumen del procesamiento de los casos						
	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Conocimiento general del Título (media de los 8 ítems) *	15786	81,4%	3599	18,6%	19385	100,0%
Objetivos de la titulación *	15688	80,9%	3697	19,1%	19385	100,0%
Plan de Estudios *	15696	81,0%	3689	19,0%	19385	100,0%
Guías docentes de las asignaturas *	15626	80,6%	3759	19,4%	19385	100,0%
Calendario de exámenes *	15628	80,6%	3757	19,4%	19385	100,0%
Horarios durante el curso *	15585	80,4%	3800	19,6%	19385	100,0%
Servicios generales de la ULE (Biblioteca, cafetería, deportes,...) *	15531	80,1%	3854	19,9%	19385	100,0%
Becas y ayudas *	15570	80,3%	3815	19,7%	19385	100,0%
Salidas profesionales *	15655	80,8%	3730	19,2%	19385	100,0%

*Curso académico: todo el periodo 2004-2014

El grado de conocimiento general del título (suma de los 8 ítems) de todos los estudiantes que han respondido a esta pregunta en todo el periodo, se acerca al valor medio (2,9) (Tabla 107). Por tanto, el grado de conocimiento, en general, no es elevado.

Sí se perciben diferencias en cada una de las variables. Es decir, los estudiantes conocen en mayor medida unos aspectos y en menor media otros.

Los estudiantes manifiestan tener el mayor grado de conocimiento sobre el título, durante todo el periodo, en relación con las salidas profesionales (3,6), si bien a partir del 2010 (3,5) desciende para volver a recuperarse en 2014 (3,6).

El grado de conocimiento sobre los objetivos de la titulación (3,3) también se encuentra por encima valor medio de la escala. Aun siendo una de las valoraciones más elevadas, a partir del 2010 desciende.

El grado de conocimiento sobre el plan de estudios se mantiene con un valor cercano al punto medio (3,0) en todo el periodo, si bien a partir del 2011 aumenta ligeramente.

Las guías docentes de las asignaturas están por debajo del valor medio (2,5), y experimentan un descenso importante a partir del 2010 (2,3) convirtiéndose en uno de los elementos menos conocido por parte de los estudiantes.

El grado de conocimiento sobre el calendario de exámenes (2,2) y sobre los horarios durante el curso (2,3), resultan ser los más desfavorables en cuanto a puntuación asignada por los estudiantes. Ambos, a partir del año 2010, experimentan una evolución

con una puntuación progresiva mucho más baja, especialmente en el caso del calendario de exámenes, con valores muy bajos a partir de 2011 (2,0).

Los servicios generales de la ULE (2,7) así como las becas y ayudas (2,7), obtienen un valor por debajo del punto medio en el cómputo global del periodo. La tendencia es decreciente a partir del 2010, especialmente en el aspecto sobre los horarios.

Tabla 107. Media del grado de conocimiento de aspectos del título que van a cursar

	Grado de conocimiento por curso académico (MEDIA, escala Likert de 5 niveles de respuesta)											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Conocimiento general del Título (media de los 8 ítems)	2,9	2,9	3,0	3,0	3,0	3,0	2,8	2,8	2,8	2,8	2,8	2,9
Objetivos de la titulación	3,3	3,4	3,4	3,3	3,4	3,3	3,2	3,2	3,3	3,3	3,3	3,3
Plan de Estudios	3,0	2,9	3,0	3,0	3,0	2,9	2,9	2,9	3,0	3,1	3,1	3,0
Guías docentes de las asignaturas	2,6	2,7	2,7	2,8	2,8	2,8	2,3	2,3	2,3	2,3	2,2	2,5
Calendario de exámenes	2,3	2,2	2,3	2,4	2,4	2,3	2,0	2,0	1,9	2,1	2,0	2,2
Horarios durante el curso	2,3	2,3	2,5	2,5	2,6	2,4	2,2	2,2	2,1	2,3	2,2	2,3
Servicios generales de la ULE (Biblioteca, cafetería, deportes,...)	2,8	2,7	2,9	2,8	2,9	2,8	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7
Becas y ayudas	2,7	2,6	2,7	2,7	2,8	2,8	2,8	2,6	2,6	2,5	2,4	2,7
Salidas profesionales	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,5	3,5	3,6	3,5	3,6	3,6

Por tanto, los estudiantes dentro del periodo 2004-2014, conocen en mayor grado las salidas profesionales y los objetivos, en menor grado el plan de estudios y, por debajo del valor medio se encuentran el resto de los aspectos: becas y ayudas, servicios, guías docentes, horarios y calendarios, observándose un ligero descenso de todos los aspectos especialmente entre 2009 y 2011 (Gráfico **36)**.

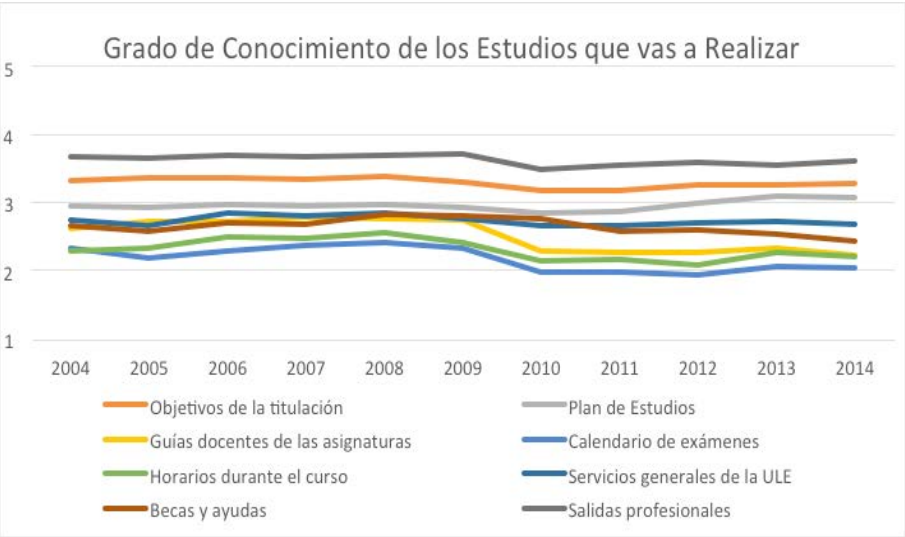


Gráfico 36. Evolución general sobre el grado de conocimiento de aspectos del títulos que van a cursar

No se aprecian diferencias en el cómputo global de los 8 ítems entre hombres (2,9) y mujeres (2,9) en relación con el grado de conocimiento general del título, existiendo valoraciones similares, incluso la evolución dentro del periodo es similar (Tabla 108).

Asimismo, el grado de conocimiento para cada uno de los aspectos planteados es similar entre hombres y mujeres tanto en la puntuación de cada ítem dentro del periodo, como en la evolución, con tendencias similares.

Los hombres señalan con mayor puntación (3,7) el aspecto sobre las salidas profesionales con respecto a las mujeres (3,6).

Aunque las valoraciones son bajas (por debajo del punto medio) los hombres conocen un poco más los servicios generales de la ULE (2,8) que las mujeres (2,7), así como los horarios durante el curso, hombres (2,4) y mujeres (2,2). Y las mujeres, conocen un poco más las becas y ayudas (2,7) que los hombres (2,6).

Tabla 108. Media del grado de conocimiento de aspectos del título que van a cursar entre mujeres y hombres

		Grado de conocimiento por curso académico (MEDIA, escala Likert de 5 niveles de respuesta) por sexo											
	SEXO	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Conocimiento general del Título (media de los 8 ítems)	Mujer	2,9	2,9	3,0	3,0	3,0	3,0	2,8	2,7	2,8	2,8	2,8	2,9
	Hombre	2,9	2,9	3,0	3,0	3,0	2,9	2,7	2,8	2,8	2,8	2,8	2,9
Objetivos de la titulación	Mujer	3,3	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,2	3,2	3,3	3,3	3,3	3,3
	Hombre	3,3	3,3	3,4	3,3	3,3	3,2	3,1	3,2	3,3	3,3	3,3	3,3
Plan de Estudios	Mujer	3,0	2,9	2,9	2,9	3,0	3,0	2,9	2,8	3,0	3,1	3,1	3,0
	Hombre	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,9	2,8	2,9	3,0	3,1	3,1	3,0
Guías docentes de las asignaturas	Mujer	2,6	2,8	2,7	2,8	2,8	2,8	2,3	2,2	2,3	2,3	2,2	2,5
	Hombre	2,7	2,7	2,8	2,8	2,8	2,7	2,3	2,3	2,3	2,4	2,3	2,5
Calendario de exámenes	Mujer	2,3	2,0	2,3	2,2	2,4	2,3	1,9	1,9	1,9	2,0	2,0	2,1
	Hombre	2,4	2,4	2,4	2,6	2,4	2,3	2,0	2,0	2,0	2,1	2,1	2,2
Horarios durante el curso	Mujer	2,3	2,2	2,4	2,4	2,5	2,4	2,1	2,1	2,0	2,2	2,1	2,2
	Hombre	2,3	2,5	2,6	2,6	2,6	2,4	2,2	2,3	2,2	2,4	2,3	2,4
Servicios generales de la ULE (Biblioteca, cafetería, deportes,...)	Mujer	2,8	2,6	2,8	2,8	2,8	2,8	2,7	2,6	2,7	2,7	2,7	2,7
	Hombre	2,7	2,7	3,0	2,9	2,9	2,8	2,6	2,7	2,8	2,8	2,8	2,8
Becas y ayudas	Mujer	2,7	2,6	2,7	2,8	2,9	2,9	2,8	2,6	2,6	2,5	2,5	2,7
	Hombre	2,7	2,5	2,6	2,6	2,7	2,6	2,7	2,5	2,6	2,5	2,4	2,6
Salidas profesionales	Mujer	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,8	3,5	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7
	Hombre	3,7	3,6	3,7	3,6	3,7	3,7	3,4	3,5	3,6	3,5	3,5	3,6

Las valoraciones, en el cómputo global de los 8 ítems, entre los estudiantes de la provincia de León (2,9) y los de fuera de León (2,8) son similares (Tabla 109), así como para cada uno de los aspectos planteados. Se aprecian leves diferencias en el grado de conocimiento de los servicios generales de la ULE, donde los estudiantes que proceden

de la provincia de León señalan un grado de conocimiento más alto (3,0) con respecto a los que son de fuera (2,3).

Esta circunstancia es comprensible puesto que los estudiantes que proceden de León conocen por proximidad y contexto la ULE y, además, han podido participar en actuaciones y campañas de puertas abiertas que se desarrollan con los centros de secundaria de la provincia.

Tabla 109. Media del grado de conocimiento de aspectos del título que van a cursar entre los estudiantes de León, y los estudiantes que no son de León

		Grado de conocimiento por curso académico (MEDIA, escala Likert de 5 niveles de respuesta) según provincia habitual											
	Provincia habitual León	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Conocimiento general del Título (media de los 8 ítems)	Sí	2,9	3,0	3,1	3,0	3,1	3,0	2,8	2,8	2,8	2,9	2,8	2,9
	No	3,0	2,8	2,8	2,8	2,9	2,9	2,7	2,7	2,7	2,8	2,7	2,8
Objetivos de la titulación	Sí	3,3	3,3	3,4	3,3	3,4	3,3	3,1	3,2	3,2	3,2	3,2	3,3
	No	3,4	3,4	3,4	3,3	3,5	3,4	3,3	3,3	3,4	3,3	3,3	3,4
Plan de Estudios	Sí	3,0	2,9	3,0	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9	3,0	3,1	3,1	3,0
	No	3,0	3,0	2,9	3,0	3,1	3,0	2,9	2,9	3,1	3,1	3,1	3,0
Guías docentes de las asignaturas	Sí	2,6	2,8	2,8	2,8	2,8	2,8	2,3	2,3	2,3	2,3	2,2	2,5
	No	2,7	2,7	2,7	2,8	2,8	2,7	2,3	2,3	2,3	2,4	2,3	2,5
Calendario de exámenes	Sí	2,3	2,3	2,4	2,4	2,5	2,4	2,0	2,0	2,0	2,1	2,0	2,2
	No	2,5	2,0	2,0	2,3	2,1	2,1	2,0	1,9	1,9	2,0	2,0	2,1
Horarios durante el curso	Sí	2,2	2,5	2,7	2,5	2,7	2,5	2,2	2,2	2,2	2,3	2,3	2,4
	No	2,4	2,1	2,1	2,3	2,2	2,1	2,1	2,0	1,9	2,2	2,1	2,1
Servicios generales de la ULE (Biblioteca, cafetería, deportes,…)	Sí	2,8	2,9	3,1	3,1	3,2	3,0	2,9	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
	No	2,7	2,2	2,3	2,3	2,3	2,4	2,2	2,2	2,2	2,3	2,1	2,3
Becas y ayudas	Sí	2,7	2,6	2,8	2,7	2,9	2,8	2,8	2,5	2,6	2,6	2,5	2,7
	No	2,7	2,4	2,5	2,6	2,7	2,8	2,6	2,6	2,6	2,5	2,3	2,6
Salidas profesionales	Sí	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,4	3,5	3,6	3,5	3,6	3,6
	No	3,7	3,7	3,7	3,6	3,7	3,8	3,6	3,6	3,7	3,6	3,7	3,7

No se aprecian diferencias entre los estudiantes de PAU y los estudiantes de FP en el grado de conocimiento de los aspectos de la titulación (Tabla 110).

Las valoraciones, en el cómputo global de los 8 ítems, entre los estudiantes de PAU (2,9) y los de FP (2,9) son iguales. Las puntuaciones son similares, en general, entre los dos grupos para cada uno de los aspectos planteados.

Se aprecian diferencias dentro de la evolución en el periodo analizado en relación con las guías docentes, más conocidas por los estudiantes hasta la mitad del periodo, y produciéndose un descenso a partir de 2009, con valores bajos en el 2014. Especialmente sucede con los estudiantes PAU.

Tabla 110. Media del grado de conocimiento de aspectos del título que van a cursar entre los estudiantes de PAU y los de FP

		Grado de conocimiento por curso académico (MEDIA, escala Likert de 5 niveles de respuesta) según Grupo de Ingreso											
	Grupo de Ingreso	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total**
Conocimiento general del Título (media de los 8 ítems)	PAAU	2,9	2,9	3,0	3,0	3,0	2,9	2,8	2,8	2,8	2,8	2,8	2,9
	FP	2,9	2,7	3,0	2,9	3,0	3,1	2,8	2,8	2,8	2,9	2,8	2,9
Objetivos de la titulación	PAAU	3,4	3,4	3,4	3,3	3,4	3,3	3,1	3,2	3,3	3,2	3,3	3,3
	FP	3,2	3,5	3,5	3,4	3,5	3,5	3,3	3,4	3,3	3,4	3,4	3,4
Plan de Estudios	PAAU	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,9	2,9	2,9	3,0	3,1	3,1	3,0
	FP	2,9	2,7	3,0	2,8	2,9	3,0	2,8	2,8	2,9	3,1	2,9	2,9
Guías docentes de las asignaturas	PAAU	2,6	2,7	2,7	2,8	2,8	2,7	2,3	2,3	2,3	2,3	2,2	2,5
	FP	2,6	2,7	2,8	2,7	2,8	2,8	2,4	2,3	2,3	2,5	2,4	2,5
Calendario de exámenes	PAAU	2,4	2,2	2,3	2,4	2,4	2,3	2,0	2,0	1,9	2,1	2,0	2,2
	FP	2,2	2,1	2,3	2,4	2,3	2,5	2,1	2,0	2,0	2,1	2,1	2,2
Horarios durante el curso	PAAU	2,3	2,4	2,5	2,5	2,6	2,4	2,2	2,2	2,1	2,3	2,2	2,3
	FP	2,2	2,1	2,6	2,3	2,6	2,6	2,1	2,1	2,1	2,4	2,2	2,3
Servicios generales de la ULE (Biblioteca, cafetería, deportes,…)	PAAU	2,8	2,7	2,9	2,9	2,9	2,8	2,7	2,7	2,8	2,7	2,7	2,8
	FP	2,7	2,2	2,6	2,5	2,4	2,6	2,4	2,5	2,5	2,7	2,4	2,5
Becas y ayudas	PAAU	2,7	2,6	2,7	2,7	2,8	2,8	2,8	2,6	2,6	2,5	2,4	2,6
	FP	2,6	2,4	2,8	2,7	3,0	3,0	2,8	2,7	2,6	2,8	2,6	2,7
Salidas profesionales	PAAU	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,5	3,5	3,6	3,5	3,6	3,6
	FP	3,7	3,6	3,7	3,7	3,6	3,8	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6

Por ramas de conocimiento no se aprecian diferencias entre los estudiantes sobre el grado de conocimiento sobre los diferentes aspectos de la titulación.

Las valoraciones, en el cómputo global de los 8 ítems, de los estudiantes para cada una de las ramas son similares. Así, los estudiantes de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería, obtienen una puntuación de 2,9. Los estudiantes de Ciencias y Ciencias de la Salud un 2,8. En cualquiera de los casos las valoraciones se acercan al punto medio, pero por debajo de este (Gráfico **37**).

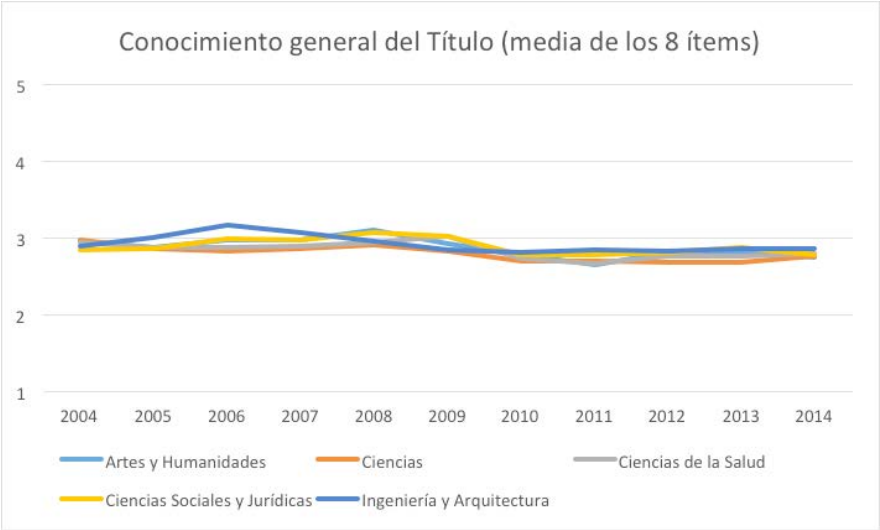


Gráfico 37. Evolución del grado de conocimiento general del título por ramas de conocimiento

Los objetivos de la titulación es uno de los aspectos más conocidos en todas las ramas de conocimiento, siendo donde se encuentran las valoraciones más altas, si bien también cercanas entre las diferentes ramas. Los estudiantes de Ciencias de la Salud valoran con una puntuación más alta este aspecto (3,4). Artes y Humanidades, Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas (3,3) e Ingeniería (3,2). No se percibe en la evolución cambios importantes sobre el grado de conocimiento de los objetivos del título.

Las valoraciones sobre el plan de estudios se encuentran prácticamente en todos los casos cercanos al punto medio. Es conocido en mayor medida por los estudiantes de Ciencias, e Ingeniería (3,1), Artes y Humanidades (3,0) y Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas (2,9). Se produce un leve descenso dentro del periodo en las todas las ramas en los cursos 2010 y 2011, si bien se recupera hacia el valor medio en los últimos años, del 2012 al 2014.

En relación con las guías docentes, los valores en todas las ramas se encuentran por debajo del punto medio: Ciencias e Ingeniería (2,6), y Artes y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas (2,5).

En este caso, analizando la evolución dentro del periodo objeto de estudio, existe una tendencia de los estudiantes en todas las ramas hacia valoraciones más bajas, especialmente a partir del 2010. Cabe destacar que precisamente en el formato del cuestionario se produjo ese año una modificación en este ítem. En años anteriores se señalaba este aspecto preguntando sobre el grado de conocimiento de los “programas de

las asignaturas", y a partir del 2010, se modificó este concepto preguntando por el grado de conocimiento sobre "guías docentes de las asignaturas". El objetivo del cambio en la denominación era adaptar los términos a la nueva estructura de los títulos que se estaban implantando en la ULE, siendo éste uno de los elementos fundamentales en los mismos.

Es por ello que el concepto de "guías docentes" no resulte tan familiar y resulte más ambigua la interpretación del estudiante sobre este aspecto. La idea de programas de asignaturas, término utilizado más comúnmente incluso en la formación previa, puede resultar más fácil de entender, ya que se ha detectado esta circunstancia en todas las ramas.

En relación con el calendario de exámenes, todas las valoraciones son bajas, existiendo ligeras variaciones entre ramas. Los estudiantes de Ingeniería parecen conocer mejor este aspecto (2,4) en comparación con otras ramas como Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud (2,2) y, en menor grado, Artes y Humanidades y Ciencias (1,9).

En este caso, también se produce un descenso más acusado a partir del 2009. La implantación de los nuevos títulos podría estar vinculada a este hecho ya que la información pública en relación con algunos aspectos del título comenzó a estructurarse a través de nuevos sistemas de información pública. Esto sucedía con la Web institucional, principalmente, realizando durante los primeros años ajustes en cuanto al tipo de información, que bien en algunos casos estaba en fase de desarrollo o de diseño.

Lo mismo sucede con el grado de conocimiento sobre los horarios durante el curso (Gráfico **38**), las valoraciones son bajas y la tendencia es mucho más baja a partir del 2009 y las causas podrían ser similares a las señaladas sobre el aspecto del calendario de exámenes.

No obstante, sobre este aspecto, horarios durante el curso, las valoraciones son bajas prácticamente durante todo el periodo, excepto en Ingeniería que incluso llegó a tener valoraciones por encima del valor medio durante los años 2005, 2006 y 2007, para posteriormente descender hasta el 2014.

Por tanto, sí se han encontrado diferencias en este aspecto, ya que, en Ingeniería, los estudiantes señalan cierto grado de conocimiento (2,6) en comparación con el resto de las ramas que manifiesta un grado de conocimiento más bajo: Ciencias Sociales y Jurídicas (2,4), Ciencias de la Salud (2,3), Artes y Humanidades (2,1) y Ciencias (2,0).

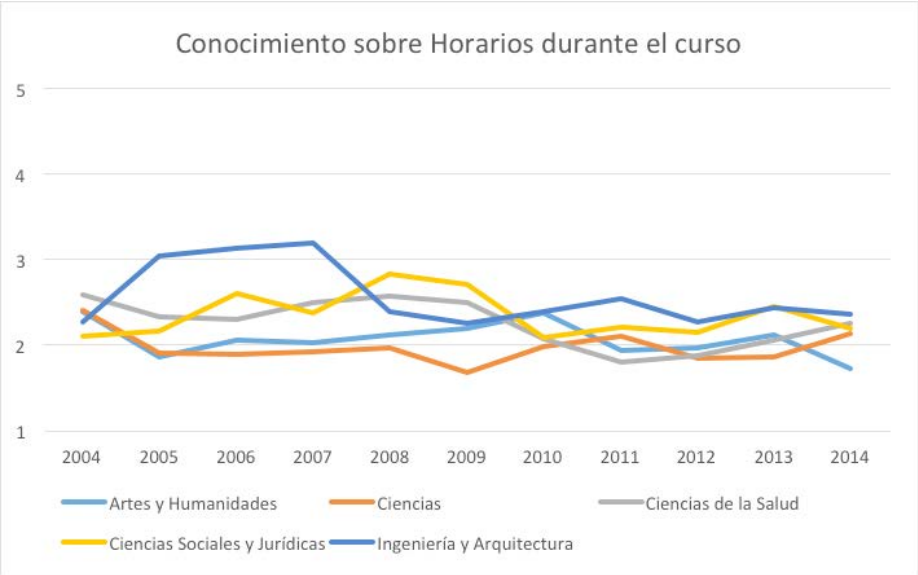


Gráfico 38. Evolución del grado de conocimiento de los horarios durante el curso por ramas de conocimiento

Sobre el grado de conocimiento de los servicios generales de la ULE, las valoraciones son bajas, si bien las ramas como Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas se acercan a una puntuación media (2,9), Ingeniería (2,8) y, con un grado de conocimiento aún menor, Ciencias (2,6) y Ciencias de la Salud (2,4). No se aprecian variaciones en la evolución sobre el grado de conocimiento de este aspecto.

Las valoraciones sobre el grado de conocimiento del sistema de becas y ayudas están por debajo del valor medio de la escala: Ciencias de la Salud y Ciencias (2,7), y Artes y Humanidades, Ciencias, e Ingeniería (2,6). En este caso se aprecia una leve tendencia a la baja en las valoraciones a partir del 2009.

Las salidas profesionales es el elemento del título que más indican conocer todos los estudiantes, especialmente los de la rama de Ciencias de la Salud (3,8), Ciencias Sociales y Jurídicas (3,7), Artes y Humanidades (3,6), y la menos señalada por los de Ciencias, e Ingeniería (3,5).

En cuanto a la evolución en los diez años, durante la primera mitad del periodo en todas las ramas el grado de conocimiento de los estudiantes sobre las salidas profesionales era mucho más elevado que el señalado dentro del periodo global. Así, las mejores puntuaciones se encuentran desde el 2004 hasta el 2010, produciéndose este año las puntuaciones más bajas en este aspecto, con una ligera recuperación hasta el 2014.

En todo el marco teórico se ha visto cómo el grado de integración del estudiante determina su persistencia y su abandono, y cómo el grado de integración depende de los factores personales, factores académicos previos, factores económicos, pero también de los organizacionales e institucionales, es decir, aquellos que dependen de la institución para retener a los estudiantes. También se apuntaba en el apartado anterior, cómo la orientación y la información previa es importante en este sentido.

En la ULE, en relación con el grado de conocimiento de los estudiantes sobre la titulación que van a desarrollar, podemos señalar que algunos aspectos son muy poco conocidos.

Si bien algunos elementos deberían resultar fundamentales antes del ingreso, con el fin de ajustar sus expectativas previas a la realidad del título que van a cursar, no parece ser conocidos por los estudiantes en gran medida. Este hecho, es un factor de riesgo que puede influir en el abandono, especialmente el que se produce en muchas ocasiones en primer curso (Tinto, 2001).

Esta circunstancia de abandono se produce cuando existen diferencias entre las expectativas previas del estudiante, y cuando el grado de conocimiento sobre el título no es el adecuado. De esta forma, el estudiante se encuentra con situaciones que no preveía, dado que sus condiciones iniciales no se ajustan a las nuevos retos que demanda la universidad.

También es cierto, que en el proceso de implantación de los nuevos títulos de Grado, tanto en la ULE como en España, la nueva oferta formativa, ha podido provocar un exceso de información que al estudiante le resulta difícil asumir, tanto por la utilización de conceptos nuevos, como por el volumen de información actualizada que se genera constantemente.

Es significativo que las salidas profesionales sea el punto más señalado por los estudiantes de la ULE en cuanto a su grado de conocimiento, ya que en aquellos casos en los que el título está vinculado a una profesión regulada, puede resultar más fácil de identificar posibles salidas, como es el caso de Salud e Ingenierías, pero en otros casos, este elemento no se encuentra tan definido.

También coincide que es la valoración más alta junto con los objetivos del título.

Por tanto, se puede afirmar que los estudiantes de la ULE conocen mejor aquellos aspectos que tienen que ver con lo que el título les ofrece como formación para el futuro (salidas profesionales, objetivos generales).

Por el contrario, conocen menos el contenido específico o los detalles de la formación (guías docentes, horarios, calendarios) y, mucho menos, los servicios adicionales que la institución le puede ofrecer (becas y ayudas, servicios generales de la ULE).

Esto determina también el grado de importancia que dan, no solamente al título, sino a su vinculación con la institución. Por tanto, la preocupación inicial del estudiante está en su previsión de futuro, y no tanto, en aquellos elementos que podrá ir descubriendo en el desarrollo de su formación en la universidad.

También nos sirve de indicador para saber en qué elementos podría incidir más una institución de educación superior, e incluso plantearse nuevas opciones para hacer llegar la información que, o bien al estudiante no le interesa tanto al inicio del estudio, es insuficiente, o no llega de la forma más adecuada.

2.2. **Objetivo 2.2.** Establecer si se aprecian diferencias sobre las variables dependientes procedentes del cuestionario en relación con el **nivel de conocimientos y capacidades previas, importancia sobre aspectos que la universidad debería tener, así como sus expectativas personales**, teniendo en cuenta las variables atributivas: rama de conocimiento, sexo, procedencia, tipo de acceso, nota de acceso y opción (prioridad de elección de título).

2.2.1. Describir la evolución sobre el nivel de conocimientos o capacidades que los estudiantes consideran que sí tienen previas al inicio de la titulación.

Para responder a la cuestión ***sobre el nivel de conocimientos o capacidades que los estudiantes tienen*** se ha tenido en cuenta las respuestas desarrolladas por los estudiantes que han respondido a la pregunta del cuestionario en este punto B.6.3.

- ¿Qué nivel de conocimientos o capacidades tienes sobre…?

Señalar que las opciones que se presentan son de respuesta múltiple es decir, el estudiante puede señalar más de una opción, en una escala Likert donde 1 es la valoración más baja y 5 la valoración más alta (1 = ninguno; 2 = poco; 3 = medio; 4 = mucho, 5 = total).

Los conocimientos o capacidades como opciones de respuesta a elegir son:

- Cultura general
- Conocimiento de informática
- Búsqueda de información y documentación
- Gestión del tiempo
- Trabajo en equipo
- Habilidad para el aprendizaje
- Liderar grupos de trabajo. Tomar decisiones
- Pensamiento crítico
- Expresión oral (de ideas y proyectos)
- Expresión escrita (de ideas y proyectos)
- Hábitos de lectura

Si tenemos en cuenta todas las opciones de respuesta, en su conjunto, en relación con el nivel de conocimientos o capacidades que los estudiantes consideran tener (11 ítems), el

porcentaje global (valor total) de los que han contestado, y en todo el periodo 2004-2014, es de un 81,0% (Tabla 111).

Para todo el periodo, los estudiantes responden a cada uno de los ítems en un porcentaje cercano al 80%.

Tabla 111. Porcentajes/casos válidos de estudiantes que indican nivel de conocimiento o capacidades sobre alguno de los aspectos del cuestionario

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Nivel de conocimientos y capacidades (media de los 11 ítems) *	15706	81,0%	3679	19,0%	19385	100,0%
Cultura general *	15643	80,7%	3742	19,3%	19385	100,0%
Conocimiento de informática *	15672	80,8%	3713	19,2%	19385	100,0%
Búsqueda de información y documentación *	15632	80,6%	3753	19,4%	19385	100,0%
Gestión del tiempo *	15621	80,6%	3764	19,4%	19385	100,0%
Trabajo en equipo *	15657	80,8%	3728	19,2%	19385	100,0%
Habilidad para el aprendizaje *	15638	80,7%	3747	19,3%	19385	100,0%
Liderar grupos de trabajo. Tomar decisiones *	15641	80,7%	3744	19,3%	19385	100,0%
Pensamiento crítico *	15623	80,6%	3762	19,4%	19385	100,0%
Expresión oral (de ideas y proyectos) *	15633	80,6%	3752	19,4%	19385	100,0%
Expresión escrita (de ideas y proyectos) *	15625	80,6%	3760	19,4%	19385	100,0%
Hábitos de lectura *	15650	80,7%	3735	19,3%	19385	100,0%

*Curso académico: todo el periodo 2004-2014

Los estudiantes de la ULE indican tener un nivel de conocimientos o capacidades en general (valor global de los 11 ítems) por encima del valor medio (3,5) (Tabla 112).

Especialmente manifiestan tener mayor grado de conocimiento en capacidades como el trabajo en equipo y la habilidad para el aprendizaje (3,8), cultura general y pensamiento crítico (3,6), expresión escrita y hábitos de lectura (3,5). En menor grado, consideran que tienen capacidad para la expresión oral (3,2) y conocimiento de informática (3,1).

No se perciben variaciones durante el periodo 2004 al 2014 siendo las puntuaciones constantes.

En el caso de las dos capacidades o conocimientos que consideran tener en mayor medida, trabajo en equipo y habilidad para el aprendizaje, éstas tienen unas valoraciones altas que se mantienen a lo largo de los diez años. Por tanto, los estudiantes persisten en esta idea.

El resto de los aspectos planteados tienen, en general, una tendencia constante, si bien existe un ligero descenso en aspectos como cultura general o hábitos de lectura.

El curso 2010 es el año donde se produce un ligero descenso en las valoraciones en la mayor parte de los aspectos planteados, con una recuperación en los años posteriores.

Tabla 112. Media sobre el nivel de conocimientos o capacidades de los estudiantes

	Nivel de conocimientos o capacidades del estudiante por curso académico (MEDIA, escala Likert de 5 niveles de respuesta)											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Nivel de conocimientos y capacidades (media de los 11 ítems)	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,6	3,4	3,4	3,5	3,5	3,5	3,5
Cultura general	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,7	3,4	3,4	3,5	3,5	3,5	3,6
Conocimiento de informática	3,0	3,0	3,1	3,2	3,2	3,3	3,1	3,1	3,2	3,1	3,1	3,1
Búsqueda de información y documentación	3,3	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4
Gestión del tiempo	3,3	3,2	3,3	3,3	3,4	3,4	3,3	3,3	3,4	3,3	3,3	3,3
Trabajo en equipo	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8
Habilidad para el aprendizaje	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,7	3,7	3,7	3,8	3,7	3,8
Liderar grupos de trabajo. Tomar decisiones	3,3	3,3	3,3	3,4	3,4	3,5	3,3	3,3	3,4	3,4	3,4	3,4
Pensamiento crítico	3,6	3,6	3,7	3,6	3,7	3,7	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6
Expresión oral (de ideas y proyectos)	3,2	3,3	3,2	3,2	3,3	3,4	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2
Expresión escrita (de ideas y proyectos)	3,6	3,6	3,5	3,6	3,6	3,6	3,4	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
Hábitos de lectura	3,6	3,5	3,6	3,5	3,5	3,6	3,4	3,4	3,3	3,4	3,3	3,5

En general, no se perciben diferencias por sexo, manifestando un grado de conocimiento y de capacidades similar en entre hombres y mujeres, con valoraciones para todo el periodo en el cómputo global (11 ítems) igual para los dos casos (3,5).

También se encuentran respuestas muy cercanas en cada uno de los aspectos planteados dentro de todo el periodo en cultura general (mujeres 3,5 y hombres 3,6), pensamiento crítico (mujeres 3,6 y hombres 3,7), en liderar grupos (mujeres 3,3 y hombres 3,4), en expresión oral (mujeres 3,2 y hombres 3,3) y en expresión escrita (mujeres 3,6 y hombres 3,5).

Iguales valoraciones en el caso de búsqueda de información y documentación (3,4) y en habilidad para el aprendizaje (3,8).

Las mujeres señalan tener mayor conocimiento o capacidad en la gestión del tiempo (3,4) que en los hombres (3,2), y mayor competencia sobre el trabajo en equipo en las mujeres (3,9) que en los hombres (3,7).

Así los hombres señalan mayor conocimiento en informática (3,2), levemente más elevada que en las mujeres (3,0).

La mayor diferencia entre hombres y mujeres se encuentra en los hábitos de lectura (Gráfico **39**) siendo una competencia que señalan en mayor medida las mujeres (3,7) que

los hombres (3,2). En este caso en concreto, se aprecia una evolución en los hombres sobre este aspecto con una tendencia a una valoración cada vez más baja desde el inicio del periodo (3,6 en 2004) con respecto al final de periodo (3,0 en 2014). Este aspecto, sin embargo, se mantiene constante en el caso de las mujeres durante todo el periodo.

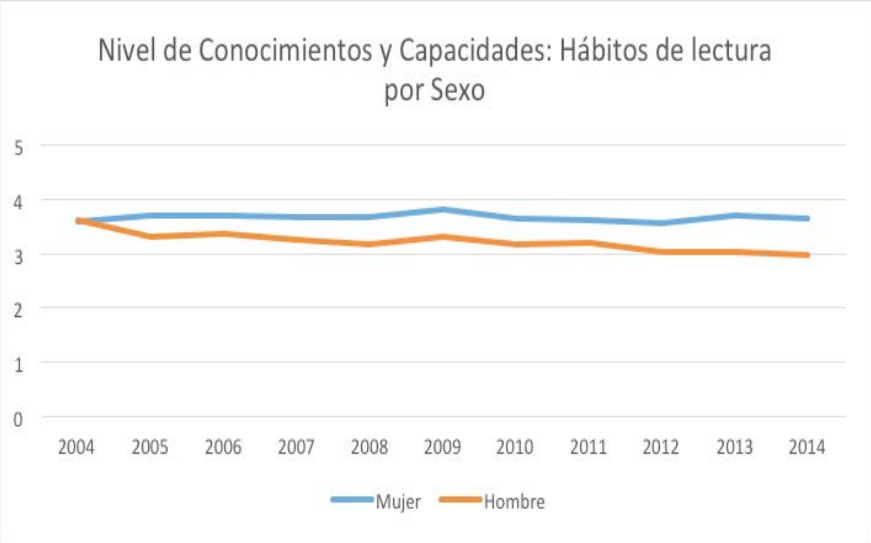


Gráfico 39. Evolución sobre hábitos de lectura, entre hombres y mujeres

No se perciben diferencias de opinión entre los estudiantes que proceden de la provincia de León y los que son de fuera dentro en el valor total (11 ítems), en relación con el grado de conocimiento y capacidades (3,5 en ambos casos).

Asimismo, las respuestas para cada uno de los ítems es similar en ambos casos, y dentro de la evolución, las valoraciones tienen el mismo grado de respuesta.

Teniendo en cuenta el grupo de ingreso las valoraciones también son similares (Tabla 113) entre los estudiantes de PAU (3,5) y los estudiantes de FP (3,4).

Para cada uno de los ítems las valoraciones finales dentro de todo el periodo (valor global para cada ítem 2004-2014) son similares entre los estudiantes de PAU y los de FP.

Si bien las valoraciones son similares, en la evolución se aprecian diferencias en la tendencia de cada grupo. Si bien los de PAU responden con valoraciones similares a lo largo del periodo, en el caso de los de FP se perciben variaciones.

Así, los estudiantes de FP en relación con la capacidad de gestión del tiempo, éstos han tenido unas valoraciones que aumentan hacia la mitad del periodo (2008 y 2009 con un 3,4) y desciende levemente a partir de este momento.

En el caso de la capacidad sobre búsqueda de información, los estudiantes de FP, señalaban un grado de conocimiento más bajo al inicio del periodo (3,2), aumentando ligeramente hacia el final del periodo (3,7 en 2013).

Sucede todo lo contrario en cuanto a la capacidad de pensamiento crítico, ya que al inicio del periodo estos estudiantes de FP señalaban un nivel de capacidad en este sentido mucho mayor (3,6 en 2005), siendo mucho menor en la actualidad (3,3 en 2014).

En cualquier caso, los estudiantes de FP experimentan un cambio de tendencia, con un mayor grado de conocimiento y capacidades en el inicio del periodo hasta la mitad (2009), para descender de forma leve, pero progresiva, a partir de este momento hasta el 2014.

Tabla 113. Media sobre el nivel de conocimientos o capacidades de los estudiantes de PAU y de FP

		Nivel de conocimientos o capacidades del estudiante por curso académico y grupo de ingreso (MEDIA, escala Likert de 5 niveles de respuesta)											
	Grupo de Ingreso	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Nivel de conocimientos y capacidades (media de los 11 ítems)	PAAU	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,6	3,4	3,4	3,5	3,5	3,5	3,5
	FP	3,4	3,4	3,5	3,4	3,5	3,6	3,4	3,4	3,4	3,5	3,4	3,4
Cultura general	PAAU	3,7	3,6	3,6	3,7	3,7	3,7	3,4	3,5	3,5	3,5	3,5	3,6
	FP	3,6	3,4	3,5	3,4	3,4	3,6	3,3	3,3	3,3	3,5	3,3	3,4
Conocimiento de informática	PAAU	3,0	3,0	3,0	3,2	3,2	3,3	3,1	3,1	3,1	3,1	3,0	3,1
	FP	3,0	3,1	3,3	3,3	3,2	3,5	3,3	3,3	3,3	3,4	3,3	3,3
Búsqueda de información y documentación	PAAU	3,4	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,3	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4
	FP	3,2	3,2	3,5	3,4	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,7	3,5	3,5
Gestión del tiempo	PAAU	3,3	3,3	3,3	3,3	3,4	3,4	3,3	3,3	3,4	3,3	3,3	3,3
	FP	3,1	3,2	3,4	3,3	3,4	3,4	3,3	3,2	3,3	3,3	3,3	3,3
Trabajo en equipo	PAAU	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,7	3,7	3,8	3,8	3,8	3,8
	FP	3,7	3,9	4,0	3,8	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,8	3,9
Habilidad para el aprendizaje	PAAU	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,7	3,7	3,8	3,8	3,7	3,8
	FP	3,7	3,7	3,8	3,7	3,8	3,8	3,6	3,6	3,6	3,8	3,6	3,7
Liderar grupos de trabajo. Tomar decisiones	PAAU	3,4	3,3	3,3	3,4	3,4	3,5	3,3	3,3	3,4	3,4	3,4	3,4
	FP	3,2	3,3	3,5	3,3	3,4	3,5	3,4	3,3	3,5	3,5	3,2	3,4
Pensamiento crítico	PAAU	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,5	3,6	3,6	3,7	3,7	3,6
	FP	3,5	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,4	3,5	3,5	3,3	3,5
Expresión oral (de ideas y proyectos)	PAAU	3,2	3,3	3,2	3,3	3,3	3,4	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2	3,2
	FP	3,2	3,3	3,4	3,1	3,2	3,4	3,2	3,1	3,2	3,3	3,1	3,2
Expresión escrita (de ideas y proyectos)	PAAU	3,6	3,6	3,5	3,6	3,6	3,6	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
	FP	3,5	3,4	3,4	3,3	3,4	3,5	3,3	3,3	3,3	3,5	3,3	3,4
Hábitos de lectura	PAAU	3,6	3,6	3,6	3,5	3,5	3,6	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,5
	FP	3,7	3,4	3,4	3,5	3,6	3,5	3,3	3,3	3,1	3,3	3,1	3,4

En capacidad o competencia de hábitos de lectura (Gráfico **40**), es donde se produce el mayor descenso en FP, siendo al inicio del periodo similar a los de PAU, e incluso superior (3,7 en 2004), y desciende gradualmente hacia el final de periodo (3,1 en 2014).

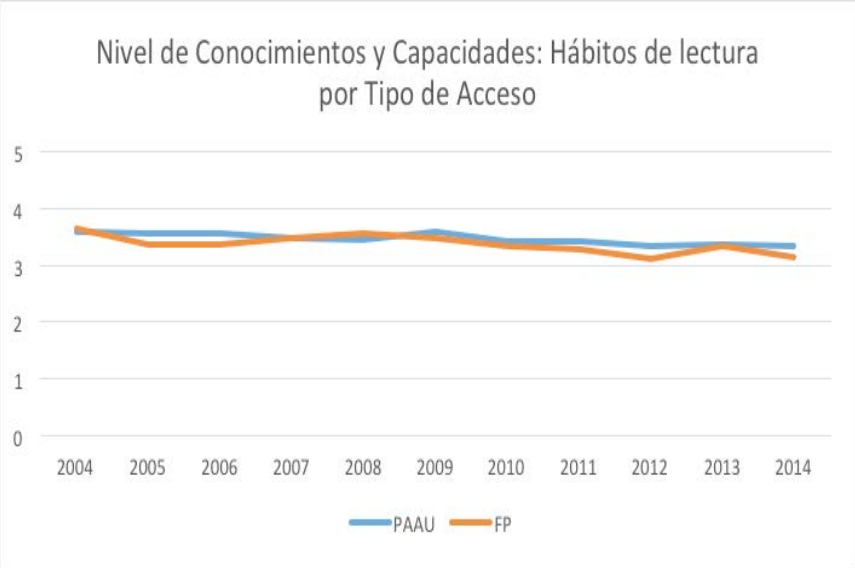


Gráfico 40. Evolución sobre hábitos de lectura, entre estudiantes PAU y FP

Visto lo anterior, se puede determinar nuevos aspectos sobre el perfil de ingreso de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que se trata de valoraciones personales y subjetivas que realizan los estudiantes que ingresan en la ULE durante diez años, podría suceder que la percepción o situación personal les llevara a pensar de forma diferente sobre su nivel de conocimientos. Sin embargo, esto no es así, ya que, en general en todo el periodo, no existen muchos cambios en las puntuaciones.

No obstante, lo interesante en la evolución de los diez años, es que podemos apreciar algunos matices en el perfil de los estudiantes sobre leves tendencias que se van produciendo, y que pueden servir para señalar que la percepción que tienen sobre su nivel de conocimientos o competencias puede estar cambiando.

Especialmente sucede que hasta el 2009 y 2010 es cuando se produce una progresión a mayor nivel de conocimiento, siendo estos dos años, en general, los mejor valorados, sin embargo a partir de entonces desciende levemente.

También se debe tener en cuenta que algunos aspectos que se le preguntan al estudiante, no dependen tanto de la percepción que puedan tener. Este podría ser el caso sobre la capacidad de hábitos de lectura, cuestión que resulta más fácil de contestar ya que es una práctica habitual que conocen si la desarrollan o no.

Así otras cuestiones pueden resultar más difíciles de señalar en cuanto a nivel de conocimientos porque no están tan habituados a utilizar esos términos (pensamiento crítico, gestión del tiempo).

No existen diferencias entre las valoraciones de los estudiantes que acceden al título e primera opción (3,5) y los que no acceden en primera opción (3,5). Aquí el nivel de conocimientos y capacidades que señalan en el cómputo global (valor global para los 11 ítems), y en el valor medio para cada uno de los aspectos dentro del periodo 2004-2014, es similar.

No se aprecian diferencias ni tendencias importantes entre los estudiantes en primera y segunda opción durante los diez años, excepto de nuevo en el aspecto sobre hábitos de lectura que desciende paulatinamente la puntuación, especialmente en los estudiantes que no han elegido en primera opción. También se aprecia de nuevo, que las valoraciones más altas se encuentran en mitad del periodo, 2009, y a partir del 2010 desciende levemente.

Si analizamos el nivel de conocimientos o capacidades de los estudiantes de la ULE por ramas de conocimiento (Tabla 114), en el cómputo global (11 ítems) dentro de todo el periodo, no se perciben diferencias, teniendo en todas las ramas una valoración por encima del valor medio (3,5), y siendo un poco menor en el caso de la rama de Ingenierías (3,4).

Los estudiantes de la rama de Artes y Humanidades señalan tener mayor nivel de conocimientos o capacidades sobre cultura general (3,7), expresión escrita (3,7) y, especialmente, marcan una diferencia con el resto de las ramas en los hábitos de lectura (3,8).

Sobre conocimientos de cultura general, los estudiantes de Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas (3,6) y Ciencias de la Salud e Ingeniería (3,5), si bien tienen una valoración levemente más baja, es una de las mejores valoradas.

El grado de conocimientos de informática es un poco más elevado en la rama de Ingenierías y Arquitectura (3,3) que en el resto de las ramas. Ciencias de la Salud y

Ciencias Sociales y Jurídicas (3,1) y Ciencias y Artes y Humanidades (3,0). Así y todo, es el aspecto dentro del conjunto de los 11 ítems, menos valorado.

La capacidad de búsqueda de información y documentación es más valorada en los estudiantes de Ingeniería y Ciencias de la Salud (3,5), si bien los valores se acercan al resto de las ramas: Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias (3,4), y Artes y Humanidades (3, 3).

La gestión del tiempo es mejor considerada por los estudiantes de Ciencias y Ciencias de la Salud (3,4) que por los de Artes y Humanidades e Ingeniería (3,2).

Tanto el trabajo en equipo, como la habilidad para el aprendizaje, como ya hemos visto, son las capacidades mejor valoradas por los estudiantes según su criterio o percepción, pero especialmente los estudiantes de Ciencias de la Salud (3,9) destacan en el trabajo en equipo. No obstante, el resto de las valoraciones en otras ramas son muy cercanas.

La capacidad de tomar decisiones es algo mayor en los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería (3,4) y en menor grado en Artes y Humanidades (3,2).

El pensamiento crítico es valorado favorablemente en todas las ramas con puntuaciones entre 3,6 y 3,7, y la expresión oral, adquiere la misma puntuación en todos los casos (3,3 y 3,2), siendo, junto con la de informática, la que tiene las valoraciones más bajas.

La expresión escrita y los hábitos de lectura tienen valoraciones altas en relación con el resto de los ítems. No obstante, como ya hemos visto, son más altas en Artes y Humanidades, siendo las más bajas en el caso de Ingeniería (3,4 y 3,3 respectivamente).

No existen grandes variaciones en la evolución. No obstante se percibe que las valoraciones alcanzan, en general, el punto más elevado de nuevo en el 2009, produciéndose un ligero descenso en años posteriores.

Esta tendencia, aunque leve, es más acentuada en algunos aspectos como, liderar grupos de trabajo, en el caso de Artes y Humanidades y Ciencias. En la expresión oral en Ciencias, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas.

De nuevo el aspecto sobre hábitos de lectura es en el que mayor diferencia se percibe, especialmente en Ingeniería (de 3,5 en 2004, a 3,1 en 2014) produciéndose un ligero descenso en todas las ramas, excepto en Artes y Humanidades.

Tabla 114. Media sobre el nivel de conocimientos o capacidades de los estudiantes por ramas de conocimiento

		Nivel de conocimientos o capacidades del estudiante por curso académico y rama de conocimiento (MEDIA, escala Likert de 5 niveles de respuesta)											
	Rama del título en el que se matricula el estudiante	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Nivel de conocimientos y capacidades (media de los 11 ítems)	Artes y Humanidades	3,5	3,4	3,7	3,6	3,6	3,6	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,5
	Ciencias	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,7	3,5	3,4	3,5	3,5	3,5	3,5
	Ciencias de la Salud	3,4	3,5	3,5	3,5	3,6	3,7	3,4	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,6	3,4	3,4	3,4	3,5	3,4	3,5
	Ingeniería y Arquitectura	3,5	3,4	3,5	3,5	3,4	3,4	3,4	3,4	3,5	3,4	3,4	3,4
Cultura general	Artes y Humanidades	3,7	3,7	3,8	3,8	3,8	3,8	3,6	3,5	3,5	3,6	3,7	3,7
	Ciencias	3,7	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7	3,5	3,4	3,5	3,5	3,5	3,6
	Ciencias de la Salud	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,3	3,4	3,5	3,4	3,4	3,5
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,7	3,6	3,6	3,6	3,6	3,7	3,4	3,5	3,4	3,5	3,5	3,6
	Ingeniería y Arquitectura	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,4	3,4	3,5	3,6	3,5	3,5
Conocimiento de informática	Artes y Humanidades	3,1	2,8	2,9	2,9	3,0	3,1	3,0	2,9	3,0	3,0	3,0	3,0
	Ciencias	3,0	2,9	3,0	3,1	3,1	3,2	3,1	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
	Ciencias de la Salud	2,9	3,0	3,0	3,2	3,1	3,3	3,1	3,1	3,1	3,0	3,0	3,1
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,0	2,9	3,1	3,2	3,2	3,3	3,1	3,2	3,1	3,1	3,0	3,1
	Ingeniería y Arquitectura	3,1	3,1	3,3	3,4	3,3	3,2	3,2	3,2	3,3	3,4	3,2	3,3
Búsqueda de información y documentación	Artes y Humanidades	3,4	3,2	3,3	3,4	3,4	3,4	3,3	3,1	3,2	3,3	3,4	3,3
	Ciencias	3,3	3,4	3,3	3,4	3,5	3,5	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,4
	Ciencias de la Salud	3,3	3,4	3,5	3,5	3,5	3,6	3,4	3,4	3,5	3,5	3,5	3,5
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,4	3,2	3,4	3,3	3,5	3,5	3,4	3,4	3,4	3,4	3,3	3,4
	Ingeniería y Arquitectura	3,3	3,4	3,5	3,5	3,5	3,5	3,4	3,5	3,6	3,5	3,5	3,5
Gestión del tiempo	Artes y Humanidades	3,2	3,0	3,3	3,3	3,3	3,3	3,1	3,0	3,2	3,2	3,1	3,2
	Ciencias	3,4	3,4	3,3	3,3	3,5	3,5	3,3	3,3	3,3	3,3	3,4	3,4
	Ciencias de la Salud	3,2	3,4	3,4	3,5	3,5	3,5	3,4	3,4	3,5	3,5	3,5	3,4
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,3	3,2	3,3	3,3	3,4	3,4	3,3	3,3	3,4	3,3	3,3	3,3
	Ingeniería y Arquitectura	3,3	3,1	3,3	3,3	3,1	3,2	3,2	3,2	3,3	3,2	3,3	3,2
Trabajo en equipo	Artes y Humanidades	3,9	3,7	3,9	3,7	3,7	3,8	3,6	3,5	3,6	3,7	3,6	3,7
	Ciencias	3,8	3,9	3,8	3,8	3,8	3,9	3,7	3,7	3,8	3,8	3,7	3,8
	Ciencias de la Salud	3,7	3,9	3,9	3,9	3,8	4,0	3,8	3,8	3,9	4,0	3,9	3,9
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,8	3,9	3,9	3,8	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8	3,9	3,8	3,8
	Ingeniería y Arquitectura	3,7	3,6	3,7	3,8	3,7	3,7	3,7	3,8	3,8	3,8	3,7	3,7
Habilidad para el aprendizaje	Artes y Humanidades	3,8	3,8	4,0	3,9	3,9	3,8	3,6	3,5	3,6	3,7	3,9	3,7
	Ciencias	3,8	3,9	3,8	3,8	3,9	4,0	3,8	3,7	3,8	3,8	3,8	3,8
	Ciencias de la Salud	3,7	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9	3,7	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,8	3,7	3,7	3,7	3,8	3,8	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7
	Ingeniería y Arquitectura	3,7	3,7	3,8	3,8	3,7	3,8	3,7	3,8	3,8	3,7	3,8	3,8
Liderar grupos de trabajo. Tomar decisiones	Artes y Humanidades	3,2	3,3	3,4	3,4	3,4	3,3	3,1	3,1	3,2	3,2	3,1	3,2
	Ciencias	3,5	3,4	3,3	3,3	3,3	3,6	3,3	3,2	3,4	3,3	3,3	3,3
	Ciencias de la Salud	3,3	3,4	3,3	3,2	3,4	3,5	3,3	3,3	3,4	3,4	3,4	3,3
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,5	3,4	3,3	3,5	3,4	3,4	3,4
	Ingeniería y Arquitectura	3,3	3,3	3,4	3,4	3,3	3,4	3,3	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4
Pensamiento crítico	Artes y Humanidades	3,6	3,6	4,1	3,8	3,9	3,9	3,6	3,7	3,6	3,6	3,8	3,7
	Ciencias	3,6	3,7	3,7	3,6	3,7	3,9	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7	3,7
	Ciencias de la Salud	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7	3,8	3,5	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,7	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6
	Ingeniería y Arquitectura	3,6	3,6	3,7	3,6	3,5	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7	3,6	3,6
Expresión oral (de ideas y proyectos)	Artes y Humanidades	3,1	3,2	3,6	3,4	3,4	3,4	3,3	3,2	3,3	3,3	3,4	3,3
	Ciencias	3,4	3,2	3,3	3,2	3,2	3,5	3,3	3,0	3,3	3,2	3,2	3,3
	Ciencias de la Salud	3,3	3,2	3,2	3,2	3,4	3,4	3,2	3,2	3,3	3,2	3,2	3,3
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,2	3,4	3,2	3,2	3,3	3,4	3,2	3,2	3,2	3,3	3,2	3,3
	Ingeniería y Arquitectura	3,1	3,2	3,2	3,2	3,1	3,1	3,2	3,1	3,1	3,2	3,2	3,2
Expresión escrita (de ideas y proyectos)	Artes y Humanidades	3,6	3,7	3,9	3,8	3,8	3,8	3,5	3,6	3,5	3,6	3,8	3,7
	Ciencias	3,5	3,6	3,5	3,6	3,6	3,8	3,6	3,4	3,4	3,5	3,5	3,6
	Ciencias de la Salud	3,6	3,6	3,5	3,7	3,7	3,7	3,4	3,5	3,6	3,6	3,5	3,6
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,6	3,6	3,5	3,5	3,6	3,6	3,4	3,4	3,5	3,5	3,5	3,5
	Ingeniería y Arquitectura	3,5	3,4	3,4	3,5	3,3	3,4	3,4	3,4	3,5	3,3	3,4	3,4
Hábitos de lectura	Artes y Humanidades	3,4	3,7	4,2	4,0	3,7	3,9	3,7	3,7	3,7	3,7	3,8	3,8
	Ciencias	3,6	3,7	3,7	3,7	3,6	3,7	3,6	3,6	3,5	3,5	3,5	3,6
	Ciencias de la Salud	3,6	3,6	3,7	3,8	3,7	3,9	3,6	3,6	3,5	3,5	3,5	3,6
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,7	3,4	3,5	3,4	3,4	3,5	3,4	3,3	3,2	3,4	3,3	3,4
	Ingeniería y Arquitectura	3,5	3,5	3,5	3,3	3,2	3,3	3,2	3,3	3,2	3,1	3,1	3,3

A la hora de analizar el nivel de conocimientos y capacidades que señalan tener los estudiantes de la ULE, determinamos perfiles de ingreso en función de sus aptitudes, ya que las tipologías de los estudiantes están influenciadas por dos factores. Por una parte está el actitudinal, como motivación hacia los estudios que realiza, y, por otra parte, el aptitudinal, como capacidades básicas y conocimientos previos (Apodaca y Gallarreta, 1999).

Estas aptitudes (conocimientos y capacidades) señaladas por los estudiantes de la ULE, son aspectos de formación que constituyen un grupo de competencias transversales que se integran en la mayor parte de los títulos universitarios diseñados y que constituyen un bloque formativo que afecta a todas las materias de los títulos universitarios en mayor o menor medida.

Pero también son competencias que dependen de la formación previa adquirida y que favorecerán la integración del estudiante. Así, cuanto mayor sea su nivel en este sentido, mayor será su integración.

2.2.2. Describir la evolución sobre el grado de importancia que dan a cada uno de los aspectos relacionados con su formación señalados en el cuestionario.

Para responder a la cuestión ***sobre la importancia que los estudiantes dan a aspectos de su formación*** se ha tenido en cuenta las respuestas desarrolladas por los estudiantes que han respondido a la pregunta del cuestionario en este punto, B.7.

- ¿Qué importancia crees que deberían tener los siguientes aspectos en tu formación universitaria?

Señalar que las opciones que se presentan son de respuesta múltiple es decir, el estudiante puede señalar más de una opción, en una escala Likert donde 1 es la valoración más baja y 5 la valoración más alta (1 = ninguno; 2 = poca; 3 = media; 4 = mucho; 5 = toda).

Los aspectos de formación, como opciones de respuesta a elegir son:

- Teorías y conceptos
- Actitudes y habilidades socio-comunicativas
- Aprendizaje independiente
- Asistencia regular a clase

- Profesor, como principal fuente de información y comprensión
- Aprendizaje basado en problemas prácticos y proyectos
- Adquisición directa de experiencia laboral
- Comunicación fuera de clase entre estudiantes y profesores
- Evaluación regular del progreso formativo

Para cada una de las opciones de respuesta sobre los aspectos que los estudiantes consideran que su formación universitaria debe tener (9 ítems), el porcentaje global (valor total) de los que han contestado en el periodo 2004-2014 está entre un 81,2% un 81,5% sobre el número de casos totales para esta cuestión, estudiantes de PAU y FP, que es de 19.385) (Tabla 115).

Tabla 115. Porcentajes/casos válidos de estudiantes que señalan algún grado de importancia de aspectos de su formación señalados en el cuestionario

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Teorías y conceptos *	15785	81,4%	3600	18,6%	19385	100,0%
Actitudes y habilidades socio-comunicativas *	15772	81,4%	3613	18,6%	19385	100,0%
Aprendizaje independiente *	15743	81,2%	3642	18,8%	19385	100,0%
Asistencia regular a clase *	15771	81,4%	3614	18,6%	19385	100,0%
Profesor, como principal fuente de información y comprensión *	15756	81,3%	3629	18,7%	19385	100,0%
Aprendizaje basado en problemas prácticos y proyectos *	15764	81,3%	3621	18,7%	19385	100,0%
Adquisición directa de experiencia laboral *	15747	81,2%	3638	18,8%	19385	100,0%
Comunicación fuera de clase entre estudiantes y profesores *	15759	81,3%	3626	18,7%	19385	100,0%
Evaluación regular del progreso académico *	15754	81,3%	3631	18,7%	19385	100,0%

*Curso académico: periodo 2004-2014

Dentro de todo el periodo, en base a la media de los diez años para cada uno de los ítems, los estudiantes dan importancia a todos los aspectos relacionados con la formación en un grado por encima del valor medio (Tabla 116), especialmente destacan los aspectos sobre la adquisición directa de experiencia laboral (4,2), aprendizaje basado en problemas prácticos y proyectos (4,1), profesor como principal fuente de información y comprensión (4,0).

También son importantes la asistencia regular a clase, la comunicación fuera de clase entre estudiantes y profesores, y la evaluación regular del progreso académico, con valoraciones cercanas al 4 en todo el periodo (valoración global de 3,9).

Las actitudes y habilidades socio-comunicativas también tienen un valor importante (3,8) y, en menor grado, se encuentran las teorías y conceptos (3,7), siendo la menor valorada el aprendizaje independiente (3,5).

Tabla 116. Media sobre el grado de importancia de aspectos en su formación

	Grado de importancia sobre aspectos de su formación (MEDIA, escala Likert de 5 niveles de respuesta)											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Teorías y conceptos	3,7	3,7	3,7	3,8	3,8	3,7	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,7
Actitudes y habilidades socio-comunicativas	3,8	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9	3,7	3,7	3,8	3,8	3,8	3,8
Aprendizaje independiente	3,6	3,6	3,5	3,6	3,6	3,6	3,5	3,4	3,5	3,5	3,6	3,5
Asistencia regular a clase	3,9	4,0	4,0	4,0	4,0	3,9	3,9	3,8	4,0	3,9	4,0	3,9
Profesor, como principal fuente de información y comprensión	4,0	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Aprendizaje basado en problemas prácticos y proyectos	4,2	4,2	4,1	4,2	4,1	4,2	4,0	4,0	4,1	4,1	4,1	4,1
Adquisición directa de experiencia laboral	4,3	4,3	4,2	4,3	4,3	4,3	4,1	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2
Comunicación fuera de clase entre estudiantes y profesores	4,0	4,0	4,0	3,9	4,0	4,0	3,8	3,8	3,9	3,8	3,9	3,9
Evaluación regular del progreso académico	4,0	4,0	3,9	3,9	4,0	3,9	3,8	3,8	3,9	3,8	3,8	3,9

Resulta interesante ver que existe una constante en la tendencia dentro del periodo analizado, ya que en los diez años no se perciben variaciones (Gráfico **41**). Es decir, los estudiantes durante este tiempo han dado importancia en la misma medida y de la misma forma a todos y cada uno de los aspectos señalados.

Podríamos pensar que con el paso del tiempo y las transformaciones sociales, económicas (crisis acentuada en mitad del periodo), así como las transformaciones en las estructuras, éstas podrían haber influido en la forma de pensar sobre sus expectativas personales, laborales o académicas, pero no es así.

Sí se percibe un leve descenso en los años de implantación de los nuevos títulos (2009 y 2010), pero con una recuperación a los valores anteriores.

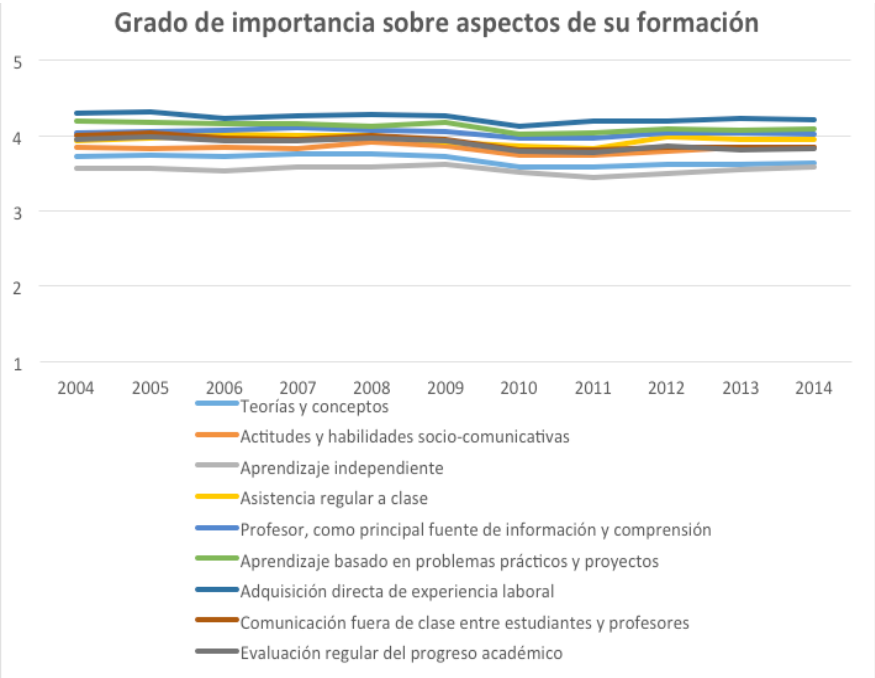


Gráfico 41. Evolución sobre el grado de importancia de aspectos de su formación

Esta circunstancia en la evolución de los diez años no se producía en las cuestiones anteriores sobre el nivel de conocimientos o capacidades, o sobre los aspectos que conocían de la titulación. Si bien eran valorados de forma positiva, especialmente sobre sus competencias y conocimientos previos, estaban marcados con una tendencia aunque leve, más negativa, especialmente a partir del 2009.

También es cierto que en las cuestiones sobre su grado de conocimiento del título y sobre sus capacidades al estudiante se le pregunta por aspectos que depende de él exclusivamente, es decir, no los ven ajenos a ellos mismos, y podríamos determinarlos como propios del estudiante.

Sin embargo, las cuestiones referidas al grado de importancia sobre aspectos de su formación, marca una distancia en el estudiante que permite valorarlos en mayor grado porque no los considera propios, no dependen el ellos, sino que dependen de la institución. Éstos podríamos determinarlos como propios de la institución.

Se detecta que, a la hora de señalar el grado de importancia, todos los aspectos son de interés para el estudiante, y marcan de alguna forma sus expectativas futuras (de salida, académicas y sociales).

Es decir, podríamos establecer tres bloques (Tabla 117) de acuerdo con el grado de importancia que dan a los diferentes aspectos: expectativas futuras (salida: laborales), expectativas de formación (entrada: métodos de enseñanza, aprendizaje) y expectativas de integración social (entrada: sociales, comunicativas).

Tabla 117. Expectativas del estudiante sobre aspectos de su formación

EXPECTATIVAS DEL ESTUDIANTE								
DE ENTRADA							DE SALIDA	
De formación					Sociales y de comunicación		Laborales	
Profesor, como principal fuente de información y comprensión	Asistencia regular a clase	Evaluación regular del progreso académico	Teorías y conceptos	Aprendizaje independiente	Comunicación fuera de clase entre estudiantes y profesores	Actitudes y habilidades socio-comunicativas	Aprendizaje basado en problemas prácticos y proyectos	Adquisición directa de experiencia laboral
4,0	3,9	3,9	3,7	3,5	3,9	3,8	4,1	4,2

Especialmente importantes
Importantes
Menos importantes que el resto de los aspectos

Si analizamos posibles diferencias por sexo (Tabla 118), aunque las puntuaciones son muy parecidas, en general las mujeres valoran con mayor grado de importancia todos los aspectos sobre la formación. Se produce en el curso 2010, tanto en los hombres como en las mujeres, un leve descenso. En este caso la evolución es similar en los dos grupos.

Tabla 118. Media sobre el grado de importancia de aspectos en su formación en función del sexo

		Grado de importancia sobre aspectos de su formación en función del Sexo (MEDIA, escala Likert de 5 niveles de respuesta)											
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Teorías y conceptos	Mujer	3,8	3,8	3,7	3,8	3,8	3,8	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7	3,7
	Hombre	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6
Actitudes y habilidades socio-comunicativas	Mujer	3,9	3,9	3,9	3,9	4,0	4,0	3,8	3,8	3,9	3,9	4,0	3,9
	Hombre	3,8	3,7	3,7	3,7	3,8	3,7	3,6	3,6	3,7	3,7	3,7	3,7
Aprendizaje independiente	Mujer	3,6	3,6	3,5	3,6	3,6	3,6	3,5	3,5	3,5	3,6	3,6	3,6
	Hombre	3,5	3,5	3,5	3,6	3,5	3,6	3,5	3,4	3,5	3,5	3,5	3,5
Asistencia regular a clase	Mujer	3,9	4,1	4,1	4,1	4,1	4,0	3,9	3,9	4,1	4,0	4,0	4,0
	Hombre	3,9	3,8	3,9	3,9	3,9	3,8	3,8	3,7	3,9	3,9	3,8	3,8
Profesor, como principal fuente de información y comprensión	Mujer	4,0	4,1	4,1	4,2	4,1	4,1	4,0	4,0	4,1	4,1	4,1	4,1
	Hombre	4,1	3,9	4,0	4,0	4,0	4,0	3,9	3,9	4,0	4,0	3,9	4,0
Aprendizaje basado en problemas prácticos y proyectos	Mujer	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2	4,0	4,0	4,1	4,1	4,1	4,1
	Hombre	4,2	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	4,0	4,1	4,1	4,1	4,0	4,1
Adquisición directa de experiencia laboral	Mujer	4,3	4,4	4,3	4,3	4,3	4,4	4,2	4,2	4,3	4,3	4,3	4,3
	Hombre	4,3	4,2	4,2	4,2	4,2	4,1	4,1	4,1	4,1	4,2	4,1	4,2
Comunicación fuera de clase entre estudiantes y profesores	Mujer	4,0	4,1	4,0	4,0	4,1	4,0	3,8	3,9	3,9	3,9	3,9	4,0
	Hombre	4,0	3,9	3,9	3,8	3,9	3,9	3,8	3,7	3,8	3,8	3,8	3,8
Evaluación regular del progreso académico	Mujer	4,0	4,1	4,0	4,0	4,0	4,0	3,8	3,8	3,9	3,9	3,9	4,0
	Hombre	3,9	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9	3,7	3,7	3,8	3,7	3,7	3,8

Los valoraciones entre los que proceden de León (Tabla 119) y los que no, son muy similares, si bien los estudiantes que no son de León dan un poco más de importancia a aspectos como teorías y conceptos, asistencia regular a clase, el profesor como fuente de información, aprendizaje basado en problemas y adquisición de experiencia laboral. No se perciben cambios en la evolución, entre estos dos grupos.

Tabla 119. Media sobre el grado de importancia de aspectos en su formación según procedencia del estudiante

		Grado de importancia sobre aspectos de su formación en función de la procedencia (MEDIA, escala Likert de 5 niveles de respuesta)											
	Provincia habitual León	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Teorías y conceptos	Sí	3,7	3,7	3,7	3,7	3,8	3,7	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6
	No	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,7	3,6	3,7	3,7	3,7	3,7
Actitudes y habilidades socio-comunicativas	Sí	3,8	3,8	3,9	3,8	3,9	3,9	3,7	3,7	3,8	3,8	3,8	3,8
	No	3,9	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9	3,8	3,7	3,8	3,8	3,9	3,8
Aprendizaje independiente	Sí	3,5	3,5	3,5	3,6	3,6	3,6	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
	No	3,6	3,7	3,5	3,6	3,6	3,6	3,5	3,4	3,5	3,6	3,6	3,6
Asistencia regular a clase	Sí	3,9	3,9	4,0	4,0	3,9	3,9	3,8	3,8	3,9	3,9	3,9	3,9
	No	4,0	4,1	4,0	4,0	4,1	4,0	3,9	4,0	4,1	4,0	4,0	4,0
Profesor, como principal fuente de información y comprensión	Sí	4,0	4,1	4,1	4,1	4,1	4,0	3,9	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
	No	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	4,0	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1
Aprendizaje basado en problemas prácticos y proyectos	Sí	4,2	4,1	4,2	4,2	4,1	4,1	4,0	4,0	4,1	4,0	4,0	4,1
	No	4,2	4,3	4,1	4,2	4,2	4,2	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	4,2
Adquisición directa de experiencia laboral	Sí	4,3	4,3	4,2	4,3	4,3	4,3	4,1	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2
	No	4,4	4,4	4,2	4,3	4,3	4,3	4,1	4,2	4,2	4,3	4,3	4,3
Comunicación fuera de clase entre estudiantes y profesores	Sí	4,0	4,0	4,0	3,9	4,0	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,9
	No	4,0	4,1	3,9	4,0	4,0	4,0	3,8	3,8	3,9	3,9	3,9	3,9
Evaluación regular del progreso académico	Sí	3,9	4,0	4,0	3,9	4,0	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,9
	No	4,0	4,0	3,9	3,9	4,0	4,0	3,8	3,8	3,9	3,9	3,9	3,9

No se perciben diferencias entre los estudiantes de PAU y los estudiantes de FP, y en la evolución, no se perciben cambios que no sean los ya señalados.

Los estudiantes de FP valoran un poco más las actitudes y habilidades socio-comunicativas (3,9 los de FP y 3,8 los de PAU) o la adquisición directa de experiencia laboral (4,3 los de FP y 4,2 los de PAU). Así los de PAU dan más importancia a la asistencia regular a clase (4,0 los de PAU y 3,9 los de FP).

Asimismo, entre los estudiantes que eligen en primera opción y los que no eligen en primera opción, tampoco se aprecian diferencias, siendo prácticamente similares las valoraciones tanto en el cómputo global como en la evolución de cada uno de ellos.

Tampoco se aprecian diferencias importantes por ramas de conocimiento, si bien algunas leves variaciones en algunos aspectos, aun siendo muy cercanas las valoraciones (Tabla 120). De ahí la prudencia a la hora de establecer diferencias, ya que son escasas.

Si nos detenemos en las leves variaciones, en la cuestión sobre teorías y conceptos, son los estudiantes de Ciencias y Ciencias de la Salud los que más importancia dan (3,8) y los de Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería los que menos (3,6).

Las actitudes y habilidades socio-comunicativas las valoran igual en todas las ramas (3,9) y en menor grado en Ciencias (3,7).

El aprendizaje independiente, siendo el aspecto de menos importancia para los estudiantes, no tiene diferencias entre ramas.

La asistencia regular a clase, es un poco más importante para los estudiantes de Ciencias de la Salud (4,1) en relación con el resto de las ramas (valoraciones entre 3,9 y 4,0).

Los estudiantes de todas las ramas dan igual de importancia al profesor como principal fuente de información (valoraciones entre 4,0 y 4,1).

El aprendizaje basado en problemas es un poco más valorado por los estudiantes de Ciencias de la Salud e Ingeniería (4,2) que por los de Artes y Humanidades (3,8). Así también, la adquisición directa de experiencia laboral, en mayor medida por los estudiantes de Ciencias de la Salud (4,4) y en menor grado por los de Artes y Humanidades (4,0).

En todas las ramas la comunicación fuera de clase entre profesor y estudiante es valorada de forma similar (entre 3,9 y 4,0), y la evaluación regular del progreso académico en mayor grado por los de Ciencias de la Salud (4,0) que por los de Ingeniería (3,8).

Tanto en el aspecto sobre la comunicación fuera de clase entre profesor y estudiante, como la evaluación regular del progreso formativo, experimenta una leve tendencia a menor grado de importancia desde el 2004 al 2014.

La rama de Artes y Humanidades es en la que se producen más cambios en la evolución en aspectos como, la adquisición directa de experiencia laboral, que desciende en el periodo (4,3 en 2004 y 3,9 en 2014), así como el aprendizaje basado en problemas (4,2 en 2004 y 3,6 en 2014). Por tanto, las expectativas de los estudiantes de esta rama han variado especialmente en estos dos aspectos, cuestiones que se mantienen similares en el resto de las ramas.

En cuanto al perfil de los estudiantes de Ciencias de la Salud hemos podido ver que son los que más importancia dan a cuestiones que tienen mucho que ver con los componentes prácticos del título como el aprendizaje basado en problemas, y en mayor medida vinculado a la adquisición de experiencia laboral.

En el perfil de los estudiantes de Ingeniería, éstos no dan tanta importancia a las actitudes y habilidades socio-comunicativas como es el caso de los de Artes y Humanidades, que especialmente señalan este punto.

Por tanto, los matices sí nos permiten distinguir características en cada perfil por rama de conocimiento.

Tabla 120. Media sobre el grado de importancia de aspectos en su formación en función de la rama de conocimiento

		Grado de importancia sobre aspectos de su formación en función de la Rama del titulo (MEDIA, escala Likert de 5 niveles de respuesta)											
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Teorías y conceptos	Artes y Humanidades	3,8	3,7	3,9	3,8	3,9	3,8	3,6	3,5	3,6	3,5	3,7	3,7
	Ciencias	3,7	3,9	3,8	3,9	3,9	3,8	3,7	3,6	3,7	3,6	3,7	3,8
	Ciencias de la Salud	3,8	3,9	3,9	4,0	3,8	3,9	3,7	3,7	3,7	3,8	3,8	3,8
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,7	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7	3,5	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6
	Ingeniería y Arquitectura	3,7	3,6	3,7	3,8	3,7	3,7	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6
Actitudes y habilidades socio-comunicativas	Artes y Humanidades	3,7	3,9	4,0	4,0	4,2	3,7	3,7	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9
	Ciencias	3,9	3,8	3,7	3,7	3,8	3,7	3,5	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7
	Ciencias de la Salud	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	4,0	3,8	3,7	3,8	3,9	3,9	3,9
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,9	3,9	3,9	3,9	4,0	4,0	3,9	3,9	3,9	4,0	4,0	3,9
	Ingeniería y Arquitectura	3,7	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7	3,6	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6
Aprendizaje independiente	Artes y Humanidades	3,7	3,6	3,6	3,8	3,7	3,5	3,6	3,4	3,5	3,6	3,5	3,6
	Ciencias	3,6	3,7	3,5	3,6	3,5	3,5	3,5	3,5	3,4	3,6	3,6	3,5
	Ciencias de la Salud	3,6	3,7	3,5	3,7	3,7	3,6	3,5	3,4	3,6	3,6	3,6	3,6
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,6	3,6	3,5	3,5	3,6	3,7	3,5	3,5	3,5	3,5	3,6	3,5
	Ingeniería y Arquitectura	3,5	3,3	3,5	3,6	3,4	3,5	3,5	3,4	3,5	3,5	3,6	3,5
Asistencia regular a clase	Artes y Humanidades	3,8	3,8	4,1	4,1	3,9	3,6	4,0	3,8	3,9	3,8	3,9	3,9
	Ciencias	3,9	4,1	4,1	4,0	4,1	4,0	3,9	3,7	4,0	4,0	4,0	4,0
	Ciencias de la Salud	4,0	4,1	4,1	4,2	4,1	4,0	4,0	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,9	3,9	4,0	3,9	4,0	3,9	3,8	3,7	3,9	3,9	3,9	3,9
	Ingeniería y Arquitectura	4,0	3,9	4,0	3,9	3,8	3,8	3,9	3,8	4,0	3,9	3,9	3,9
Profesor, como principal fuente de información y comprensión	Artes y Humanidades	4,0	3,9	4,2	4,2	4,1	3,9	4,0	4,0	4,0	4,1	4,1	4,0
	Ciencias	4,0	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	3,9	4,0	4,0	4,0	4,0	4,1
	Ciencias de la Salud	4,1	4,2	4,1	4,2	4,1	4,2	4,0	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1
	Ciencias Sociales y Jurídicas	4,0	4,0	4,0	4,1	4,1	4,1	3,9	3,9	4,0	4,0	4,0	4,0
	Ingeniería y Arquitectura	4,1	4,0	4,1	4,2	4,1	4,0	4,0	4,0	4,1	4,1	4,0	4,1
Aprendizaje basado en problemas prácticos y proyectos	Artes y Humanidades	4,2	3,8	4,0	4,0	3,7	3,9	3,7	3,6	3,7	3,7	3,6	3,8
	Ciencias	4,1	4,3	4,2	4,2	4,2	4,2	4,1	4,0	4,1	4,1	4,1	4,1
	Ciencias de la Salud	4,1	4,3	4,3	4,3	4,2	4,3	4,0	4,1	4,2	4,1	4,2	4,2
	Ciencias Sociales y Jurídicas	4,2	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,1
	Ingeniería y Arquitectura	4,3	4,2	4,3	4,3	4,2	4,2	4,1	4,2	4,3	4,2	4,2	4,2
Adquisición directa de experiencia laboral	Artes y Humanidades	4,3	4,0	4,1	4,1	4,1	4,0	3,9	4,0	3,9	4,0	3,9	4,0
	Ciencias	4,3	4,4	4,2	4,2	4,2	4,2	4,0	4,2	4,2	4,2	4,1	4,2
	Ciencias de la Salud	4,4	4,5	4,4	4,4	4,5	4,4	4,3	4,2	4,4	4,3	4,4	4,4
	Ciencias Sociales y Jurídicas	4,3	4,3	4,2	4,2	4,3	4,3	4,1	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2
	Ingeniería y Arquitectura	4,3	4,3	4,2	4,3	4,2	4,2	4,1	4,2	4,2	4,3	4,2	4,2
Comunicación fuera de clase entre estudiantes y profesores	Artes y Humanidades	4,0	4,0	4,1	4,1	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8	3,7	3,9	3,9
	Ciencias	4,1	4,1	3,9	3,9	4,0	4,0	3,8	3,7	3,9	3,8	3,8	3,9
	Ciencias de la Salud	4,0	4,1	3,9	4,0	4,1	4,1	3,8	3,9	3,9	3,9	3,9	4,0
	Ciencias Sociales y Jurídicas	4,0	4,1	4,0	3,9	4,0	4,0	3,8	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9
	Ingeniería y Arquitectura	4,0	3,9	3,9	3,9	3,9	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9	3,7	3,9
Evaluación regular del progreso académico	Artes y Humanidades	3,9	3,9	4,0	4,1	4,0	3,7	3,9	3,7	3,8	3,8	3,9	3,9
	Ciencias	4,0	4,0	3,9	3,9	4,0	4,0	3,8	3,7	3,8	3,8	3,8	3,9
	Ciencias de la Salud	4,0	4,1	4,0	4,1	4,1	4,1	3,8	3,9	3,9	3,9	3,9	4,0
	Ciencias Sociales y Jurídicas	3,9	4,0	3,9	3,9	3,9	3,9	3,8	3,8	3,9	3,8	3,8	3,9
	Ingeniería y Arquitectura	4,0	3,9	4,0	3,9	3,8	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8	3,7	3,8

Si los factores organizacionales, de la institución, determinan el grado de influencia sobre la percepción que los estudiantes tienen de ella (Braxton, Milem & Sullivan, 2000) y de los aspectos que desarrolla: formativos, sociales, sobre el profesorado, sobre su compromiso y vinculación con la realidad laboral, éstos también determinan las

expectativas que los estudiantes tienen tanto personales, como de la propia institución donde están matriculado, en este caso en la ULE. Pero también las expectativas podrían ir cambiando a lo largo del tiempo, si los factores de la institución fuesen cambiando.

Hemos podido ver cómo el grado de importancia que los estudiantes de la ULE dan a algunos elementos, pueden identificar el tipo de expectativas que se crea el estudiante. Estas expectativas también tendrían mucho que ver con la determinación del perfil de ingreso de cada uno de los títulos, criterio que con la nueva organización de las enseñanzas es fundamental (ENQA, 2005; REACU, 2010; ACSUCYL, 2014).

Es decir, si los estudiantes conocen previamente qué ofrece cada título sobre los aspectos analizados, en mayor medida, sus expectativas estarán ajustadas a la realidad.

Así, por ejemplo, si conocen que un título tiene un gran componente práctico, su elección y sus expectativas estarían enfocadas en esa dirección.

Por tanto, la influencia en la definición por parte de las universidades de los aspectos básicos en cada título sobre el perfil de ingreso como información necesaria previa al ingreso, podría ser determinante en este punto.

2.2.3. Describir la evolución de cuestiones específicas sobre sus expectativas personales académicas.

Para responder la cuestión ***sobre las expectativas personales de los estudiantes*** se han tenido en cuenta las respuestas desarrolladas por los estudiantes que han respondido a la pregunta del cuestionario en este punto, B.8.

- ¿Te parecen atractivas las asignaturas de las que te vas a matricular?
  - Opciones de respuesta: nada, poco, bastante, mucho
- ¿Qué forma tienes de estudiar?
  - Durante todo el curso/Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes
- ¿Esperas hacer un curso por año?
  - Sí/No

En relación con la primera cuestión ¿te parecen atractivas las asignaturas de las que se va a matricular? el porcentaje de respuesta es de un 81,4% (15.773 casos).

Dentro del cómputo global de los diez años, los estudiantes manifiestan con el porcentaje más elevado, que les resulta "bastante" atractivas las asignaturas que van a cursar (73,2%) y en menor medida señalan que "mucho" (21,8%).

Durante todo el periodo los porcentajes se mantienen constantes (Gráfico **42**) sin tendencias ni variaciones con valores par cada año cercanos al valor global final señalado.

Las respuestas poco o nada, no son utilizadas por los estudiantes, apenas un 5%.

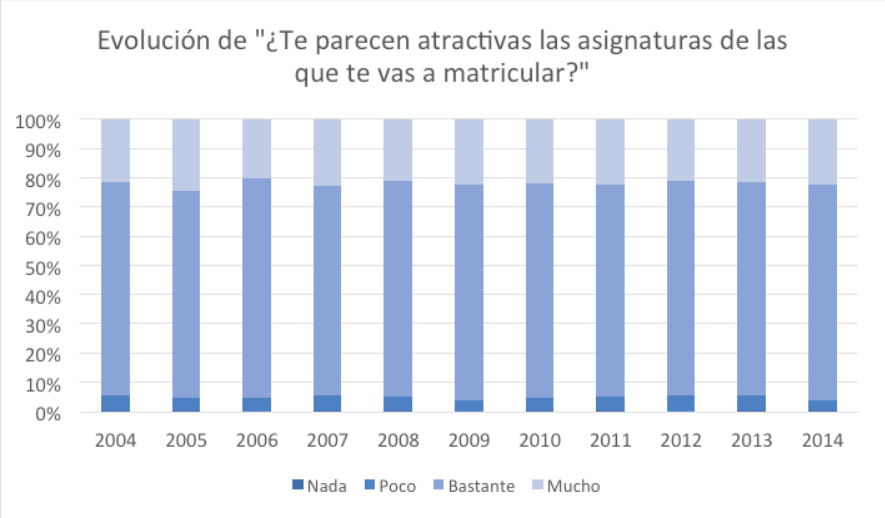


Gráfico 42. Evolución ¿Te parecen atractivas las asignaturas de las que te vas a matricular?

Por sexo, se perciben diferencias entre los dos grupos (Tabla 121), así las mujeres en general se muestran más satisfechas señalando en mayor grado "mucho" (23,1% las mujeres y un 20,3% los hombres). Pero además, en la evolución dentro del periodo 2004-2014, las mujeres muestran una tendencia hacia el "mucho" (24,5% en 2014) frente a los hombres (19,9% en 2014), disminuyendo en este caso de forma gradual y aumentando el porcentaje entre los hombres del "bastante" incluso "poco".

Por tanto, las tendencias son diferentes. A las mujeres les resulta cada vez más atractivas las asignaturas (incluso disminuye el "poco" en los diez años), y a los hombres les resulta menos atractivas. Siempre con la prudencia de que los valores de porcentaje se encuentran en las respuestas más favorables.

Tabla 121. Porcentajes de respuesta entre hombres y mujeres en función de si le resultan atractivas las asignaturas que va a cursar

		¿Te parecen atractivas las asignaturas de las que te vas a matricular)											
SEXO		**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total**
Mujer	Nada	,2%	,1%			,4%	,1%	,3%	,1%	,1%	,1%		,1%
	Poco	5,5%	4,0%	3,8%	4,9%	4,2%	3,4%	4,2%	4,3%	4,8%	3,0%	2,3%	4,1%
	Bastante	72,1%	69,6%	74,2%	70,9%	74,0%	72,2%	73,2%	73,3%	74,4%	72,5%	73,2%	72,7%
	Mucho	22,1%	26,3%	22,0%	24,2%	21,4%	24,2%	22,3%	22,2%	20,7%	24,4%	24,5%	23,1%
Hombre	Nada	,6%	,2%		,8%				,3%		,1%	,7%	,3%
	Poco	4,5%	4,7%	6,3%	5,8%	5,8%	4,5%	5,2%	5,3%	6,1%	7,6%	5,0%	5,6%
	Bastante	74,5%	73,8%	75,8%	72,7%	74,0%	75,9%	73,4%	71,9%	72,8%	73,6%	74,5%	73,8%
	Mucho	20,4%	21,3%	17,8%	20,7%	20,2%	19,5%	21,3%	22,5%	21,0%	18,7%	19,9%	20,3%

A los estudiantes que no proceden de León les resultan atractivas las asignaturas con un porcentaje de "mucho" (27,7%) superior que los estudiantes que son de León (19%), y éstos señalan en mayor medida "bastante" (Tabla 122).

En el caso de los estudiantes de fuera de León, los porcentajes dentro del periodo han tenido variaciones pero alcanzaron cifras cercanas al 30% en la opción más favorable (mucho).

Por tanto, los estudiantes de fuera de León, cuando vienen a la ULE, establecen una vinculación más importante en la elección del título, así como su percepción con las asignaturas que consideran más atractivas.

Tabla 122. Porcentajes de respuesta entre estudiantes de León y de fuera de León, en función de si le resultan atractivas las asignaturas que va a cursar

		¿Te parecen atractivas las asignaturas de las que te vas a matricular)											
Provincia habitual León		**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total**
Sí	Nada	,5%	,3%		,5%	,3%	,1%	,2%	,3%	,1%	,2%	,5%	,3%
	Poco	4,5%	5,4%	5,6%	5,6%	6,4%	4,8%	6,2%	5,1%	6,9%	6,3%	3,7%	5,5%
	Bastante	74,8%	74,1%	75,9%	74,2%	74,7%	76,9%	76,2%	72,8%	75,0%	76,2%	76,3%	75,2%
	Mucho	20,2%	20,2%	18,6%	19,7%	18,6%	18,2%	17,4%	21,9%	18,1%	17,3%	19,5%	19,0%
No	Nada												
	Poco	6,5%	2,6%	3,6%	3,9%	2,2%	2,1%	1,8%	3,3%	3,0%	3,1%	3,2%	3,2%
	Bastante	68,2%	66,9%	71,6%	66,8%	71,0%	68,0%	67,6%	71,7%	71,4%	67,2%	69,3%	69,1%
	Mucho	25,3%	30,5%	24,8%	29,3%	26,7%	29,9%	30,6%	25,0%	25,6%	29,6%	27,5%	27,7%

En relación con los estudiantes de PAU y FP, no se aprecian diferencias en las valoraciones globales y por curso académico. El aspecto más reseñable es que los estudiantes de PAU mantienen constantes las valoraciones durante el periodo 2004-2014 (sobre el mucho y el bastante), y en los estudiantes de FP se producen mayores oscilaciones entre las dos opciones más señaladas (años donde se incrementa más la respuestas hacia el "mucho" y años en los que disminuye).

De nuevo recordando que las respuestas más señaladas se encuentran entre las opciones "mucho" y "bastante", los estudiantes que eligen en primera opción tienden a señalar en mayor medida "mucho". Los de segunda opción se inclinan en mayor porcentaje hacia la respuesta "bastante".

Sobre la nota de selectividad, existe una correspondencia a mejor nota y mejor valoración en relación con este punto.

Por ramas de conocimiento, los estudiantes de Ciencias de la Salud son los que marcan en mayor grado que les resultan muy atractivas las asignaturas (28,6%) (Gráfico **43**), si bien la evolución en los años, ha tenido variaciones importantes con una tendencia a disminuir especialmente a partir del 2010 (Tabla 123).

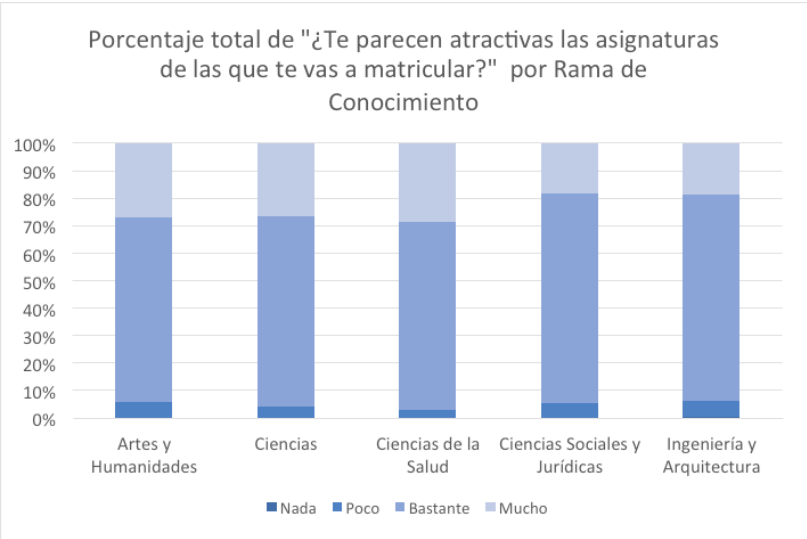


Gráfico 43. Porcentaje sobre ¿Te parecen atractivas las asignaturas que vas a cursar por ramas de conocimiento?

Los estudiantes de Artes y Humanidades y Ciencias, también consideran atractivas las asignaturas con porcentajes de mucho y bastante. No obstante, en el caso de Artes y Humanidades, se percibe una tendencia en la evolución de los diez años inversa que en

los de Ciencias. Es decir, a los de Artes y Humanidades cada vez les resultan más atractivas, y a los de Ciencias cada vez menos, y es especialmente en esta última rama, donde se detectan variaciones importantes a partir del 2010.

Los estudiantes de Ingeniería se decantan en mayor grado por la respuesta "bastante" al igual que los de Ciencias Sociales y Jurídicas, y son los que dentro de las valoraciones entre bastante y mucho, consideran menos atractivas las asignaturas.

Tabla 123. Porcentajes de respuesta en función de si le resultan atractivas las asignaturas que va a cursar, por ramas de conocimiento

		¿Te parecen atractivas las asignaturas de las que te vas a matricular? Por rama de titulo											
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	Nada						1,7%		,8%				,2%
	Poco	9,5%	2,7%	3,3%	7,4%		5,1%	2,2%	4,1%	9,4%	11,0%	3,4%	5,4%
	Bastante	72,6%	66,7%	60,0%	57,4%	71,2%	72,9%	77,4%	68,6%	65,9%	60,4%	64,4%	67,2%
	Mucho	17,9%	30,7%	36,7%	35,3%	28,8%	20,3%	20,4%	26,4%	24,7%	28,6%	32,2%	27,1%
Ciencias	Nada									,6%			,0%
	Poco	4,1%	3,2%	6,1%	5,8%	1,5%	3,3%	3,8%	2,7%	2,5%	8,1%	4,2%	4,1%
	Bastante	71,6%	64,9%	70,0%	64,3%	73,5%	68,1%	67,7%	75,5%	71,6%	70,4%	67,4%	69,5%
	Mucho	24,4%	32,0%	23,9%	30,0%	25,0%	28,6%	28,5%	21,8%	25,3%	21,5%	28,4%	26,4%
Ciencias de la Salud	Nada	,4%											,0%
	Poco	5,1%	2,8%	3,7%	3,2%	3,4%	1,2%	1,9%	3,5%	2,4%	1,6%	2,7%	2,9%
	Bastante	70,4%	70,7%	69,3%	64,7%	67,8%	65,9%	65,4%	69,4%	72,1%	69,9%	67,7%	68,5%
	Mucho	24,1%	26,5%	27,0%	32,2%	28,7%	32,9%	32,7%	27,1%	25,5%	28,5%	29,6%	28,6%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Nada	,2%	,6%		,5%	,5%		,2%	,2%		,2%	,3%	,2%
	Poco	5,6%	5,5%	4,9%	5,4%	6,5%	4,0%	6,5%	6,4%	5,6%	3,4%	2,5%	5,1%
	Bastante	74,5%	71,3%	81,5%	76,5%	77,0%	77,7%	75,0%	73,6%	75,4%	76,2%	80,0%	76,5%
	Mucho	19,7%	22,6%	13,6%	17,6%	16,0%	18,3%	18,3%	19,9%	19,0%	20,2%	17,2%	18,2%
Ingeniería y Arquitectura	Nada	1,0%			,8%			,3%	,3%		,3%	,9%	,3%
	Poco	3,7%	5,5%	5,1%	6,1%	6,8%	6,5%	4,8%	4,2%	8,1%	8,2%	5,8%	5,9%
	Bastante	74,0%	78,5%	71,4%	76,5%	74,2%	76,5%	78,1%	73,6%	74,4%	75,1%	73,3%	75,1%
	Mucho	21,3%	16,0%	23,5%	16,7%	18,9%	17,0%	16,8%	21,9%	17,5%	16,4%	20,1%	18,7%

La segunda cuestión planteada a los estudiantes era ¿qué forma tienes de estudiar? Aquí el número de respuestas (casos válidos) obtenidas es de un 81,3%.

Los estudiantes señalan en mayor grado que la forma que tienen de estudiar es durante todo el curso (67,7%) y, en menor grado, concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes (32,3%) (valor global de todo el periodo) (Tabla 124).

La evolución durante el periodo muestra que la tendencia a estudiar durante el curso disminuye, aumentando la otra forma de estudiar, concentrando el esfuerzo en épocas

de exámenes. La diferencia en los porcentajes desde el inicio del periodo se establece en más de diez puntos.

Tabla 124. Porcentajes de respuesta sobre la forma de estudiar

	¿Qué forma tienes de estudiar? Por curso académico											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Durante todo el curso	75,6%	74,2%	66,6%	66,4%	65,8%	67,3%	65,1%	64,7%	67,3%	67,2%	65,8%	67,7%
Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes	24,4%	25,8%	33,4%	33,6%	34,2%	32,7%	34,9%	35,3%	32,7%	32,8%	34,2%	32,3%

Las mujeres señalan en mayor proporción que van a estudiar durante el curso (73%) que los hombres (60,5%). Por tanto, el porcentaje de los que señalan estudiar concentrando el esfuerzo en época de exámenes es mayor en los hombres (39,5%) con respecto a las mujeres (27%).

En la evolución se presentan variaciones importantes (Tabla 125), especialmente en el caso de los hombres, ya que éstos manifiestan a lo largo del periodo una tendencia cada vez más baja de estudiar durante todo el curso (76,3% en 2004 y 58% en 2014), de tal forma, que manifiestan concentrar su esfuerzo en épocas de exámenes de forma progresiva llegando incluso en el 2014 a un 42,1%.

Esta tendencia no es igual en las mujeres, ya que se mantienen más constantes las dos opciones de respuesta dentro del porcentaje global, si bien se percibe una leve tendencia señalando que van a concentrar su esfuerzo en época de exámenes.

Tabla 125. Porcentajes de respuesta sobre la forma de estudiar, por sexo

		¿Qué forma tienes de estudiar? Por sexo											
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Mujer	Durante todo el curso	75,1%	78,9%	72,4%	71,8%	72,1%	72,5%	69,6%	69,8%	73,9%	75,6%	72,4%	73,0%
	Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes	24,9%	21,1%	27,6%	28,2%	27,9%	27,5%	30,4%	30,2%	26,1%	24,4%	27,6%	27,0%
Hombre	Durante todo el curso	76,3%	66,8%	58,0%	58,6%	55,4%	60,3%	59,9%	58,7%	59,3%	58,0%	57,9%	60,5%
	Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes	23,7%	33,2%	42,0%	41,4%	44,6%	39,7%	40,1%	41,3%	40,7%	42,0%	42,1%	39,5%

Los estudiantes que son de León manifiestan en menor proporción (66%) que los de fuera (71,5%) que van a estudiar durante el curso. La tendencia a concentrar el esfuerzo en época de exámenes también en este caso se percibe con una tendencia al alza a lo

largo del periodo objeto de análisis, especialmente en el caso de los estudiantes de León (de 24,3% en 2004 a un 35,8% en 2014).

Los estudiantes que acceden por PAU en relación con los estudiantes de FP, responden de forma similar en las dos opciones de respuesta, y las tendencias hacia una mayor proporción de estudiantes que señalan que van a estudiar concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes, es muy parecida en ambos casos, si bien algo más pronunciada en los estudiantes de PAU. También los estudiantes que tienen mejor nota de selectividad manifiestan estudiar en mayor medida durante el curso.

En el caso de los estudiantes que no acceden en primera opción (Tabla 126) resulta interesante ver que manifiestan en mayor grado estudiar durante todo el curso (tanto a lo largo de todo el periodo, y en el cómputo global 69,1%) y, en menor grado, los que han accedido en primera opción (67,6%). Si bien la tendencia durante el periodo disminuye en esta opción de respuesta en los dos casos, esto sucede especialmente con los estudiantes que no acceden en primera opción.

Tabla 126. Porcentajes de respuesta sobre la forma de estudiar según opción en la que se matricula el estudiante

		¿Qué forma tienes de estudiar? Por opción de entrada en la titulación											
¿El estudiante está mariculado en el título que eligió en 1ª opción? (preinscripción)	Forma de estudiar	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Sí	Durante todo el curso	75,0%	73,6%	68,5%	65,3%	65,5%	66,1%	65,4%	64,4%	67,4%	67,1%	66,3%	67,6%
	Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes	25,0%	26,4%	31,5%	34,7%	34,5%	33,9%	34,6%	35,6%	32,6%	32,9%	33,7%	32,4%
No	Durante todo el curso	78,0%	76,2%	65,5%	70,0%	71,6%	73,0%	64,6%	69,3%	66,7%	67,8%	64,4%	69,1%
	Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes	22,0%	23,8%	34,5%	30,0%	28,4%	27,0%	35,4%	30,7%	33,3%	32,2%	35,6%	30,9%

Por ramas de conocimiento (Gráfico **44**) los estudiantes de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y los de Ingeniería y Arquitectura, señalan en menor grado estudiar durante todo el curso con respecto al resto de las ramas. Pero, además, se producen variaciones importantes durante todo el periodo, especialmente en ramas como Ciencias, y señalan cada vez menos esta opción en Ciencias e Ingeniería. Es decir, los estudiantes de estas ramas eligen menos esta opción.

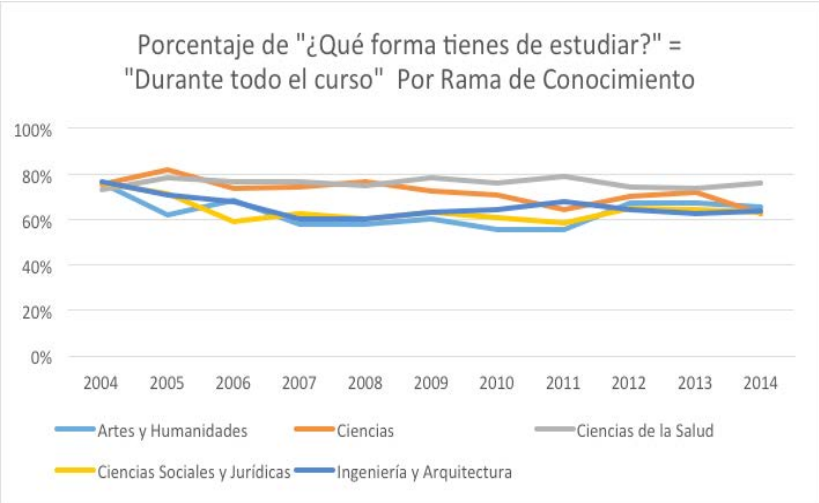


Gráfico 44. Porcentaje sobre ¿Qué forma tienes de estudiar?

Vemos que las tendencias son diferentes en estas tres ramas, así el porcentaje de estudiantes que indican que van estudiar concentrando el esfuerzo en época de exámenes es muy pronunciado y crece especialmente en Ciencias Sociales y Jurídicas (con valores que llegan superan el 40% en 2011) y en Ingeniería.

La progresión en el caso de Artes y Humanidades es diferente. En esta rama los estudiantes señalaban mayor tendencia a estudiar en época de exámenes (entre 2007 y 2011 alcanzaban un 44%), pero esta opción decrece considerablemente en los últimos años, es decir, cada vez en mayor medida estudian durante el curso.

En la rama de Ciencias la tendencia a estudiar en época de exámenes decrece hasta el 2008, y comienza una progresión ascendente a partir del 2009, aún y todo, estos estudiantes manifiestan también en mayor proporción estudiar durante el curso.

Ciencias de la Salud es la única rama donde las tendencias son diferentes al resto de las ramas, se mantienen en proporciones similares a lo largo del periodo y, en este caso, los estudiantes manifiestan en menor grado estudiar concentrando el esfuerzo en época de exámenes.

Por tanto, las tendencias diferentes entre ramas durante los diez años, nos presenta perfiles diferentes. Por una parte Ciencias de la Salud y, por otra parte, Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería, aumentando la opción de estudiar en época de exámenes especialmente en esta última rama (Tabla 127).

Tabla 127. Porcentajes de respuesta sobre la forma de estudiar, por ramas

		¿Qué forma tienes de estudiar? Por rama de la titulación											
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	Durante todo el curso	75,9%	61,8%	68,3%	58,0%	57,6%	60,0%	55,4%	55,5%	67,1%	67,0%	65,5%	62,8%
	Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes	24,1%	38,2%	31,7%	42,0%	42,4%	40,0%	44,6%	44,5%	32,9%	33,0%	34,5%	37,2%
Ciencias	Durante todo el curso	75,5%	81,8%	73,5%	74,2%	76,4%	72,7%	70,7%	64,0%	69,9%	72,0%	62,4%	72,4%
	Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes	24,5%	18,2%	26,5%	25,8%	23,6%	27,3%	29,3%	36,0%	30,1%	28,0%	37,6%	27,6%
Ciencias de la Salud	Durante todo el curso	73,0%	78,7%	77,0%	77,1%	75,2%	78,4%	76,2%	79,2%	74,7%	74,2%	76,1%	76,3%
	Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes	27,0%	21,3%	23,0%	22,9%	24,8%	21,6%	23,8%	20,8%	25,3%	25,8%	23,9%	23,7%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Durante todo el curso	76,2%	71,3%	59,4%	62,8%	60,4%	63,4%	60,7%	58,3%	65,0%	64,6%	63,2%	63,6%
	Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes	23,8%	28,7%	40,6%	37,2%	39,6%	36,6%	39,3%	41,7%	35,0%	35,4%	36,8%	36,4%
Ingeniería y Arquitectura	Durante todo el curso	76,7%	70,7%	67,8%	60,2%	60,2%	63,4%	64,2%	67,7%	64,5%	62,7%	63,8%	65,8%
	Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes	23,3%	29,3%	32,2%	39,8%	39,8%	36,6%	35,8%	32,3%	35,5%	37,3%	36,2%	34,2%

Sobre la tercera cuestión planteada a los estudiantes de sobre sus expectativas personales académicas, la pregunta en concreto era ¿esperas realizar un curso por año?

El total de respuestas obtenidas por los estudiantes que contestaron a esta pregunta es de un 81,1% (15.725 casos válidos) del total de la muestra a la que iba dirigida esta cuestión (estudiantes de PAU y FP, 19.385).

El 95,2% de los estudiantes señalan que van a realizar un curso por año, siendo un porcentaje bajo que señala lo contrario, 4,8%. En el periodo de tiempo desde el 2004 hasta el 2014, los estudiantes se muestran más a favor de la primera opción, hacer un curso por año, elevándose el porcentaje de forma progresiva de un 89,7% en 2004 a un 98,8% en 2014. En el curso 2009, se experimenta un ligero descenso (94,7%), no obstante, se recupera en años posteriores.

Las mujeres manifiestan en un porcentaje un poco más elevado que sí realizarán un curso por año (96,4%) con respecto a los hombres (93,6%). En este caso, la progresión en el tiempo también se percibe de forma paulatina desde el 2004. Las mujeres llegan a alcanzar un porcentaje de un 99,5% en 2014, y los hombres el 97,9% en el mismo año.

Si tenemos en cuenta la procedencia, los estudiantes de fuera señalan en un porcentaje más elevado durante todo el periodo que sí realizarán un curso por año, siendo el

cómputo final global de todo el periodo de 96,6% y, en el caso de los estudiantes de León, 94,5%.

La progresión hacia esta afirmación, sí realizar un curso por año, también se acerca a diez puntos de diferencia entre el inicio del periodo, 2004, y el final, 2014.

Los estudiantes que accedieron con PAU manifiestan en mayor grado que sí realizarán un curso por año (95,6% global del periodo) y los de FP en menor grado (92,4% global del periodo). La progresión hacia el sí, es más constante en el caso de los estudiantes de PAU, es decir, se sienten más convencidos en este sentido durante todo el periodo. Si bien el 2009, se percibe el porcentaje más bajo del periodo en este grupo, PAU, y a partir de entonces, asciende con valores superiores al 98%.

Los estudiantes de FP se sienten menos convencidos con esta afirmación, especialmente en la primera mitad del periodo. Así en 2010 se alcanza el porcentaje más bajo, con un 89,3%. Sin embargo, los años posteriores, se produce un salto importante en el porcentaje, alcanzando valores por encima del 95% desde 2011 hasta el 2014, y de esta forma, existiendo menos diferencia con respecto a los estudiantes de PAU.

En todo el periodo 2004-2014 los estudiantes que no han podido elegir el título en el que están matriculados en primera opción, esperan sacar un curso por año en un porcentaje, aunque leve, mayor que los estudiantes que acceden en primera opción. La progresión en los dos casos, estudiantes en primera opción y estudiantes que no acceden en primera opción, es mucho más acentuada al final del periodo entre el 2011 y el 2014.

También se percibe una pequeña diferencia entre los que tienen una nota más elevada (nota media de selectividad global para todo el periodo de 6,734) con respecto a los que tienen una nota más baja (nota media de selectividad global para todo el periodo de 6,353).

Por ramas de conocimiento es donde se aprecian las diferencias más importantes entre los estudiantes que consideran que van a hacer un curso por año, y los que creen que no, así como en la evolución dentro del periodo 2004-2014 (Gráfico **45**).

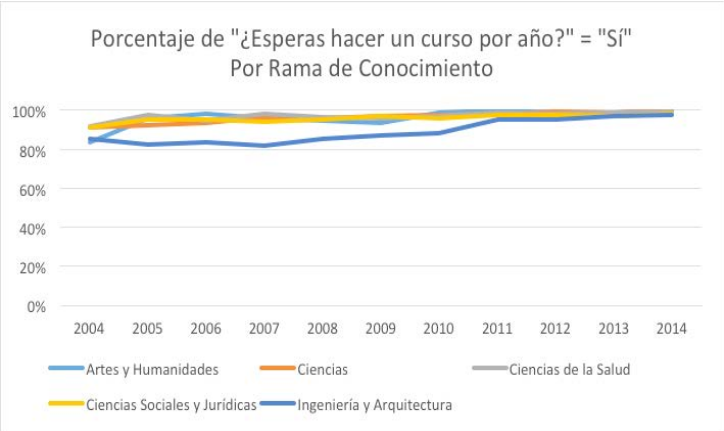


Gráfico 45. Porcentaje sobre ¿Esperas hacer un curso por año?

Siempre con la prudencia de que la mayor parte de los estudiantes señala que sí van a realizar un curso por año (92,2%), podemos analizar leves matices que de nuevo nos ayudan a identificar posibles perfiles de ingreso de los estudiantes.

Así los que se sienten más convencidos que poder realizar un curso por año son los estudiantes de Ciencias de la Salud durante todo el periodo con valores muy elevados (cercanos al 99%) desde el 2004 y, especialmente, a partir del 2011 (valor global de todo el periodo 97,4%). Por tanto en este caso apenas ha habido evolución o una progresión hacia el sí, ya que estos estudiantes manifiestan lo mismo desde el inicio.

Sin embargo, no sucede lo mismo con los estudiantes de Artes y Humanidades, ya que al inicio del periodo 2004, se sentían menos convencidos de poder realizar un curso por año (83% en 2004), y la tendencia hacia el sí ha sido la más acusada de entre todas las ramas, llegando incluso al valor más elevado al final del periodo (100% en 2014). Por tanto estos estudiantes cambian especialmente la tendencia a querer realizar un curso por año.

Los estudiantes de Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas, son los más parecidos en esta cuestión, ya que tanto en el porcentaje global de todo el periodo (96,2% en los dos casos) y en la evolución, con valores similares por año, vemos que la tendencia hacia el sí aumenta, pero no de forma tan acusada como en Artes y Humanidades.

El caso de los de Ingeniería merece especial atención, ya que son los que manifiestan en menor grado que podrán realizar un curso por año (valor global de todo el periodo 89,9%), pero, además, en este caso, el mayor salto se produce a partir del 2011. Si hasta el 2009 los porcentajes estaban por debajo del 88% (88,3% en 2010) en el 2011 aumenta de forma importante (95,2% en el 2011) hasta el 2014 (Tabla 128).

De nuevo debemos pensar en la influencia de los nuevos títulos que comienzan su implantación en la ULE en los cursos 2009 y 2010 ya que en todas las ramas se produce un cambio incluso con estudiantes menos convencidos de poder realizar un curso por año. Es decir, casi el 100% a partir de entonces se siente capaz de hacer un curso por año.

Los de Ciencias de la Salud, han estado convencidos en todo el periodo. En Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas ha existido una progresión hacía el sí pero más equilibrada, y con los estudiantes de Artes y Humanidades e Ingeniería se produce un cambio importante con los nuevos títulos.

Tabla 128. Porcentajes de respuesta sobre si esperan realizar un curso por año, por rama de conocimiento del título

		¿Esperas hacer un curso por año? Por curso académico											
Rama	Respuesta	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Artes y Humanidades	Sí	83,5%	95,9%	98,3%	95,7%	94,7%	93,3%	98,9%	100,0%	98,8%	98,9%	100,0%	96,5%
	No	16,5%	4,1%	1,7%	4,3%	5,3%	6,7%	1,1%		1,2%	1,1%		3,5%
Ciencias	Sí	91,0%	92,3%	93,5%	96,6%	95,6%	97,3%	97,5%	98,4%	99,4%	98,9%	100,0%	96,2%
	No	9,0%	7,7%	6,5%	3,4%	4,4%	2,7%	2,5%	1,6%	,6%	1,1%		3,8%
Ciencias de la Salud	Sí	91,9%	98,0%	95,1%	98,2%	96,9%	96,1%	97,4%	99,0%	98,6%	99,4%	99,7%	97,4%
	No	8,1%	2,0%	4,9%	1,8%	3,1%	3,9%	2,6%	1,0%	1,4%	,6%	,3%	2,6%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Sí	91,4%	95,3%	95,7%	94,5%	95,5%	97,0%	96,3%	98,1%	97,7%	97,0%	98,4%	96,2%
	No	8,6%	4,7%	4,3%	5,5%	4,5%	3,0%	3,7%	1,9%	2,3%	3,0%	1,6%	3,8%
Ingeniería y Arquitectura	Sí	85,3%	82,4%	83,6%	82,0%	85,4%	87,1%	88,3%	95,2%	95,5%	96,9%	97,6%	89,9%
	No	14,7%	17,6%	16,4%	18,0%	14,6%	12,9%	11,7%	4,8%	4,5%	3,1%	2,4%	10,1%

Con todo ello, hemos visto que se han producido tendencias diferentes en cuanto al tipo de preguntas realizadas a los estudiantes. Si bien en la pregunta ¿esperas realizar un curso por año?, cada vez están más convencidos de sí poder hacerlo, siendo esta afirmación más acusada a partir del 2009 y 2010, sucede lo contrario con la respuesta a la pregunta ¿qué forma tienes de estudiar? En este caso, de nuevo con la prudencia de que el porcentaje más amplio señala, durante todo el curso, a partir del 2009-2010 la tendencia es, a concentrar el esfuerzo en época de exámenes.

5 Conclusiones

5.1 Objetivo general

La evolución del perfil de ingreso de los estudiantes que acceden por primera vez a la ULE y se matriculan en primer curso en alguno de los títulos oficiales ha sido estable y no se han producido cambios importantes durante el periodo objeto de estudio 2004-2014. Se trata de estudiantes con un perfil ***tradicional*** en cuanto a edad, siendo jóvenes especialmente menores de 20 años, procedentes principalmente de la provincia de León, cuyo tipo de ingreso se realiza a través de la PAU y de FP, y con dedicación a los estudios a tiempo completo, siendo estas características personales y académicas de ingreso constantes durante todo el periodo.

La presencia de mujeres es algo más elevada que la de hombres, si bien decrece levemente a lo largo del periodo. Las mujeres tienen mayor presencia en la rama de Ciencias de la Salud y los hombres en Ingeniería y sus conocimientos de idiomas (tanto mujeres como hombres) destacan en inglés con un nivel medio alto. El perfil sobre las características previas de los estudiantes de la ULE es similar al que encontramos en el contexto nacional en España (tradicional) en cuanto a sexo, edad, régimen de dedicación, tipo de ingreso más común, en contraposición con la tendencia general de los estudiantes en el resto de las países de Europa.

En relación con la elección de sus estudios y sus expectativas, los estudiantes que acceden por primera vez están satisfechos de poder matricularse tanto en la ULE y en el título que deseaban dentro de esta institución. Algunos de ellos señalan haber querido estudiar fuera, especialmente los de Ciencias de la Salud, siendo la nota de corte el principal motivo de no poder hacerlo. Consideran que sí han recibido información y orientación para acceder a la titulación en la que están matriculados, especialmente por el personal del centro donde desarrollaron sus estudios previos.

El perfil del estudiante de la ULE que ingresa es ***vocacional***, es decir, elige la titulación en la que está matriculado principalmente porque le gusta y considera que conoce, del título, los temas especialmente relacionados con las salidas profesionales y los objetivos. Afirman que tienen conocimientos en competencias transversales ya antes del acceso a la ULE, siendo las más relevantes el trabajo en equipo y la habilidad para el

aprendizaje. Entre sus expectativas académicas y personales en el momento de transición, valoran y dan mucha importancia a aspectos de su formación en la ULE como la adquisición directa de experiencia laboral y el aprendizaje basado en problemas. Asimismo, se sienten optimistas sobre la formación que van a realizar en la universidad considerando muy atractivas las asignaturas que van a cursar, estudiando de forma regular durante todo el año académico y esperando realizar un curso por año.

5.2 Objetivo 1

En las características personales y académicas de los estudiantes de la ULE, se ha llegado a las siguientes conclusiones.

En cuanto al ***número total de estudiantes*** de nuevo ingreso, no se han producido grandes diferencias desde el año 2004 al 2014. No obstante, existe un punto de inflexión que coincide con el inicio de la crisis económica y la implantación de la nueva estructura de títulos en la ULE (2009-2010), a partir del cual, se incrementa la entrada de nuevos estudiantes. Esta tendencia en la ULE se hace más llamativa teniendo en cuenta la reducción de la población joven en general en España y en particular en la provincia de León. Por tanto, es significativo que aun disminuyendo la población de jóvenes, aumenta la población de estudiantes que se animan a realizar estudios. La causa más plausible es que la escasez de oportunidades laborales ha aumentado la opción de buscar otras alternativas, en este caso, formativas.

En cuanto a las ***ramas de conocimiento***, la distribución de estudiantes es similar antes y después de la reforma de los títulos, con algunas leves variaciones. En este punto se reproduce un escenario similar que en el conjunto de España. Las tendencias en las ramas se mantienen bastante constantes, pero encontramos incrementos en Ciencias de la Salud e Ingeniería a partir de 2009. En estos dos casos estamos con un escenario similar al español. En el caso de Ingenierías, si bien ha ascendido en estos últimos años, ha comenzado un proceso de estabilización.

En cuanto al ***sexo***, en todo el periodo, el número de mujeres matriculadas es algo superior al de hombres, pero se ha producido un descenso de éstas, especialmente las menores de 20 años, llegando a porcentajes actuales muy cercanos entre hombres y mujeres. El perfil por sexo varía por ramas de conocimiento. Las mujeres se matriculan

en mayor proporción en Ciencias de la Salud, con una tendencia ascendente, y en Ciencias Sociales y Jurídicas; y los hombres en Ingeniería y Arquitectura. El caso de Ingenierías destaca ya que, no sólo son menos las mujeres matriculas, sino que además está descendiendo.

Podemos decir que la situación de la ULE es similar a la de España en cuanto a la presencia de mujeres por ramas de conocimiento. Y en comparación con Europa cabe destacar que España es de los países con mayor volumen de mujeres que se matriculan en la rama de Ciencias de la Salud.

En cuanto a la ***proximidad geográfica***, los estudiantes de nuevo ingreso de la ULE son del entorno próximo, es decir, principalmente de León, de provincias cercanas de Castilla y León y de comunidades cercanas a Castilla y León: Asturias y Cantabria. Esta situación no difiere de la analizada para el resto de España: los estudiantes de nuevo ingreso buscan universidades cercanas. Los principales factores detectados son tanto económicos como el deseo de proximidad al entorno familiar. Debe resaltarse que esta situación no se da con tanta importancia en el resto de Europa. No obstante, después de la implantación de los nuevos títulos se produce un ligero aumento de estudiantes procedentes de fuera de la provincia de León. Una posible explicación es el aumento de la movilidad estudiantil, aun en entornos geográficos próximos.

En cuanto a la ***edad***, la ULE recibe sobre todo a estudiantes que pueden denominarse como *tradicionales*. Es decir, en su mayor proporción son estudiantes menores de 20 años. La tendencia en todos los tramos de edad ha sido constante y similar en todo el periodo. Sin embargo, por ramas se encuentran algunas diferencias. En las ramas de Ingeniería y Ciencias de la Salud ingresa cada vez un porcentaje mayor de estudiantes menores de 20 años.

En cuanto a las ***características académicas***, los estudiantes de la ULE ingresan fundamentalmente en la titulación que han elegido en primera opción. Esto se da más en las ramas de Ingeniería, Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, y algo menos en Ciencias de la Salud y Ciencias. En los años analizados, la posibilidad de ingresar en el título elegido en primera opción ha disminuido en todas las ramas, pero esta circunstancia está más marcada a partir del 2009. Debe tenerse en cuenta que, además de los estudios tradicionales, surgen algunos títulos nuevos en la ULE altamente demandados en las ramas de Ingeniería, Ciencias de la Salud, y Ciencias.

Sobre la ***vía de acceso***, la mayoría de los estudiantes acceden a través de PAU y FP. Si bien los estudiantes ingresan en la ULE principalmente a través de PAU, en ramas como Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería esta situación ha ido cambiando, aumentando los estudiantes que acceden a través de FP. Esta circunstancia es similar en el contexto nacional y muy común en Europa como consecuencia del aumento de la diversidad y la opción de formación en auge de los grados profesionales (nivel de Educación Terciaria B, CINE-1997) como alternativa para aumentar las posibilidades de empleo. Pero el hecho de que accedan más estudiantes por esta vía, parece estar también vinculado a la crisis económica: a menores opciones de trabajo, mayor dedicación a la formación. Además, esta tendencia coincide con el momento de implantación de los nuevos títulos en la ULE y aquí de nuevo el marco normativo puede haber influido, con la regulación del reconocimiento de créditos de formación superior oficial no universitaria para el acceso a la universidad. Esta situación parece concentrarse especialmente en Ciencias de la Salud y en Ingenierías.

En cuanto a la ***nota de acceso,*** se ha producido un leve aumento (6,44 en 2004 a 6,87 en 2014). Este aumento se nota especialmente a partir de 2010, coincidente con la implantación de los Grados y las nuevas condiciones de acceso y admisión. Si bien las mujeres tienen mejores notas, en los hombres se produce una tendencia ascendente a partir del 2010. Las notas de acceso más altas están en Ciencias de la Salud, en Ciencias, y en Ingenierías, que coincide con los grados más demandados: Biotecnología, Veterinaria, Enfermería, Fisioterapia e Ingeniería Aeroespacial. A estas titulaciones acceden en mayor porcentaje los estudiantes que proceden de fuera de León, por lo que sus notas de acceso son más altas.

Las notas de acceso de los estudiantes de FP son superiores a las de los estudiantes PAU con una diferencia entre ambos grupos en todo el periodo de más de un punto. Sin embargo, la causa es la diferente forma de cálculo de la nota de acceso, que en el caso de los provenientes de FP, incluye su formación de los años cursados posteriores al bachiller.

Sobre la ***modalidad de Bachillerato*** con la que accede estudiante, cada vez existe más vinculación entre la modalidad cursada y la rama de conocimiento de título, especialmente en el Bachillerato de Ciencias y Tecnología que abarca gran volumen de títulos.

En cuanto a la ***dedicación*** a los estudios, también se puede afirmar que los estudiantes responden a un perfil *tradicional*, con una gran mayoría de estudiantes, sobre todo los más jóvenes, a tiempo completo. Además, esta tendencia está aumentando.

No obstante, las ramas de conocimiento presentan perfiles con matices diferentes. Los estudiantes se dedican a estudiar a tiempo completo en mayor medida en las ramas de Ciencias y Ciencias de la Salud, coincidente con ramas con gran contenido práctico, y en menor proporción, en Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas. En el caso de las Ingenierías sí ha existido una progresión hacia una mayor dedicación al estudio a tiempo completo desde el año 2004, siendo mucho más acentuado al final del periodo.

Inicialmente, las mujeres tenían una mayor dedicación a tiempo completo. Sin embargo, esto ha evolucionado igualándose con los hombres al final del periodo.

De forma general, se puede afirmar que los estudiantes de mayor edad estudian más a tiempo parcial. Sin embargo, debe destacarse que esta tendencia está cambiando y también este grupo aumenta su dedición a tiempo completo. Esta situación podría considerarse como negativa, teniendo en cuenta estudios realizados a nivel europeo, que afirman que, aunque garantizando normativamente la posibilidad de realizar estudios a tiempo parcial, en la práctica no se dan las condiciones que permitan compaginar estudios universitarios con otras actividades. Es decir, no se ofrecen estrategias nuevas para estudiantes diferentes (simultanear trabajo y estudio), cuestión ya apuntada anteriormente refiriéndome al perfil tradicional de los estudiantes. En la ULE, al igual que en el resto de España, no se produce de manera notable un cambio hacia los estudios a tiempo parcial. El motivo, entre otros, es la tradición en nuestro país de dependencia económica hacia los padres y el arraigo familiar, lo que supone que los estudiantes ingresen en la universidad con una intención de actividad exclusiva a la formación, sostenida económicamente por sus familias.

En cuanto al nivel de ***idiomas***, los estudiantes de la ULE que ingresan en primer curso, señalan tener un nivel medio de inglés y en menor medida un nivel inicial de francés y alemán. Sorprende que en todo el periodo 2004-2014 no se aprecien modificaciones en sus respuestas a la hora de señalar su nivel de idiomas. Es decir, la opinión sobre el nivel de idiomas durante los diez años es estable. Esto puede deberse a la forma de obtener esta información, ya que cuando el estudiante responde sobre su percepción, al

no tener un nivel de referencia externo con el que poder compararse respecto al pasado, es probable que aunque cada vez tengan un mayor nivel de idiomas, su percepción sobre esta cuestión no varíe. Esto se refuerza por el hecho de que en la actualidad, tanto el acceso como el uso del idioma (especialmente el inglés) como herramienta de comunicación social o profesional, está muy generalizada.

5.3 Objetivo 2

En los factores motivacionales e institucionales que determinan la elección de una titulación por parte de los estudiantes de nuevo ingreso, se ha llegado a las siguientes conclusiones.

En cuanto a la cuestión ***sobre haber querido estudiar otro título,*** un porcentaje alto de estudiantes señala que sí ha podido matricularse en el título deseado en la ULE y en un porcentaje bajo señala haber querido estudiar otro título. La tendencia de no haber podido estudiar el título deseado aumenta levemente en los años de implantación de los nuevos títulos, especialmente entre el 2009 y el 2013, y los motivos más destacados son la nota de corte (es decir, la limitación de plazas) en un porcentaje alto y, en menor medida porque no existen los estudios en la ULE. Los motivos económicos o familiares no parecen influir de forma general en el hecho de no haber podido estudiar el título deseado.

Se aprecian diferencias por ramas de conocimiento, así en la rama de Ciencias es donde los estudiantes indican en mayor grado haber querido estudiar otro título, pero además en este caso, alcanza un porcentaje importante al final del periodo. Por otro lado, los estudiantes de las ramas de Ciencias de la Salud e Ingeniería están más conformes con el título en el que se han matriculado.

En relación con los motivos de no poder elegir otro título, el referido a la nota de corte, principalmente es señalado por los estudiantes de Ciencias y Ciencias de la Salud, y el motivo "no existe en León (*la titulación deseada*)", es señalado en mayor grado por los estudiantes de Artes y Humanidades. Dentro del periodo analizado, este motivo, "no existe en León" se incrementa en los últimos cursos en los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería.

Por tanto, teniendo en cuenta que la elección del título por parte de un estudiante depende de sus características previas y las de la institución, en este caso se puede

señalar que los estudiantes, en su mayor parte, están conformes con los títulos que ofrece la ULE y con la posibilidad de poder matricularse en el título elegido.

La situación de ***haber querido estudiar en otra universidad*** no afecta a la gran mayoría de estudiantes matriculados de nuevo ingreso, ya que han señalado estar conformes con el hecho de poder estudiar en la ULE. Un porcentaje bajo indica lo contrario, es decir, les hubiese gustado estudiar en otra universidad. La tendencia dentro del periodo sobre, haber querido estudiar en otra universidad, apenas tiene variaciones u oscilaciones, por tanto, en este caso, a diferencia del punto anterior, no existe una influencia en cuanto a la implantación de los nuevos títulos.

Las principales diferencias se encuentran por ramas de conocimiento, ya que los estudiantes de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, y también Ingeniería, son los que están más conformes con el hecho de estar matriculados en la ULE, y los de Ciencias y Ciencias de la Salud, son los que hubiesen querido en mayor grado matricularse en otra universidad. Cabe destacar que esta última, Ciencias de la Salud, ha tenido una evolución diferente con respecto al resto, ya que se acentúa de forma importante la tendencia a querer estudiar en otra universidad. Este hecho destaca en las mujeres matriculadas, que precisamente son las que tienen mayor presencia en esta rama.

En cuanto a los motivos de los estudiantes que han señalado haber querido estudiar en otra universidad, además de la nota de corte, como motivo principal, nos encontramos que un porcentaje de éstos no han podido por motivos económicos y personales. La nota de corte parece ser el mayor motivo entre las mujeres, afecta más a los estudiantes con mejor nota de acceso, de fuera de León, y que no han elegido el título en primera opción, además éstos se concentran en la rama de Ciencias de la Salud y Ciencias.

Los motivos económicos y familiares afectan más a los hombres y a los estudiantes de la provincia de León, e incluso en este último caso aumentando a partir del 2009. También se detecta que existen estudiantes que, habiendo elegido el título en primera opción en la ULE, hubiesen preferido estudiar fuera y, especialmente, los que se encuentran en las ramas de Arte y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería.

Sobre la ***información y la orientación que reciben los estudiantes antes de entrar en la ULE***, éstos indican en mayor medida que sí han recibido información y orientación,

frente a un porcentaje bajo que señala lo contrario. Existe una tendencia a mayor información y orientación antes de la implantación de los nuevos títulos, momento en el que se produce un leve descenso, especialmente esta tendencia se produce en la rama de Ciencias.

La principal vía de información y orientación que han recibido los estudiantes procede de las personas del centro donde han cursado las enseñanzas previas, sin embargo, se aprecia un descenso hacia el curso 2009 que luego aumenta de nuevo. Este hecho señala cómo en ese curso, coincidente con la implantación de títulos nuevos, el personal de los institutos pudo tener mayores dificultades a la hora de orientar a los estudiantes por encontrarse en una situación nueva. Además, coincide con el momento en el que se cambian las condiciones de acceso y admisión a la universidad pública española.

La segunda vía de información y orientación es la que buscan los estudiantes a través de Internet, y después están los amigos. En porcentajes similares, pero menos señalados que los anteriores, se encuentra el personal de la ULE y la familia, en todos los casos la tendencia de la valoración desde el 2009 es más baja. El hecho del avance de las tecnologías en esta década ya como una herramienta habitual podría haber determinado una tendencia a mayor uso durante el periodo analizado, sin embargo, esto no parece que haya sido así ya que se ha mantenido constante.

Los hombres buscan más información y orientación a través de los amigos que las mujeres, los estudiantes de PAU más del instituto y de la familia, y los de FP de los amigos.

Por ramas de conocimiento, se aprecian diferencias importantes ya que los de Artes y Humanidades y Ciencias son los que reciben más información de los institutos, los de Ingenierías y Ciencias Sociales y Jurídicas del personal de la ULE, por parte de la familia los de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Ciencias de la Salud, y la influencia de los amigos está muy marcada en Ingeniería.

Dado que se produce un descenso a partir del 2009, podría señalarse que la nueva estructura de títulos y el nuevo marco normativo, tanto antes del acceso a la universidad, como en la propia universidad, provoca una situación de menor información y orientación por cuestiones de adaptación de los procesos, tanto organizativos como sobre la información pública, que comienza a desarrollarse con aspectos y términos hasta el momento no conocidos (sistema de créditos,

reconocimiento, presentación de los títulos, guías docentes, nuevas metodologías de enseñanza). En este sentido no solamente los estudiantes se enfrentan a una nueva situación sino también sus familias, amigos u orientadores.

En cuanto a ***los motivos de elección de la titulación***, en la ULE los estudiantes indican que es la vocación/porque les gusta. La influencia familiar, de amigos y de la ULE no determina la elección del título. Esta circunstancia es importante ya que a pesar de que los estudiantes indican que familia y amigos han tenido gran influencia en la información y orientación recibida, a la hora de decidir, los estudiantes eligen pensando en sus gustos y preferencias vocacionales.

Si bien los estudiantes de la ULE se consideran principalmente vocacionales, la tendencia es menor con el paso del tiempo, con mayor protagonismo de otros motivos a lo largo del periodo. Así, los estudiantes cada vez dan más importancia a la experiencia escolar previa, es decir, establecen mayor relación entre los conocimientos previos para un mejor ajuste con el título. Sin embargo, los motivos laborales para elegir la titulación descienden, especialmente a partir del 2008, este hecho constata la percepción del estudiante sobre las dificultades para encontrar empleo.

Algunos matices sobre género nos muestran que las mujeres son más vocacionales y los hombres dan más importancia a los motivos laborales, experiencia escolar y al prestigio personal. La vocación en los hombres, además, desciende a lo largo del periodo.

Los estudiantes de FP cada vez señalan menos el motivo de la vocación para la elección del título a lo largo del periodo, eligiendo en mayor medida la experiencia escolar previa, con un ascenso importante. Esta cuestión resulta interesante, ya que son estudiantes con una titulación para el acceso al mundo laboral, sin embargo los motivos laborales tienen una tendencia negativa a partir del 2009, señalando en mayor grado la experiencia escolar previa, probablemente porque consideran que las opciones laborales son menores y deciden desarrollar nuevas actividades formativas.

Si pensáramos ¿qué buscan los estudiantes de la ULE a la hora de elegir un título? podríamos señalar que buscan un incremento de su realización intelectual, al ser vocacionales principalmente, pero este perfil tiene matices por ramas de conocimiento. En un primer grupo estarían los estudiantes más vocacionales y sin interés por otros motivos que son los de Ciencias y Ciencias de la Salud, en un segundo grupo, los estudiantes de Ingeniería y Ciencias Sociales y Jurídicas, que dentro del periodo señalan

un incremento hacia la oportunidad laboral (motivos laborales) y prestigio personal, con mayor búsqueda, por tanto, de expectativas profesionales. Asimismo, en un tercer grupo estarían aquellos estudiantes de Artes y Humanidades que se centran más en las expectativas de entrada (las condiciones académicas previas) sin una vinculación tan importante con las expectativas de salida (profesionales).

El ***grado de conocimiento de los estudiantes de la ULE sobre aspectos del título que van cursar*** se encuentra en un valor medio con una puntuación cercana al 3 (en una escala de 1-5). Lo que más conocen los estudiantes son los aspectos relacionados con las salidas profesionales y los objetivos del título, y lo que menos conocen son los aspectos sobre becas y ayudas, servicios, guías docentes, horarios y calendarios. Éstos dos últimos son los menos conocidos por los estudiantes. El plan de estudios es uno de los elementos que varía en función de la rama de conocimiento.

Dentro del periodo se produce un descenso acusado sobre el grado de conocimiento de los estudiantes en prácticamente todos los componentes analizados del título, especialmente cuando se desarrolla el proceso de cambio de las enseñanzas. Este proceso no ha resultado fácil ni para los estudiantes ni para la institución, ya que constantemente se han estado realizando ajustes con la intención de adaptarse de la mejor forma posible a la nueva situación en el proceso de enseñanza aprendizaje y de la forma de presentar la información sobre títulos.

Se considera que el grado de conocimiento de los estudiantes sobre aspectos básicos del título como las guías docentes, horarios, calendarios, es bajo, teniendo en cuenta que cada vez existe más información pública. Un punto delicado también han sido las guías docentes que se encuentran por debajo del valor medio, esta circunstancia ha sido mucho más acusada a partir del 2009, aquí el cambio de denominación de “programas de asignaturas” a “guías docentes” ha podido ser la causa del descenso al no estar familiarizados los estudiantes a conceptos y términos de los diseños de los títulos.

No obstante, esta circunstancia sobre un grado de conocimiento bajo en aspectos del título todavía se produce en el 2014. Si bien la información está mejor estructurada, es más completa y de fácil acceso, podría suceder que no llega de la forma adecuada al estudiante, o que sus expectativas de entrada y sus preocupaciones iniciales no estén tan vinculadas con estos aspectos.

A la hora de preguntar a los estudiantes ***sobre el grado de conocimientos y capacidades previas*** que consideran que tienen, éstos realizan valoraciones más altas que las señaladas sobre el grado de conocimiento de los estudios.

En general, valoran más aquellas cuestiones relacionadas con capacidades que las que se refieren a conocimientos propiamente dichos. Así consideran que están preparados en mayor medida para el trabajo en equipo y la habilidad para el aprendizaje, siendo las más destacadas, además de ser las más persistentes durante todo el periodo. Por otra parte, la expresión oral y la informática son las menos puntuadas. Resulta interesante ver cómo siendo la *generación de las nuevas tecnologías* no se observa un incremento sobre su percepción de disponer esta competencia en mayor grado que otras.

Se perciben vinculaciones entre las ramas de conocimiento y el tipo de capacidad señalada, así los estudiantes de Artes y Humanidades destacan sobre el resto en expresión oral, expresión escrita, y cultura general, y se percibe una vinculación entre la rama de ingeniería con conocimientos de informática, búsqueda de información o tomar decisiones. La búsqueda de información, gestión del tiempo y trabajo en equipo destacan en Ciencias de la Salud.

Aspectos como liderar grupos de trabajo, la expresión oral y hábitos de lectura, son conocimientos y capacidades que han tenido una tendencia descendente, especialmente en algunas ramas, pero el caso de hábitos de lectura resulta el más relevante. Este último aspecto es el más destacado con respecto al resto, por las diferencias importantes especialmente entre sexos, menor entre los hombres, y especialmente en el grupo de los estudiantes de FP.

Las valoraciones sobre el grado de conocimientos o capacidades en los estudiantes disminuyen a partir de la implantación de los nuevos títulos. En este caso, su percepción es menos positiva, hecho que también podríamos vincular a la situación socio económica, dado que la insistencia constante de falta de expectativas futuras en los jóvenes podría determinar una percepción de la realidad y de ellos mismos no tan positiva. También puede haber influido la percepción que los estudiantes han podido tener de mayor exigencia con los nuevos títulos de Grado, y sentirse menos preparados para afrontarlos.

En relación ***con la importancia que los estudiantes dan a diferentes aspectos de su formación universitaria,*** podemos determinar un perfil común de los estudiantes de la

ULE, ya que el porcentaje más amplio da mucha importancia a los aspectos que tienen que ver con las expectativas de salida, relacionadas con la adquisición directa de experiencia para el trabajo, y el aprendizaje basado en problemas. Aquellas relacionadas con aspectos académicos y de metodología de enseñanza también son importantes en la valoración de los estudiantes: figura del profesor como principal fuente de información y comprensión, evaluación regular del progreso formativo, y teoría y conceptos.

Las acciones que tienen que ver con sus relaciones de integración social en la institución también tienen importancia, y especialmente valoran la posibilidad de comunicación fuera de clase entre profesor y alumno y, en menor grado, las actitudes y habilidades socio-comunicativas. El aprendizaje independiente, es el aspecto menos valorado de los nueve planteados y por tanto buscan en el proceso de enseñanza aprendizaje la socialización e integración en la institución y con sus compañeros.

Las expectativas de los estudiantes en una década sería razonable que estuvieran sujetas a variaciones, sin embargo esto no es tan evidente en este caso ya que las valoraciones se mantienen en el periodo. Se produce un ligero descenso a mitad del periodo que de nuevo podríamos vincular a la incertidumbre laboral e incluso personal, debido a que las condiciones económicas no son las mismas y esto no contribuye a que personalmente se sientan más seguros ni tengan las mismas oportunidades.

Los matices los encontramos en las ramas de conocimiento, así los de Artes y Humanidades son los que tienen una tendencia diferente al resto ya que se produce un descenso más acusado en relación con la adquisición de experiencia laboral y el aprendizaje basado en problemas, en este último aspecto tal vez no vean tanto el componente práctico que claramente perciben necesario en otras ramas como Ciencias de la Salud, donde los estudiantes desean que este aspecto se le ofrezca por parte de la universidad en gran medida.

Sobre expectativas personales de los estudiantes y la cuestión sobre si les resultan atractivas las asignaturas que van a cursar**,** en este punto podríamos realizar dos valoraciones destacables. La primera de ellas es que la mayor parte de los estudiantes afirman que las asignaturas que van a cursar son bastantes atractivas, especialmente para los de Ciencias de la Salud. No obstante, hay que recordar que la valoración que daban sobre el grado de conocimiento de las guías docentes no era muy elevada. Por

tanto debemos distinguir entre el grado de conocimiento que pudieran tener sobre las asignaturas y una percepción positiva hacia las mismas.

La segunda valoración se refiere a la diferencia de tendencia en esta década entre hombres y mujeres ya que a las mujeres cada vez les resultan más atractivas las asignaturas y a los hombres no. Asimismo, existe una diferencia entre ramas, ya que los estudiantes de Artes y Humanidades consideran cada vez durante el periodo analizado más atractivas las asignaturas y los de Ingeniería y Ciencias Sociales y Jurídicas cada vez menos.

Sobre la forma de estudiar que tienen los estudiantes que ingresan en la ULE el porcentaje más alto señala estudiar durante todo el curso y, en menor proporción, en época de exámenes, no obstante, esta última opción evoluciona con un incremento en los porcentajes a lo largo de todo el periodo. Aquí las diferencias de perfiles por ramas están claras. Los estudiantes de Ciencias, y Ciencias de la Salud, estudian mayoritariamente durante todo el curso y los estudiantes de Ingeniería junto con los de Ciencias Sociales y Jurídicas manifiestan mayor tendencia al estudio en época de exámenes, con una progresión más importante a partir del 2009 y 2010.

El caso de Artes y Humanidades es el más significativo, la tendencia cambia, si bien dicen estudiar durante todo el curso, esta forma de estudiar no era tan importante durante la primera mitad del periodo (estudiaban muchos en época de exámenes), y en la segunda mitad del periodo cambia la tendencia, aumentando el porcentaje de estudiantes que señalan estudiar durante todo el curso.

Los estudiantes de la ULE están convencidos de poder realizar un curso por año y sus expectativas en este sentido son muy positivas. Esta condición no era tan acentuada en algunos perfiles desde el 2004 hasta el 2009. Así los estudiantes de FP, se sentían menos convencidos que los de PAU de poder hacer un curso por año, pero a partir del 2009 los porcentajes se igualan. Lo mismo sucede con algunas ramas como Artes y Humanidades o Ingeniería, donde los estudiantes marcan el mismo tipo de cambio de tendencia a partir del 2009.

6 Recomendaciones

Las transformaciones en las instituciones de educación superior, especialmente las que se producen como consecuencia del proceso de adaptación al nuevo marco del Espacio Europeo en Educación Superior, han determinado una mayor flexibilidad y diversidad en el acceso y la admisión, con un aumento de un perfil de ingreso de los estudiantes no tradicionales (edad tardía, régimen de dedicación a tiempo parcial, estudiantes con experiencia profesional).

Este hecho se produce con mayor fuerza en países de Europa, y en España y la ULE, se desarrolla a un ritmo diferente con mayor tendencia a un perfil tradicional.

Si bien se ha realizado un esfuerzo en España, y en el caso concreto de la ULE, por adaptarse a los nuevos requerimientos desarrollando marcos normativos (adaptación formal), para favorecer el acceso y la admisión a un perfil de estudiantes no tradicionales, nuestros estudiantes siguen siendo de un perfil tradicional (jóvenes, régimen de dedicación a tiempo completo, tipo de acceso de la PAU y FP).

Para promover el ingreso de otro tipo de perfil no tradicional, es necesario avanzar en el proceso de ajuste y adaptación en la forma de desarrollar las enseñanzas. Esto conlleva un compromiso diferente de las instituciones en el desarrollo de nuevas fórmulas de organización (horarios, seguimiento) y metodologías docentes.

Las universidades cada vez están más sometidas a procesos de acreditación para garantizar el reconocimiento mutuo entre países dentro del EEES, además de existir una oferta cada vez más dispersa, tanto en sus diseños de títulos, como geográficamente.

Los estudiantes eligen una universidad en función de la “percepción” de aquellas que le resultan más “atractivas”. Por este motivo, las universidades deben buscar nuevas fórmulas y estrategias para atraer a otro tipo de estudiantes no tradicionales y saber “venderse” en un contexto cada vez más competitivo.

La ULE cada vez está realizando un mayor esfuerzo de apertura en el desarrollo de formación a través de otras modalidades de enseñanza, semipresencial y a distancia. Por tanto, existe actualmente una oportunidad de desarrollo de otras opciones en los procesos de enseñanza para dar cabida a un perfil de ingreso más diverso. Esto supone

abordar nuevos retos en una universidad, hasta la actualidad, con mayor tendencia tradicional.

La integración de los estudiantes viene determinada por diferentes tipos de factores (académicos, sociales, económicos, ambientales, de socialización). Así a mayor integración, mayor retención, y a mayor retención menor abandono.

Si dentro de las condiciones académicas previas de los estudiantes de la ULE, se ha podido constatar que ingresan con un grado de conocimiento alto sobre el título, un grado de conocimientos y capacidades para el aprendizaje elevado, y una dedicación al estudio a tiempo completo, se puede señalar, que estas circunstancias favorecen la integración del estudiante en la ULE. Asimismo, los estudiantes de la ULE han podido elegir, tanto el título como la universidad deseada, en primera opción (motivación). Este hecho también permite una mayor integración del estudiante en la ULE, tanto académica como social.

La integración también viene determinada por el grado de información y orientación previa que reciben los estudiantes, especialmente en el momento de transición a la universidad. Este hecho, afecta a su toma de decisiones y a su éxito formativo, pero también afecta a las personas de mayor influencia para el estudiante: familia, orientadores, amigos, etc.

En la ULE se ha detectado que, en el momento de la implantación de los nuevos títulos (2009-2011), los estudiantes tienen menor conocimiento sobre los estudios que van a desarrollar. Esta cuestión está vinculada a que el grado de orientación e información recibida por cualquiera de las vías durante esos años también fue menor. Las posibles causas han podido ser, que todas las personas implicadas en el proceso de orientación e información (amigos, familiares, profesores, tutores) tuvieron que enfrentarse a un momento de cambio, y que las condiciones en la ULE sobre el proceso de actualización de la información estuviese en fase de inicio, tanto en la difusión, como en la organización de la misma.

Es necesario, por tanto, que la ULE establezca estrategias concretas de orientación e información con mayor previsión hacia el futuro. Debe tenerse en cuenta que desde su implantación, los títulos de Grado siguen incorporando ajustes y mejoras dentro de los procesos de seguimiento y acreditación de título, por lo que la necesidad de actualizar la información es constante.

Apoyarse en los Sistemas de Garantía de Calidad y en los procesos de seguimiento y acreditación con sus respectivos planes de mejora por título, permite una mejor previsión para enfocar la orientación y la información previa al ingreso, y para un mejor ajuste del estudiante en la elección del título.

Este estudio ha permitido detectar que en el periodo 2004-2014 en la ULE se produce un momento de inflexión durante los años de implantación de los nuevos títulos (2009-2011), también coincidente con un momento de crisis en España, donde las oportunidades de trabajo cada vez eran más escasas. Esta circunstancia es similar en España. Durante estos dos años aumenta de forma importante la población de estudiantes que se matriculan en la ULE, y se producen variaciones hasta el momento constantes en el perfil de ingreso de los estudiantes.

Se considera necesario seguir desarrollando este tipo de análisis con el fin de detectar factores de cambio que puedan ayudar a la ULE en el diagnóstico y prevención, así como en la estrategia para la toma de decisiones.

Asimismo, este estudio ha servido para detectar dificultades en los estudiantes en la interpretación de algunos aspectos del cuestionario que se ha utilizado como sistema de recogida de datos. Por tanto, se recomienda que la ULE a través de la OEC desarrolle un proceso de mejora y adaptación.

7 Referencias bibliográficas

ACSUCYL (2011). *Seguimiento de Títulos Oficiales de Grado y Máster. Documento Marco*. Recuperado de http://www.acsucyl.es/acsucyl/export/system/modules/org.opencms.module.acucyl/elements/galleries/galeria_descargas_2011/ACSUCYL_SEGUIMIENTO_DOC_MARCO_2012.pdf

ACSUCYL (2013). *Documento marco para la renovación de la acreditación de los títulos oficiales de Grado y Máster*. Valladolid: ACSUCYL. Recuperado de http://www.acsucyl.es/acsucyl/export/system/modules/org.opencms.module.acucyl/elements/galleries/galeria_descargas_2014/DocMarco_ACSUCYL_Acreditacion_Ed2.pdf

ACSUCYL (2014). *Orientaciones complementarias para el diseño de títulos oficiales de grado y máster en modalidades a distancia y semipresencial*. Valladolid: ACSUCYL. Recuperado de http://www.acsucyl.es/acsucyl/opencms/ensenanzas_universitarias/verificacion_titulos/index.html

Almarcha, A. (1978). Cien años de sociología de la educación en España: 1877-1987. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 2*, 115-148.

Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1996). Aproximación al concepto de orientación y tutoría. En M. Álvarez González, y R. Bisquerra Alzina (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp 1-17). *Barcelona*: Praxis.

ANECA (2003). *Modelo de acreditación de enseñanzas presenciales*. Madrid: ANECA. Recuperado de ftp://ftp.urv.cat/disk2/gtr/acreditacioANECA.pdf

ANECA (2006a). *Guía de Autoevaluación del Programa de Evaluación Institucional* (Versión 1-2005/06). Madrid: ANECA.

ANECA (2006b). *Propuesta. Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de Grado y Máster* (Ed: 01, 12/05/06). Madrid: ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/168582/pa_modelo_061213.pdf

ANECA (2007a). *Informe de autoevaluación según los criterios y directrices de garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superio*r (Rev.: 01, 28/03/07). Madrid: ANECA.

ANECA (2007b). *Informe sobre el estado de la evaluación de la calidad en las universidades españolas*. Madrid: ANECA.

ANECA (2007c). *Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la Formación Universitaria. Programa AUDIT* (Documento 01 V. 1.0-21/06/07). Madrid: ANECA.

ANECA (2008). *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales (Grado y Máster)* (V.01- 18/02/08). Madrid: ANECA.

ANECA (2011). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios (Grado y Máster).* Madrid: ANECA.

ANECA (2013). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad de las universidades españolas*. Madrid: ANECA.

ANECA, y IIE (2015). *Programa ACREDITA PLUS. Guía de evaluación para la renovación de la acreditación y la obtención del sello EUR-ACE para títulos oficiales de Grado y de Máster en ingeniería* (V2.05.02.15). Madrid: ANECA y IIE.

Apodaca, P., y Gallarreta, L. (1999). Propuesta de dos indicadores del acceso/demanda de estudios. En J. Vidal (coord.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (pp. 431-447). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Universidades. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

Ariño, A. (2009). La dimensión social y la innovación en el EEES. *@tic. revista d'innovació educativa, 2*, 2-9.

Ariño, A. (2011). La dimensión social y la participación universitaria. En A. Ariño y R. Llopis (dirs.), *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp. 19-33). Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.

Ariño, A. (2014). La dimensión social de la educación superior. Universidad ante los retos del S.XXI. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 7*(1), 17-41.

Ariño, A. (dir.), Hernández, M., Llopis, R., Navarro, P., y Tejerina, B. (2008). *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles.* Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Ariño, A., y Barañano, M. (2014). Presentación. Universidad ante los retos del S XXI. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 7*(1), 7-16.

Ariño, A., y Llopis, R. (dirs., 2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV).* Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.

Balmori Méndez, E., De la Garza Carranza, T., y Reyes Varela, E. (2011). *El modelo de deserción de Tinto como base para la planeación institucional: El caso de dos instituciones de educación superior tecnológica*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Ciudad de Chihuahua. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1799.pdf

Bean, J. (1980). Dropouts and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education, 12*(2), 155-187.

Belvis, E., Moreno, V., y Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas., en los años de cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educción Comparada, 15,* 61-92.

Braxton, J. M., Hirschey, A. S., y Hartley, H. (2008). The Role of Active Learning in College Student Persistence. New Directions for Teaching and Learning. *Wiley Periodicals*, *115,* 71-83.

Braxton, J. M., y Hirschey, A. S. (2005). Theoretical Developments in the Study of College Student Departure. En A. Seidman (ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 61-87). Westport, CT: Praeger.

Braxton, J., Milem, J., y Shaw-Sullivan, A. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Procees. *The Journal of Higher Education, 71*(5), 569-590.

Cabrera, A. F., Pérez Mejías, P., y López Fernández, L. (en prensa). Evolución de perspectivas en el estudio de retención universitaria en EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (ed.), *Persistir con éxito en la Universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Editorial Laertes.

Cabrera, A., Colbeck, C., y Terenzini, P. (1999). Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las prácticas de enseñanza en el aula: el caso de la Ingeniería. En J. Vidal (coord.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (pp. 105-128). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Universidades. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

Cabrera, A., Nora, A., y Castaneda, M. (1993). Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education, 64*, 123-139.

Coba, F. (2007). Un teleco burócrata en el imperio de la calidad universitaria. En *10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006)* (pp. 53-60). Madrid: ANECA.

Comisión de Estadística e Información Universitaria (2014). *Indicadores Universitarios*

2014. Catálogo Oficial de Indicadores Universitarios Sistema Integrado de Información Universitaria (V. 05/2014). Madrid: MECD.

Comisión de las Comunidades Europeas (2006a). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación* (Comunicación de la Comisión COM(2006) 481 final). Bruselas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2006b). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (Comunicación de la Comisión COM(2006) 479 final). Bruselas.

Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2015). *La educación y formación de adultos en Europa: Ampliar el acceso a las oportunidades de aprendizaje. Informe de Eurydice.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comunicado de Bergen (2005). *The European Higher Education Area-Achieveing the Goals.* Conference of European Minister in charge of Higher Education. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf

Comunicado de Berlín (2003). Realising the European Higher Education Area. Conference of European Ministers in charge of Higher Education. Recuperado de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf

Comunicado de Bucarest (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area.* Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf

Comunicado de Ereván (2015). *Yerevan Communiqué.* Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/5_2015/112705.pdf

Comunicado de Londres (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Conference of European Ministers in charge of Higher Education. Recuperado de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/london_communique18may2007.pdf

Comunidades Europeas (2009). *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente EQF-MEC*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_es.pdf

Consejo de Coordinación Universitaria (2001). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Global 1996-2000*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.

Consejo de Coordinación Universitaria (2002a). *II Plan de Calidad de las Universidades 2001-2006*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Consejo de Coordinación Universitaria (2002b). *Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Público Español*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.

Consejo de la Unión Europea (2005). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo sobre el papel del desarrollo de las cualificaciones y las competencias en la consecución de los objetivos de Lisboa, *Diario Oficial de la Unión Europea*, 24/11/2005, C292/3-C292/4.

Consejo de Universidades (1997). *Informe Anual de la Primera Convocatoria. Plan Nacional de Evaluación del la Calidad de las Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo de Universidades.

Consejo de Universidades (1998). *Guía de Evaluación. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Consejo de Universidades (2000). *Informe Anual de la Segunda Convocatoria. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Consejo de Universidades (2002). *Informe Anual de la Tercera Convocatoria. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa, 19*(1), 127-151.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Coulon, A. (1999). *Un instrument d'affiliatio nintellectuelle. L'enseignement de méthodologiedocumentaire à l'université. Le cas de l'Université Paris VIII*. Paris: Laboratoire de rechercheetno méthodologique.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Economica-Antropos. Deuxième Édition.

Declaración de Bolonia (1999). *The European Higher Education Area*. European Ministers of Education. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.

Díaz Peralta, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIV, 34*(2), 65-86.

Dittrich, K. (2004). Instrumentos comunes metodológicos para la evaluación y acreditación en el Marco Europeo de la Educación Superior. En ANECA, *Instrumentos*

comunes para la acreditación: procedimientos y revisión por pares (pp. 85-105). Encuentro llevado a cabo en los cursos de verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander.

Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes. *Estudios Pedagógicos XXXIII, 1*, 7-27.

Dubet F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie, 35,* 511-532.

Duclos, V. (2013). *Sistemas de Garantía de Calidad de Programas e Instituciones y Otras Regiones del Mundo*. Ponencia presentada en el XV Foro de Almagro de la ANECA, Almagro. Recuperado de https://www.uclm.es/organos/vic_docencia/eca/foroAlmagro/XVForoalmagro/descargas/Ponencias/SextaSesion-Duclos.pdf

EACEA P9 Eurydice (2012). *Cifras clave de la educación en Europa 2012.* Madrid. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Echeverría, B. (1997). Los servicios de orientación universitarios. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.

Egido, I., y Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada, 12,* pp. 81–112.

ENQA (2005). *Criterios y Directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki: ENQA. Recuperado de http://www.enqa.net/bologna.lasso

EQAR (2014). *EQAR Statutes*. Brussels: EQAR. Recuperado de https://www.eqar.eu/

EQAR (2015). *EQAR Mission*. Brussels: EQAR. Recuperado de https://www.eqar.eu/

Escudero, T. (2007). Superar el estado evaluativo. *En 10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006)* (pp. 61-68). Madrid: ANECA.

Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education, 31*(3), 266-269.

EUA/ENQA/EURSASHE/ESU/Education International/BUSINESSEUROPE/EQAR. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher*

Education Area (ESG). Approved by the Ministerial Conference in May 2015. Yerevan. Ministerial Conference.

European Agency for Safety and Health at Work (2007). *OSH in figures: Young workes-Facts and figures* (European Risk Observatory Report). Brussels: Institute for Occupational Safety and Health for European Agency for Safety and Health at Work.

European Students Union (2013). *ESU Activity Report 2013.* Bruselas: ESU. Recuperado de http://www.esu-online.org/

Eurostat (2011). *European Statistics Code of Practice*. Adopted by the European Statistical System Committee. European Statistical System. EC. Europa. Eurostat. http://ec.europa.eu/eurostat/quality

Ferreira, C., Vidal, J., y Vieira, M. (2014). Student Guidance and Attention to Diversity in the Processes of Quality Assurance in Higher Education. *European Journal of Education, 49*(4), 575-589.

Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fundación BBVA (2010). *Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos*. Madrid: Departamento de Estudios Sociales y Opinión Pública de la Fundación BBVA.

Fundación Conocimiento y desarrollo (2013). La universidad en España. Oferta y Demanda universitaria. En M. Parellada (dir.), *Informe CYD 2013* (pp. 31-85). Barcelona: EPA Disseny, SL.

Fundación Conocimiento y Desarrollo (2014). Análisis económico del sistema universitario español. En M. Parellada (dir.), *Informe CYD 2014* (pp. 81-113). Barcelona: EPA Disseny, SL.

Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea* (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Península.

Gómez, M. A., y Álzate, V. (2010). El "oficio" de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes, 33,* 85-97.

Haug, G. (2005). La agenda de modernización de la Educación Superior en el contexto europeo. *Revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, 8*.

Haug, G. (2007). Estudios superiores en Europa y sus vínculos con la formación profesional en el contexto del Espacio Europeo en Educación Superior. En

Convergencia de los estudios superiores y de la Formación Profesional en Europa (pp. 89-103). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

Haug, G. (2008). Legislación europea y legislaciones nacionales. *Revista de Educación, número extraordinario,* 285-305.

Hauschildt, K., Gwoc, C., Netz, N., y Mishra, S. (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final Report. Eurostudent V 2012-2015.* Bielefeld: Deutsches Zentrum für Hochschulund Wissenschaftsforschung. Recuperado de www.eurostudent.eu

Hernández Armenteros, J. (2007). La financiación directa de los usuarios de los servicios docentes universitarios en las universidades públicas españolas: ¿agotamiento del actual sistema de financiación? En *Convergencia de los estudios superiores y de la Formación Profesional en Europa* (pp. 43-71). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

Hernández Armenteros, J., y Pérez García, J.A. (2015). *La universidad española en cifras 2013-2014*. Madrid: CRUE.

Hernández Pina, F., García, M.P. y Maquilón, J.J. (2001). Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs. Superficial). *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, *12* (22), 303-318

Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Fonseca Rosario, P. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.

INE (2015). *Encuesta de Población Activa*. Disponible en: http://www.ine.es/inebaseDYN/cp30321/cp_inicio.htm

INQAAHE (2015). *Constitution*. Revised July 2013. Extraordinary Meeting of the General Assembly Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education. Recuperado de http://www.inqaahe.org

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *BOE*, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546 (1970).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, *BOE*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942 (1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220 (2002).

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, *BOE*, de 1 de septiembre de 1983, núm. 209, pp. 24034-24042 (1983).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207 (2006).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, *BOE*, 13 de abril de 2007, núm. 89, pp. 16241 a 16260 (2007).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, *BOE*, texto consolidado, BOE-A-2007-7786 (2014).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, *BOE*, 24 de diciembre de 2001, núm. 307, pp. 49400-49425 (2001).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, *BOE*, 4 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015-21022 (1983).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *BOE*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921 (2013).

Marcellán, F. (2005). *La evaluación de la calidad. Retos y dificultades*. Ponencia presentada en el VII Foro de Almagro de la ANECA, Almagro.

Marcellán, F. (2007). Las políticas de calidad en educación superior. En *10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006)* (pp. 105-110). Madrid: ANECA.

Masjuan, J. M. (2005). Progresos en los aprendizajes, características en los estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers 76*, 97-133.

McKenna, I. (2004). Marco Europeo de Cualificaciones: significado e importancia. En ANECA, *Instrumentos comunes para la acreditación: procedimientos y revisión por pares* (pp. 47-59). Encuentro llevado a cabo en los cursos de verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander.

MECD (2014a). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe Español.* Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MECD (2014b). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe Español.* Presentación. http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panoramadelaeducacion2014presentacion.pdf?documentId=0901e72b81a72a93

MECD (2015). *Datos Básicos del Sistema Universitario Español (SUE). Curso 2013/2014*. Madrid: MECD.

Michavila, F. (2007). El papel de las universidades en la actual sociedad europea. En *Convergencia de los estudios superiores y de la Formación Profesional en Europa* (pp. 29-43). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

Michavila, F., y Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión trasnacional de la acreditación. *Revista de Educación, número extraordinario,* 235–263.

Ministerio de Educación (2009). *Metodología para la realización de la estadística de estudios universitarios. Curso 2009-10* (V.2). Madrid: Secretaría General de Universidades. Subdelegación general de análisis estudios y prospectiva universitaria.

Ministerio de Educación (2010a). *Líneas de actuación en las políticas de atención al estudiante*. Trabajo presentado en el Encuentro de Servicios de Información y Orientación Universitarios, Granada. Recuperado de: http://wdb.ugr.es/~sipe/siou/files/PRESENTACION_SIOU-GRANADA.pdf

Ministerio de Educación (2010b). *El Proceso de Seguimiento de los Títulos Universitarios Oficiales.* Trabajo presentado en el Curso de verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander. Recuperado de: http://www.aneca.es/media/561544/uimp2010_ponencia_dgu.pdf

Ministerio de Educación (2010c). *Protocolo para el seguimiento y la renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2010d). *Proyecto de Real Decreto por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, 21 de abril 2010*. Madrid: Secretaría General de Universidades. Recuperado de: http://www.educacion.es/boloniaeees/estatuto-eu.html

Ministerio de Educación (2011). *Sistema Integrado de Información Universitaria.* Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades. Subdelegación general de análisis estudios y prospectiva universitaria.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento Marco.* Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Mora, J. G. (1999). Indicadores y decisiones en las universidades. En J. Vidal (coord.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (pp. 19-31). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Universidades. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

Mora, J. G. (2002). Evaluación y acreditación de los estudios universitarios españoles en el contexto europeo. En F. Michavila y S. Zamorano, S., *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio* (pp. 39-54). Comunidad de Madrid: Dirección General de Universidades.

Navarro, P., y Soler, I. (2014). Las motivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 7*(1), 61-81.

OCDE (2014). *Panorama de la Educación 2014. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Fundación Santillana. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

OEC (2008). *Orientaciones para la elaboración de las memorias de diseño de los títulos oficiales para la verificación* (Informe técnico no publicado). León: OEC. Universidad de León.

OEC (2009). *Indicaciones ULE para elaborar las memorias de diseño de los títulos para la verificación. Títulos 2010-2011* (Informe Técnico). León: OEC. Universidad de León.

OEC (2010). *Plantilla para la elaboración de la Ficha de Información Pública de los Títulos Oficiales de la ULE* (Informe Técnico no publicado). León: OEC. Universidad de León.

OEC (2013). *Sistema de Garantía de Calidad de la Universidad de León*. León: OEC. Universidad de León. Recuperado de http://seguimiento.calidad.unileon.es/descargas/SGC_ULE_110222-147-0-0-2013-08-29-13-22-06.pdf

OEC (2014). *Memoria Oficina de Evaluación y Calidad 2013-2014*. León: OEC. Universidad de León. Recuperado de http://calidad.unileon.es/files/2014/09/Memoria_0EC_2013-2014.pdf

OEC (2015a). *Herramienta de Seguimiento títulos oficiales*. León: OEC. Universidad de León. Recuperado de http://seguimiento.calidad.unileon.es/

OEC (2015b). *Plan de Acción Tutorial ULE. Bases para la participación 2015-2016*. León: OEC. Universidad de León. Recuperado de http://www8.unileon.es/rec/calidad/pat/bases_pat.pdf

OEC (2015c). *Informes de Resultados sobre el grado de satisfacción de los estudiantes que han utilizado el Plan de Acción Tutorial*. León: OEC. Universidad de León. Recuperados de http://www8.unileon.es/rec/calidad/pat/index.php?cont=_resultados

OEC (2015d). *Principales Indicadores de Título*. León: OEC: Universidad de León.

Recuperado de: http://seguimiento.calidad.unileon.es/resumen.php

OEC (2015e). *Informe del Estudio de Nuevo Ingreso* (2004/2005-2014/2015). León: OEC. Universidad de León. Recuperados de http://calidad.unileon.es/sistema-de-informacion/nuevo-ingreso/

OEC (2015f). *Jornada Acogida. Informe de Universidad (2004/2005 – 2014/2015*). León: OEC. Universidad de León. Recuperados de http://calidad.unileon.es/sistema-de-informacion/jornada-de-acogida/ .

OEC (2015g). *Otros Indicadores de Título para la acreditación*. León: OEC: Universidad de León.

Orden de 21 de febrero de 1996 de convocatoria para el año 1996 del Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades, *BOE*, 28 de febrero de 1996, núm. 51, pp. 7780-7782 (1996).

Orden de 30 de octubre de 1996 por la que se resuelve la concesión de financiación para proyectos de evaluación presentados en el marco del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, *BOE*, 8 de noviembre de 1996, núm. 270, pp. 34078-34079 (1996).

Orden EDU/1247/2011, de 12 de mayo, por la que se modifica la Orden EDU/1434/2009, de 29 de mayo, por la que se actualizan los Anexos del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, *BOE*, 17 de mayo de 2011, núm. 117, pp. 49668-49669 (2011).

Orden EDU/1434/2009, de 29 de mayo, por la que se actualizan los anexos del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, *BOE*, 4 de junio de 2009, núm. 135, pp. 47281-47285 (2009).

Orden EDU/2158/2011, de 13 de junio, por la que se homologan determinados títulos a los correspondientes del Catálogo de títulos universitarios oficiales, *BOE*, 01 de Agosto de 2011, núm. 183, pp. 87195-87196 (2011).

Orr, D. (ed.), Gwosc, C., y Netz, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final Report. Eurostudent IV 2008-2011*. Bielefeld: HIS Hochschul-Information-System GmbH. Recuperado de www.eurostudent.eu.

Orr, D. (ed.), Schnitzer, K., y Frackman, E. (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final Report. Eurostudent III 2005-*

2008. Bielefeld: HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Recuperado de www.eurostudent.eu

Ortega, V. (2007). Antecedentes de las políticas de evaluación de la calidad en España. En *10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006)* (pp. 149-155). Madrid: ANECA.

Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Pastor. J. M. (2011). Movilidad internacional. En A. Ariño, y R. Llopis (dirs., 2011), *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp. 209-233). Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.

Pérez García, F., y Serrano Martínez, L. (dirs.) (2012). *Universidad, universitarios y productividad en España*. Bilbao: Fundación BBVA.

Pérez Juste, R. (dir.) (1991). *La Universidad Nacional de Educación a Distancia. Aproximación a la evaluación de un modelo innovador*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Pérez, C. (2010). Título de Grado impartido de Fisioterapia: Proceso de evaluación de la Calidad. En *VIII Jornadas Nacionales, IV Internacionales de Educación en Fisioterapia y IX Jornadas Interuniversitarias del área de conocimiento de fisioterapia.* Asociación española de fisioterapeutas. "Investigación Clínica, Convergencia y Calidad".

Pérez, C., y Callejo, L. (2003). Situación Actual y Perspectiva Futura sobre los Sistemas de Evaluación en España. En *Actas XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 1275-1279). Granada: AIDIPE.

Peterson, S. L. (1993). Career Decisions-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students. *Research in Higher Education, 34*(6), 659-685.

Puirséil, S. (2004). Instrumentos compatibles para la evaluación de la calidad. En ANECA, *Instrumentos comunes para la acreditación: procedimientos y revisión por pares* (pp. 35-47). Encuentro llevado a cabo en los cursos de verano de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander.

REACU (2010). *Recomendaciones para el seguimiento de los títulos oficiales. Documento Marco. Seguimiento de Títulos Oficiales*. Documento aprobado en marzo 2010. Madrid: REACU.

REACU (2011). *Renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales de Grado y Máster* (Documento de trabajo). Madrid: REACU.

Real Academia Española (2015). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. Real Academia Española. RAE. Recuperado de: http://dle.rae.es/?w=diccionario

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *BOE*, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546 (2014).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia. *BOE*, núm. 260, de 30 de octubre de 2007. Referencia: BOE-A-2007-18770. Texto consolidado. Última modificación: 5 de marzo de 2014.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, *BOE*, 6 de noviembre de 2007, núm. 266, pp. 45381-45477 (2007).

Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, *BOE*, 14 de diciembre de 1987, núm 298, pp. 36639-36643 (1987).

Real Decreto 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior. Ministerio de Educación *BOE*, de 16 de diciembre de 2011. Referencia: BOE-A-2011-19597. Texto consolidado. Última modificación: sin modificaciones.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, *BOE*, 31 de diciembre de 2010, núm. 318, pp. 109353-109380 (2010).

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, *BOE*, 24 de noviembre de 2008, núm. 283, pp. 46932-46946 (2008).

Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, *BOE*, 9 de diciembre de 1995, núm. 294, pp. 35473-35474 (1995).

Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, *BOE*, 21 de Abril de 2001, núm. 96, pp. 14777-14779 (2001).

Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, *BOE*, 7 de junio de 2014, núm. 138, pp. 43307-43323 (2014).

Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, *BOE*, 13 de julio de 2013, núm. 167, pp. 52159-52161 (2013).

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, *BOE*, 25 de enero de 2005, núm. 21, pp. 2842-2846 (2005).

Real Decreto 557/1991, de 12 de abril, sobre creación y reconocimiento de Universidades y Centros Universitarios, *BOE*, 20 de abril de 1991, núm. 95, pp. 12326-12329 (1991).

Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, *BOE*, 08 de mayo de 2010, núm. 113, pp. 40784-40788 (2010).

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado, *BOE*, 25 de enero de 2005, núm. 21, pp. 2846-2851 (2005).

Real Decreto 704/1999, de 30 de abril, por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reúnan los requisitos legales necesarios para el acceso a la Universidad, *BOE*, 1 de mayo de 1999, núm. 104, pp. 16102-16110 (1999).

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, *BOE*, 3 de julio de 2010, núm. 161, pp. 58454-58468 (2010).

Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE, 5 de marzo de 2014, núm. 55, pp. 20151-20154 (2014).

Real Decreto 961/2012, de 22 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, *BOE*, 3 de julio de 2012, núm. 158, pp. 47266-47267 (2012).

Real Decreto 967/2014, de 21 de noviembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para la homologación y declaración de equivalencia a titulación y a nivel académico universitario oficial y para la convalidación de estudios extranjeros de educación superior, y el procedimiento para determinar la correspondencia a los niveles del marco español de cualificaciones para la educación superior de los títulos oficiales de Arquitecto, Ingeniero, Licenciado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico y Diplomado, *BOE*, 22 de noviembre de 2014, núm. 283, pp. 95973-95993 (2014).

Resolución de 13 de julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se establece la estructura de la prueba para la obtención del Certificado de Enseñanzas Iniciales para personas mayores de dieciocho años en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y se regula la convocatoria para el año 2011, *BOE*, 20 de julio de 2011, núm. 173, pp. 80123-80133 (2011).

Resolución de 3 de marzo de 2014, de la Secretaría General de Universidades, por la que se modifican los anexos I y IV de la Orden EDU/1161/2010, de 4 de mayo, por la que se establece el procedimiento para el acceso a la Universidad española por parte de los estudiantes procedentes de sistemas educativos a los que es de aplicación el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, 10 de marzo de 2014, núm. 59, pp. 22223-22230 (2014).

Resolución de 3 de mayo de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se modifica la de 29 de abril de 2010, por la que se establecen las instrucciones para el cálculo de la nota media que debe figurar en las credenciales de convalidación y homologación de estudios y títulos extranjeros con el bachiller español, *BOE* 13 de mayo de 2011, núm. 114, pp. 48582- 48583 (2011).

Resolución de 6 de julio de 2010, de la Secretaría General de Universidades, por la que se modifican los Anexos I y IV de la Orden EDU/1161/2010, de 4 de mayo, por la que se establece el procedimiento para el acceso a la Universidad española por parte de los estudiantes procedentes de sistemas educativos a los que es de aplicación el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, 10 de julio de 2010, núm. 167, pp. 60659- 60665 (2010).

Rodríguez Espinar, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *Revista de Docencia Universitaria*, *13*(2), 91-124.

Rossi, F. (2009). Increased competition and diversity in higher education: an empirical analysis of the Italian university system. *Higher Education Policy, 22*, 389–413.

Sánchez Ferrer, L. (1996). *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993.* Madrid: Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales.

Sánchez García, M. F. (1998). *Análisis y valoración de necesidades y servicios de orientación en las universidades de la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral sin publicar, UNED.

Smidt, H. (2008). La universidad española en el contexto europeo. Algunos resultados del informe Trends V. En *La universidad del S. XXI. IX Foro de ANECA* (pp. 45-52). Madrid: ANECA.

Smith, T. (1999). Comparaciones Internacionales sobre Educación Terciaria. En J. Vidal (coord.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (pp. 31-51). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Universidades. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

Solà i Busquet, F. (2008). Principales vías de transformación de la universidad española. En *La universidad del S. XXI. IX Foro de ANECA* (pp. 33-38). Madrid: ANECA.

Soler, I. (2009). El estudiante universitario: un perfil heterogéneo y un compromiso flexible. *@tic. revista d´innovació educativa*, 2.

Soler, I. (2011). Características sociodemográficas. En A. Ariño, A., y R. Llopis (dirs., 2011), ¿*Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp. 43-61). Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.

Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española*. Valencia: Universidad de Valencia.

Soler, I. (2014). Una tipología de la población estudiantil universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 7*(1), 104-122.

Soler, I., Ariño, A., Llopis, R. (s. f.). *Los estudiantes universitarios. Perfiles, orientaciones y procesos de cambio*. Valencia: Universitat de València.

Soler, I., Ariño, A., y Llopis, R. (2009). *Perfiles y regímenes de dedicación de los estudiantes universitarios*. Girona: Univest.

Spady, W. G. (1970). *Dropouts from higher education: An. Interchange, 1*(1), 64-85.

St. John, E. P., Cabrera, A. E., Nora, A., y Asker, E. H. (2000). Economic Influences on Persistence Reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of

persistence research. In J. M. Braxton (Ed.). *Reworking the student departure puzzle* (pp. 29-47). Nashville: Vanderbilt University Press.

Sweet, R. (1986). Student dropout in distance education: An application of Tinto's model. *Distance education, 7*, 201-215.

Tejerina, B. (2008). Planificación de la vida universitaria, agendas del tiempo, prácticas y hábitos sociales en el período de formación académica. En A. Ariño (dir.), *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*. Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.

Tejerina. B. (2011). Condiciones de Vida. En A. Ariño, y R. Llopis (dirs., 2011), ¿*Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)* (pp. 141-167). Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education, a theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research, 45*(1), 89-125.

Tinto, V. (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En *Trayectoria escolar en la educación superior*. México: ANUIES.

Tinto, V. (2001). Rethinking the first year college. *Higher Education Monograph Series:* Syracuse University.

Tinto, V. (2005). Reflections on retention and persistence: institutional actions on behalf of student persistence. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, *2*(3), 88-96.

Tinto, V. (2008). Creating Conditions for Student Success. University of Maine System, March 10, 2008. Recuperado de http://slideplayer.com/slide/3576304/

UNESCO (1998). *Educación Superior para una Nueva Sociedad: la Visión de los Estudiantes*. París: Secretaría de la UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113685so.pdf

UNESCO-UIS (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la educación. CINE. 1997*. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.

UNESCO-UIS (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Universidad de León (1998). *I Plan de Evaluación y Mejora 1998-2000* (Informe Técnico no publicado). León: Programa Institucional de Calidad de la ULE.

Universidad de León (2001). *II Plan de Calidad de la ULE 2001-2006* (Informe Técnico no publicado). León: Programa Institucional de Calidad de la ULE.

Universidad de León (2011). Acuerdo del Consejo de Gobierno de 16 de diciembre de 2011 sobre Aprobación de los Criterios de Reconocimiento de Créditos entre Títulos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional y Títulos Universitarios de Grado de la Universidad de León, *BOULE*, noviembre y diciembre de 2001, núm.6, pp 38-40 (2011).

Universidad de León (2014). Normativa de Régimen Académico y Permanencia en las Titulaciones Oficiales de Grado y Máster de la Universidad de León. ULE: Consejo de Gobierno. Recuperado de http://www.unileon.es/modelos/archivo/norregint/201412221363550_n_regimen_academico_de_permanencia_en_las_titulaciones_de_grado_y_master._normativa.pdf

UPNA (2009). *Foro de Reflexión sobre el Modelo Educativo de la Universidad Pública de Navarra en el Espacio Europeo de Educación Superior. Informe de Conclusiones*. Navarra: Price Waterhouse Coopers.

Vidal, J. (1999). Indicadores de rendimiento para las universidades españolas. En J. Vidal (coord.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (pp. 7-19). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Consejo de Universidades. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

Vidal, J. (2007). 10 años de fenómenos paranormales en la calidad universitaria. En *10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006)* (pp. 215-221). Madrid: ANECA.

Vieira, M. J. (2001). Toma de decisiones de los alumnos universitarios a partir de la Ley de Reforma Universitaria. En *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 645-650). A Coruña: AIDIPE.

Vieira, M. J. (2007). Influencia comparada del perfil de los estudiantes en la planificación de la orientación universitaria. *Revista española de pedagogía*, *236*, 49-70.

Vieira, M. J. (2008). Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta. *Revista de educación*, *345*, 399-423.

8 Anexo

8.1 Lista de abreviaturas

ACCUEE	Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa
ACPUA	Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón
ACSUCYL	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León
ACSUG	Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
AQU	Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya
AQUIB	Agéncia de Qualitat Universitária de les Illes Balears
AUDIT	Programa para el diseño de los sistemas de garantía de calidad
AVAP	Agencia Valenciana de dÁvaluació i Prospectiva
BBVA	Banco Bilbao Vizcaya Argentaria
BFUG	Bologna Follow Up Group
BUP	Bachillerato Unificado Polivalente
BOE	Boletín Oficial del Estado
BOULE	Boletín Oficial de la Universidad de León
CCAA	Comunidades Autónomas
CCE	Comisión de las Comunidades Europeas
CCU	Consejo de Coordinación Universitaria
CE	Comisión Europea
COU	Curso de Orientación Universitaria
CU	Consejo de Universidades
CURSA	Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y la Acreditación
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación

CYD	Fundación Conocimiento y Desarrollo
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
DEVA-AAC	Agencia Andaluza del Conocimiento
DOI	Digital Object Identifier
ECA	European Consortium for Accreditation in higher education
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EEUU	Estados Unidos
EI	Education International
ENAEE	European Network for Accreditation of Engineering Education
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EQAR	European Quality Assurance Register for Higher Education
EQF-MEC	Marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente
ESG	Standards and Guidelines for the Quality Assurance in the European Higher Education Area
ESIB	The Nations Unions of Students in Europe
ESU	European Students Union
EUA	European University Association
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
EUR-ACE	European Network for the Accreditation of Engineering Education
EUROSTAT	Statistical Office of the European Union
E4	ENQA, EURASHE, ESU Y EUA
FP	Formación Profesional
IIE	Instituto de la Ingeniería de España
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
INE	Instituto Nacional de Estadística

INES	Indicadores Internacionales de Sistemas de Educación
ISCED	International Standard Classification of Education
LGE	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
LOCE	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación
LODE	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
LOMLOU	Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
LOU	Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
LRU	Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria
MAP-ESG	Mapping the implementation and application of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area
ME	Ministerio de Educación
MECES	Marco Español de Cualificación para la Educación Superior
MECD	Ministerio de Educación Cultura y Deporte
NIF	Número de Identificación Fiscal
NUS	National Union of Students
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
OEC	Oficina de Evaluación y Calidad
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
OSH	Occupational Safety and Health
PAT	Plan de Acción Tutorial

PAU	Pruebas de Acceso a la Universidad
PCU	Plan de Calidad de las Universidades
PEI	Programa de Evaluación Institucional
PIB	Producto Interior Bruto
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PCPI	Programas de Cualificación Profesional Inicial
PIC	Programa Institucional de Calidad
PNECU	Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades
RAE	Real Academia Española
RD	Real Decreto
REACU	Red Española de Agencia de Calidad Universitaria
RUCT	Registro de Universidades, Centros y Títulos
SGC	Sistema de Garantía de Calidad
SIC	Servicio de Informática y Comunicaciones
SEE	Sistema Estadístico Europeo
SIIU	Sistema Integrado de Información Universitaria
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SUE	Sistema Universitario Español
UE	Unión Europea
UIS	Instituto de Estadística de la Unesco
ULE	Universidad de León
UNESCO	United Nations Educational, Scienti and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UNIBASQ	Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitatea Ebaluatu eta Egiaztatzeko Agentzia

8.2 Cuestionario utilizado curso 2013-2014

59780

universidad de león

Oficina de Evaluación y Calidad

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO

Estimado/a estudiante. De conformidad con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, te informamos que los datos que nos facilites se incluirán en un fichero del cual es titular la Universidad de León y que se utilizará únicamente para las finalidades previstas en la Resolución de la Universidad de León de 31/7/1994 (B.O.E. de 7/10/1994). Tienes derecho a acceder a la información recopilada y rectificarla y/o cancelarla, así como a oponerte a su tramitación enviando fax (987291052), correo electrónico (calidad@unileon.es) o correo postal (Of. de Evaluación y Calidad. Universidad de León, Av. Facultad, 25, 24071-León), indicando claramente: nombre, apellidos, dirección y demanda.

Es muy importante para la Universidad conocer la información que se solicita en el cuestionario, el cual se contesta en unos 10 minutos.
Los datos serán tratados de forma agregada, garantizando el anonimato.
Escribe en mayúsculas de forma clara. Marca solamente una opción por pregunta, salvo en aquellas que se indique lo contrario, con una X de esta manera: ☒.
Si deseas cambiar una respuesta ya marcada rellena completamente el recuadro (■) y marca la respuesta correcta (☒).

A. Datos generales

A.0. NIF / Nº de Pasaporte ☐☐☐☐☐☐☐☐☐-☐ (Sólo será usado en el proceso interno del Estudio de Nuevo Ingreso. Todos los datos serán tratados de forma anónima y agregada)

A.1. Titulación donde te matriculas ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

A.2. ¿Tienes otros estudios superiores completados? En caso afirmativo señala el de nivel más alto

☐ 1. No poseo ningún título de enseñanza superior
☐ 2. Estudios superiores no universitarios (F.P., Enseñanzas Artísticas, Téc. Deportivo Superior)
☐ 3. Tres años o 180 créditos en estudios universitarios de ciclo largo
☐ 4. Estudios Universitarios de 1er ciclo
☐ 5. Est. Universitarios de ciclo largo/2º ciclo
☐ 6. Doctorado

A.3. Principal actividad durante el curso que vas a comenzar:

☐ 1. Estudiar a tiempo completo
☐ 2. Estudiar con algún trabajo intermitente
☐ 3. Estudiar y trabajar a jornada parcial
☐ 4. Trabajar (a jornada completa) y estudiar

A.4. En caso de acceder desde Bachillerato, indica qué modalidad has realizado:

☐ 1. Artes ☐ 2. Ciencias y Tecnología ☐ 3. Humanidades y Ciencias Sociales

A.5a. ¿Cuáles de estas asignaturas has cursado en Bachillerato? (sólo si accedes desde Bachillerato):

Arte

☐ 1. Cultura audiovisual
☐ 2. Dibujo artístico I
☐ 3. Dibujo artístico II
☐ 4. Dibujo técnico I
☐ 5. Dibujo técnico II
☐ 6. Diseño
☐ 7. Historia del arte
☐ 8. Técnicas de expresión gráfico-plástica
☐ 9. Volumen
☐ 10. Análisis musical I
☐ 11. Análisis musical II
☐ 12. Anatomía aplicada
☐ 13. Artes escénicas
☐ 14. Cultura audiovisual
☐ 15. Historia de la música y de la danza
☐ 16. Literatura universal
☐ 17. Lenguaje y práctica musical

Ciencias y Tecnología

☐ 1. Biología
☐ 2. Biología y geología
☐ 3. Ciencias de la Tierra y medioambientales
☐ 4. Dibujo técnico I
☐ 5. Dibujo técnico II
☐ 6. Electrotecnia
☐ 7. Física
☐ 8. Física y química
☐ 9. Matemáticas I
☐ 10. Matemáticas II
☐ 11. Química
☐ 12. Tecnología industrial I
☐ 13. Tecnología industrial II

Humanidades y Ciencias Sociales

☐ 1. Economía
☐ 2. Economía de la empresa
☐ 3. Geografía
☐ 4. Griego I
☐ 5. Griego II
☐ 6. Historia del arte
☐ 7. Historia del mundo contemporáneo
☐ 8. Latín I
☐ 9. Latín II
☐ 10. Literatura universal
☐ 11. Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I
☐ 12. Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II

A.5b. Si accedes desde Ciclos Formativos de Grado Superior indica qué Familia Profesional has cursado

☐☐☐

A.6. Información sobre el centro donde has realizado tus estudios previos al acceso a la Universidad:

1. Centro ☐☐☐

2. Localidad ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ 3. Provincia ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐



59780

B. Datos sobre la elección de la titulación

B.1. ¿Te hubiese gustado matricularte en <u>otra titulación</u> distinta de la que cursas? (en caso afirmativo especifica cuál):

☐ Sí ☐ No

¿Por qué no lo has hecho? *(puedes seleccionar más de una respuesta)*:

☐ 1. Nota de corte / falta de plazas ☐ 3. No hay en León ☐ 5. Escasas oportunidades laborales
☐ 2. Motivos económicos ☐ 4. Motivos personales (familia, amigos…) ☐ 6. Otros motivos

B.2. ¿te hubiese gustado matricularte en <u>otra Universidad</u>? (en caso afirmativo especifica cuál):

☐ Sí ☐ No

¿Por qué no lo has hecho? *(puedes seleccionar más de una respuesta)*:

☐ 1. Nota de corte / falta de plazas ☐ 3. No hay en León ☐ 5. Escasas oportunidades laborales
☐ 2. Motivos económicos ☐ 4. Motivos personales (familia, amigos…) ☐ 6. Otros motivos

B.3.1. ¿Has recibido información y orientación para acceder a la titulación?: ☐ Sí ☐ No

B.3.2. En caso afirmativo, ¿de quién? *(puedes seleccionar más de una respuesta)*:

☐ 1. del personal del Instituto (profesores, tutores…)
☐ 2. de personas de la Universidad de León
☐ 3. de mi familia
☐ 4. de mis amigos
☐ 5. Internet
☐ 6. Otros

B.4. ¿Cuál fue el principal motivo para elegir la titulación en la que te matriculas? *(puedes seleccionar más de una respuesta)*:

☐ 1. Por mi experiencia escolar previa (resultados, centro...)
☐ 2. Por prestigio personal futuro
☐ 3. Por influencia familiar
☐ 4. Por influencia de mis amigos
☐ 5. Por la información que he recibido de la Universidad de León
☐ 6. Por motivos laborales (mejorar, encontrar trabajo más fácilmente)
☐ 7. Porque me gusta / vocación
☐ 8. Otras

B.5. ¿Tienes algún tipo de discapacidad que requiera atención educativa específica? (en caso afirmativo especifica de qué tipo):

☐ 1. Sí ☐ 2. No ☐ a. Física ☐ b. Visual ☐ c. Auditiva ☐ d. Orgánica

B.6.1. ¿Qué conoces de los estudios que va a realizar?

Siendo: 1= Nada, 2= Poco, 3= Medio, 4 = Mucho y 5= Todo

	1	2	3	4	5
1. Objetivos de la titulación	☐	☐	☐	☐	☐
2. Plan de Estudios	☐	☐	☐	☐	☐
3. Guías docentes de las asignaturas	☐	☐	☐	☐	☐
4. Calendario de exámenes	☐	☐	☐	☐	☐
5. Horarios durante el curso	☐	☐	☐	☐	☐
6. Servicios generales de la ULE (Biblioteca, cafetería, deportes,...)	☐	☐	☐	☐	☐
7. Becas y ayudas	☐	☐	☐	☐	☐
8. Salidas profesionales	☐	☐	☐	☐	☐

B.6.2. Indica el grado de conocimiento de idiomas

	inicial	medio	avanzado
1. Inglés	☐	☐	☐
2. Francés	☐	☐	☐
3. Alemán	☐	☐	☐
4. Otros	☐	☐	☐

B.6.3. ¿Qué nivel de conocimientos o capacidades tienes sobre...?

Siendo: 1= Ninguno, 2= Poco, 3= Medio, 4 = Mucho y 5= Total

	1	2	3	4	5
1. Cultura general	☐	☐	☐	☐	☐
2. Conocimiento de informática	☐	☐	☐	☐	☐
3. Búsqueda de información y documentación	☐	☐	☐	☐	☐
4. Gestión del tiempo	☐	☐	☐	☐	☐
5. Trabajo en equipo	☐	☐	☐	☐	☐
6. Habilidad para el aprendizaje	☐	☐	☐	☐	☐
7. Liderar grupos de trabajo. Tomar decisiones	☐	☐	☐	☐	☐
8. Pensamiento crítico	☐	☐	☐	☐	☐
9. Expresión oral (de ideas y proyectos)	☐	☐	☐	☐	☐
10. Expresión escrita (de ideas y proyectos)	☐	☐	☐	☐	☐
11. Hábitos de lectura	☐	☐	☐	☐	☐

B.7. ¿Qué importancia crees que deberían tener los siguientes aspectos en tu formación Universitaria?

Siendo: 1= Ninguna, 2= Poca, 3= Media, 4 = Mucha y 5= Toda

	1	2	3	4	5
1. Teorías y conceptos	☐	☐	☐	☐	☐
2. Actitudes y habilidades socio-comunicativas	☐	☐	☐	☐	☐
3. Aprendizaje independiente	☐	☐	☐	☐	☐
4. Asistencia regular a clase	☐	☐	☐	☐	☐
5. Profesor, como principal fuente de información y comprensión	☐	☐	☐	☐	☐
6. Aprendizaje basado en problemas prácticos y proyectos	☐	☐	☐	☐	☐
7. Adquisición directa de experiencia laboral	☐	☐	☐	☐	☐
8. Comunicación fuera de clase entre estudiantes y profesores	☐	☐	☐	☐	☐
9. Evaluación regular del progreso académico	☐	☐	☐	☐	☐

B.8. Expectativas personales

1. ¿Te parecen atractivas las asignaturas de las que te vas a matricular? ☐ Nada ☐ Poco ☐ Bastante ☐ Mucho
2. ¿Qué forma tienes de estudiar? ☐ Durante todo el curso ☐ Concentrando el esfuerzo en épocas de exámenes
3. ¿Esperas hacer un curso por año? ☐ 1. Sí ☐ 2. No
4. ¿Qué trabajo esperas conseguir al terminar?

Gracias por tu colaboración