

# Barreras y facilitadores de acceso a la universidad percibidos por estudiantes que ingresan mediante vías no tradicionales

## Barriers and facilitators perceived by students who access university through non-traditional pathways

PÉREZ-MALDONADO, Cristina<sup>1</sup>  
GAIRÍN, Joaquín<sup>2</sup>

### Resumen

La presente aportación estudia los condicionantes de acceso a la universidad de estudiantes que ingresan mediante formación profesional y/o pruebas para +25 años y sus percepciones sobre la universidad. La metodología es de naturaleza mixta y aquí se presentan los resultados extraídos de entrevistas a estudiantes de la Universitat Autònoma de Barcelona. Los resultados reafirman la importancia de las barreras económicas e identifican nuevas como el autoconcepto de capacidad. Se concluye con la importancia de estas vías como segunda oportunidad.

**Palabras clave:** universidad; acceso; vías no tradicionales; inclusión

### Abstract

This contribution studies university access conditions perceived by students entering through vocational training and/or the +25 years old exam, as well as their perceptions towards the university. The methodology is by mixed methods, although this article shows the results based on interviews with students from the Universitat Autònoma de Barcelona. The results underscore the economic barrier and new barriers appear, such as the self-concept of capacity. One conclusion is the importance of these entry routes as a second opportunity.

**Key words:** university; access; non-traditional paths; inclusion

## 1. Introducción

Las instituciones de educación superior de países desarrollados han experimentado un cambio dramático en los últimos años, tanto por el crecimiento del número de estudiantes como por la diversidad de los perfiles de los estudiantes. La representación de los estudiantes en las aulas ya no está formada mayoritariamente por la élite. Actualmente, existen estudiantes con casuísticas y trayectorias educativas muy distintas.

<sup>1</sup> Departamento de Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Doctoranda en Educación en (Programa de Doctorado en Educación de la UAB). Cristina.Perez.Maldonado@uab.cat.

<sup>2</sup> Departamento de Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Profesor Catedrático y director del Grupo de investigación EDO. Joaquin.Gairin@uab.cat.

Diversos autores han distinguido entre estudiantes tradicionales y estudiantes no tradicionales, partiendo de variables distintas como: edad, género, origen socioeconómico, etc. En el caso de este estudio, identificamos los estudiantes no tradicionales como aquellos que han accedido a la universidad mediante vías de acceso distintas a la vía mayoritaria vinculada a la realización de estudios de secundaria.

Según el informe anual Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (2015), la vía más común de entrada a la universidad es completar el bachillerato y hacer las pruebas de acceso a la universidad (PAU). Así, en el año 2018 se matricularon un total de 39.352 estudiantes en las universidades catalanas, el 75,53% de los cuales fueron estudiantes que accedían a la universidad mediante esta vía (Consell Interuniversitari de Catalunya, 2018). Consideramos, entonces, que el estudiante universitario tradicional realiza un itinerario temprano, lineal y continuado de acceso a la institución superior; sin embargo, los estudiantes universitarios no tradicionales, realizan itinerarios de acceso más complejos y/o que en algún momento han interrumpido su trayectoria educativa.

---

## 2. El acceso en las universidades españolas

En las últimas décadas ha habido una expansión educativa en la etapa de la Educación Superior. El 30,6% de adultos de entre 25 a 64 años tenía en 2016 y como estudios máximos el primer ciclo de secundaria obligatoria, un porcentaje muy por encima de la media de la OCDE (14,3%) (OCDE, 2018). Sin embargo, en el mismo año, el 88% de jóvenes de entre 15 y 19 años ya habían cursado estudios postobligatorios. En 2018 hubo un total de 39.352 estudiantes matriculados en las universidades catalanas, entre ellos, el 75,53% accedieron mediante la superación de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) (Consejo Interuniversitario de Cataluña, 2018).

Aunque el ingreso a la universidad es cada vez más universal y diversificado en cuanto a las vías de acceso y perfil de los estudiantes, sigue habiendo un itinerario tradicional más seleccionado por los jóvenes (Sánchez-Gelabert, 2016). Esta es la vía académica, o en este caso, el acceso a la universidad mediante los estudios terciarios de Bachillerato. El Bachillerato es una etapa de educación postobligatoria formada por dos cursos académicos y que se cursa normalmente entre los 16 y los 18 años. Una vez completado el Bachillerato, los estudiantes pueden acceder a las pruebas de acceso a la universidad (PAU) o también llamada selectividad. En el caso de las universidades públicas, esta prueba, que considera la media de notas que obtienen en el Bachillerato y la propia de las PAU, permite a los estudiantes seleccionar por prioridad los grados universitarios a los que deseen acceder. Finalmente, las notas de corte establecidas para cada grado, dependiendo de la demanda, decidirán qué estudiantes accederán. En el caso del acceso a las universidades privadas, generalmente, es necesario acreditar el título de Bachillerato y superar una prueba de acceso, aunque cada institución establece sus propios requisitos de admisión.

La presente investigación considera las demás vías como no habituales o no tradicionales y, entre ellas, este estudio se focaliza en dos de ellas. La primera, el acceso mediante el título de Ciclo Formativo de Grado Superior, que cuenta con el 14,44% de los estudiantes matriculados en universidades catalanas (Consejo Interuniversitario de Cataluña, 2018). Esta formación profesional capacita a los estudiantes con competencias profesionales y conocimientos del propio sector y les acredita para desempeñar diversas profesiones. Está organizada en familias profesionales y se desarrolla en un centro educativo dónde se proporciona la formación, y en centros de trabajo dónde se profundiza en la formación práctica. Para acceder a estos estudios superiores, es necesario tener el título de Bachillerato, un Ciclo Formativo de Grado Medio o superar las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior. La segunda vía de acceso analizada es la vía para mayores de 25 años, con el 1,37% de estudiantes matriculados en 2018 (Consejo Interuniversitario de Cataluña, 2018). En este caso, el estudiante no tradicional o estudiante adulto (Gairín et al., 2013) accede a estos estudios superiores mediante una prueba específica destinada a personas mayores de 25 años.

El número de estudiantes matriculados en formación profesional en España ha aumentado en las últimas décadas. Sin embargo, la tasa de matriculación sigue siendo de las más bajas entre los países desarrollados y su crecimiento es prácticamente nulo. Actualmente, el 47% de los jóvenes de entre 15 y 19 años deciden matricularse en programas generales de secundaria, a diferencia del 36% de media de los países de la OCDE; en cambio, sólo un 12% de los estudiantes están matriculados en programas de Formación Profesional, cuando el promedio de la OCDE se encuentra en el 26%. (OCDE, 2017). Cabe tener en cuenta que, en España, todavía existen prejuicios hacia los estudiantes que deciden estudiar Formación Profesional y existen muy pocas investigaciones sobre posibles medidas de mejora (Merino et al., 2011).

## 2.1. ¿Universidades inclusivas?

Para poder realizar avances en la inclusión universitaria, deberíamos comprender antes cómo funcionan los procesos de exclusión (NESSE, 2010). Los individuos o grupos pueden ser excluidos por distintas razones basadas en su origen, estatus socioeconómico, etnia, cultura, religión, género y capacidades físicas o intelectuales. También pueden ser excluidos por el propio sistema educativo, abandonando sus estudios o viéndose excluidos del acceso adecuado al conocimiento, habilidades y competencias para integrarse exitosamente en la sociedad (Acedo et al., 2009). Incluso, las desigualdades sociales pueden impedir una educación de calidad para algunos estudiantes (Sayed, 2003).

Muchos autores alegan que las políticas de acceso a la Educación Superior están creadas bajo un discurso meritocrático, es decir, el logro individual es el principio más importante para determinar el acceso y éxito académico. Esta idea no solo defiende que los individuos tenemos habilidades, potencialidades e inteligencia innatas que nos hacen merecedores de llegar a la universidad, sino que omite completamente la existencia de desventajas e inequidades sociales, culturales y educacionales que puedan influenciar en la trayectoria académica del individuo (Burke et al., 2016; Morley y Lugg, 2009). Dicho de otra manera, el mérito opera como discurso legitimador de los logros individuales y talentos naturales sin considerar las condiciones sociales, constituyendo un eufemismo de la desigualdad y de los beneficios sociales (Gil, E., 1990; Ruíz, M., 1994). Estos filtros de acceso a la universidad, que descuidan la dimensión social del estudiante, se justifican comúnmente por la incapacidad de absorción de graduados universitarios en el mercado laboral y la dificultad de mantener la calidad de profesionales en un contexto universitario de masividad (Juarros, 2006). De hecho, España cuenta con uno de los mayores porcentajes (16,8%) de empleados sobre educados en relación con el trabajo que realizan (OCDE, 2018).

La Conferencia Ministerial de Londres en mayo de 2007, en el marco de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) del modelo universitario, focaliza su atención necesaria a la dimensión social del estudiante en el acceso a la Educación Superior. En el mismo año, el informe de Equidad en Educación de la OCDE define las dos dimensiones de la equidad en educación; por un lado, la justicia, que asegura que las circunstancias personales y sociales (género, estatus socioeconómico, origen étnico, etc.) no sean una barrera hacia el potencial educativo y la inclusión; por el otro la inclusión, al garantizar un mínimo básico de educación para todos (OECD, 2007).

El debate sobre la inclusión volvió a aparecer en 2008 en la Conferencia Internacional en Educación organizada por la UNESCO, dónde representantes de distintos países, gobiernos y organizaciones internacionales debatieron sobre el campo de la inclusión educativa. A raíz de esta discusión, algunos autores señalaron la necesidad de presentar diferentes perspectivas de inclusión, como por ejemplo la de Ainscow et al. (2006) en relación con la diversidad funcional y necesidades educativas especiales; también, cómo una respuesta a exclusiones disciplinarias, en relación con los grupos vulnerables y, asimismo, cómo un medio para promover escolarización y educación para todos. La UNESCO (2005), en una línea similar, propone cuatro elementos clave para definir la inclusión educativa: puede ser observada cómo proceso; requiere la identificación y eliminación de las barreras

de aprendizaje; tiene como objetivo que todos los estudiantes logren los mismos resultados en asistencia, participación y calidad del aprendizaje; y enfatiza aquellos grupos de estudiantes que se encuentran en más riesgo de exclusión o marginalización.

El reto de las universidades está en la transición de una institución integradora a una institución inclusiva (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2019). No se trata de atender a un grupo específico excluido o considerar el alumno como el problema, sino de tener en cuenta a todos los individuos ofreciendo igualdad de oportunidades. Para ello, es necesario repensar una universidad que incluya a todos los estudiantes, actuando en tres dimensiones primordiales: creando una cultura inclusiva, elaborando políticas inclusivas y desarrollando prácticas inclusivas (Ainscow, M. y Booth, T., 2000). Los proyectos ACCEDES (<http://projectes.uab.cat/accedes/>), ACCES4ALL (<https://access4allproject.eu/es/home>) y ORACLE (<https://observatorio-oracle.org/>) van en esa dirección y proporcionan marcos conceptuales, estrategias y herramientas para el diagnóstico institucional y propuestas concretas para la intervención de las universidades a través de acciones puntuales o planes específicos de acción tutorial. Estos proyectos tienen en común la promoción de numerosas políticas e iniciativas para mejorar el acceso, la permanencia y el éxito en la Educación Superior de colectivos poco representados y estudiantes no tradicionales.

---

### 3. Trayectorias educativas

Según un estudio realizado sobre las 22 universidades de la Xarxa Vives, la interrupción de los estudios afecta más habitualmente a estudiantes que acceden a la universidad mediante un ciclo formativo de grado profesional o mediante las vías para mayores de 25, 40 o 45 años. Encontrar un trabajo y las necesidades económicas/financieras (Sánchez, 2016) son los motivos más habituales para la interrupción de los estudios. Asimismo, los estudiantes con un rendimiento más bajo o que provienen de familias con un nivel socioeconómico más bajo son los que seleccionan itinerarios distintos al tradicional o interrumpen su trayectoria educativa (Bozick y DeLuca, 2005; Torrents, 2015).

Aunque la trayectoria educativa de cada estudiante está afectada por múltiples condicionantes, muchos estudios afirman la importancia de la clase social como factor influyente en la toma de decisiones educativas de los estudiantes (Boudon, 1974). Estudios sociológicos como el de Bourdieu (1991) ya lo anticipaban mediante la explicación del concepto de “habitus”, como modo de actuar según lo asimilado durante la socialización y bajo la percepción del grupo social al que pertenece el individuo. Siguiendo la idea de Boudon, y desde un punto de vista más economicista, Breen y Goldthorpe (1997) afirmaban que el individuo efectúa una relación de coste-oportunidad-beneficio entre lo que desea estudiar y las limitaciones existentes. Estos autores explican mediante la “tesis de la pérdida de estatus” cómo las familias bien acomodadas desean evitar una movilidad descendente de sus hijos alargando más su escolaridad, mientras que sus compañeros de nivel socioeconómico bajo tenderán hacia una escolaridad más corta, modesta y enfocada al mercado laboral (Boudon, 1974; Martínez y Marín, 2010); aunque lo dicho no se aplica en el caso de estudiantes que deciden una trayectoria larga estudiando formación profesional con el objetivo de llegar a la universidad (Becker y Hecken, 2009). Siguiendo la línea anterior, los estudiantes de clase obrera también tienen más probabilidades de alejarse de un itinerario académico que implique un posible futuro universitario, prefiriendo los estudios profesionales (Hillmert y Jacob, 2003; Becker y Hecken, 2009; Bernardi y Requena, 2010). Así, estos tienden a considerar la formación profesional como una formación de menor coste de dinero y de tiempo, a la vez que proporciona mayores beneficios en el mercado laboral y a más corto plazo.

El modelo planteado por Christofides et al. (2015) explica como las aspiraciones y el rendimiento académico tienen un papel esencial en la transición a la universidad. Las aspiraciones educativas están influenciadas por el contexto sociocultural de la familia del estudiante, su entorno y la composición escolares y el uso de diferentes vías en niveles inferiores a la educación secundaria (Dupriez et al., 2012). Un rendimiento inicial bajo y la elección

de estudios vocacionales están relacionados con más bajas aspiraciones (Hegna, 2014). Además, el autoconcepto influye significativamente en el rendimiento académico, pues los estudiantes con éxito tienen una autopercepción positiva respecto a sus capacidades y aptitudes académicas (Blanco y Rodríguez, 2015; Martín y Blanco, 2018).

Otro condicionante que influye en la trayectoria educativa del estudiante son las expectativas educativas. Aunque en la última década han aumentado las expectativas de acceso a la universidad entre los jóvenes (Hegna, 2014; OCDE, 2012), todavía existen desigualdades entre el perfil de estudiantes que ingresan a la universidad y sus expectativas respecto a sus compañeros. Según diversos estudios, los factores más influyentes en la construcción de expectativas de los jóvenes son su entorno más cercano: familia, grupo de iguales, profesorado y orientador del centro escolar y la comunidad (Troiano et al., 2017). Además, el grupo de iguales tiene una gran influencia sobre las percepciones, aspiraciones y expectativas educativas de los individuos (Brooks, 2005; Tarabini, 2017), influenciando así sobre sus decisiones educativas.

La estrategia de agrupación de los estudiantes según su rendimiento académico es una práctica que promueve la segregación de los estudiantes según su situación socioeconómica (OCDE, 2018). Además, la segregación escolar es especialmente sensible en los casos de estudiantes con un perfil socioeconómico más bajo, destacando por una representación mayoritaria en los niveles más bajos de la agrupación escolar por nivel de rendimiento (Bonaf X., 2015). La consecuencia es que tienen una mayor tendencia a repetir curso y a escoger con mucha más frecuencia el itinerario de formación profesional antes que el académico (Tarabini, 2017).

---

#### **4. Barreras identificadas en el acceso a la universidad**

Entendemos como barreras aquellos factores que dificultan el acceso, en este caso, a la entrada al grado universitario. Se encuentran en el mismo individuo, en las políticas educativas, en la cultura, en las prácticas educativas y en las condiciones sociales y económicas en las que viven los estudiantes (Ainscow, M. y Booth, T., 2000). Las barreras que un individuo puede encontrarse al largo de su trayectoria académica pueden manifestarse como barreras de “primera oportunidad” y/o barreras de “segunda oportunidad”. Las barreras de “primera oportunidad” afectan al estudiante que se encuentra realizando la educación obligatoria y cuando toma su decisión respecto al acceso a la educación superior. En el caso de los estudiantes que han encontrado barreras de primera oportunidad, los de origen socioeconómico privilegiado tendrán más probabilidades de tener una segunda oportunidad para acceder a la universidad (Bernardi y Requena, 2010), dado que sus familias tienden a tomar medidas que eviten la regresión social.

La educación de segundas oportunidades se refiere a la incorporación a un itinerario que ha sido abandonado (Inbar y Sever, 1989). Según la National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (2010), la educación de segundas oportunidades es la “[...] reincorporación a la formación, distinta del acceso a la educación superior y de la formación que se realiza tras finalizar la educación inicial” (NRDC, p.68). Si bien esta definición tiene una dimensión “compensatoria”, vinculada a políticas europeas para reducir el abandono prematuro se consideran como una perspectiva “compensatoria”, existe una perspectiva de “progresión” si hablamos de medidas que tienen como objetivo ampliar el acceso a la Universidad de estudiantes “no tradicionales” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015). No es habitual considerar las vías de acceso a la universidad “no tradicionales” como educación de segunda oportunidad. Sin embargo, en numerosas ocasiones tiene esta funcionalidad para estudiantes que deciden entrar mediante este camino cuando han fracasado o han descartado la entrada mediante la vía académica y más habitual. Los adultos que buscan acceder a la universidad mediante alternativas y vías más complejas a la vía habitual también pueden encontrar “barreras de segunda oportunidad” (Mullen, 2010). La tabla 1 recoge las distintas barreras identificadas de acceso a la universidad, recogidas por autores nacionales e internacionales:

**Tabla 1**  
Relación de autores y las barreras de acceso a la universidad

Autores/as	Barreras de acceso a la universidad	
Cross (1981)	Situacional Institucional Disposicional	
Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002)	Distancia geográfica Barreras culturales Barreras económicas Calidad educativa y barreras de oportunidad Factores discriminatorios	
Mullen, F. (2010)	Geográfica Social Compromisos y responsabilidades familiares Oferta de formación Financiera Prácticas de matrícula y admisión Articulación y Transición Métodos de financiación en educación superior	Diversidad funcional y NEE Género Edad Retención y Egreso Autoestima y Aspiraciones Mercado Laboral y Potencial de futuro/empleabilidad/ingresos del Graduado/a Recursos disponibles en la Educación Obligatoria Causalidad
Vaccaro, A. (2012)	Temas financieros Cultura como factor Factores académicos Educación de los padres	Distancia en relación a la Educación Post-secundaria Estudiantes aborígenes Género Patrones de origen
Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (2012)	Barreras económicas Calidad educativa Barreras tangibles Barreras intangibles	
Pérez, C., Ramos, M., Adiego, M. y Cerno, L. (2013)	Sexo Origen nacional Renta personal Capital humano madre y padre Situación laboral de los padres Ocupación de los padres Renta disponible per cápita	Tamaño del hogar Miembros menos de 16 años en el hogar Grado de urbanización PIB per cápita regional Stock de capital humano regional Tasa de paro regional Tasa de paro juvenil en la región

Fuente: elaboración propia

## 5. Metodología

La investigación, situada en el paradigma interpretativo, considera el contenido de los métodos de investigación mixtos y el contexto personal, interpersonal y social del investigador (Plano Clark, V. y Ivanov, N., 2016). El tipo de diseño se clasifica como exploratorio secuencial (Creswell & Plano Clark, 2007; McMillan y Schumacher, 2010) y se caracteriza por estar diferenciado en dos fases; en la primera, se recogen los datos cualitativos y, en la segunda y a partir del análisis de éstos, se recogen los datos cuantitativos. En este caso, los datos cuantitativos sirven para afirmar, determinar o expandir toda aquella información recogida mediante los instrumentos de naturaleza cualitativa.

El objetivo de esta investigación es conocer las causas que llevan a los estudiantes a acceder a la universidad a través de vías no habituales mediante: (1) la identificación de factores de decisión que impulsan a que estos estudiantes accedan a la universidad a través de estas vías; (2) estudiando las percepciones, opiniones y estereotipos que tienen estos estudiantes en relación a la universidad, y (3) analizando las barreras y los facilitadores que han percibido estos estudiantes en su acceso a la universidad.

El instrumento, en forma de entrevista semiestructurada, fue elaborado a partir de una matriz teórica previamente validada por trece jueces nacionales e internacionales expertos en inclusión, organización y acceso a la educación superior. La creación de las dimensiones de análisis tuvo en cuenta los factores influyentes en la equidad de acceso a la educación superior (McDonough y Fann, 2007): nivel individual, nivel organizacional y nivel de campo.

El guion de la entrevista semiestructurada recoge una primera parte de preguntas cerradas de naturaleza sociodemográfica y de contexto, centrándose en las características individuales, familiares e institucionales, para después, indagar mediante preguntas abiertas aquellos factores condicionantes en el acceso a la universidad. Se realizaron un total de 21 entrevistas con una duración aproximada de entre 35 minutos y 1 hora. Para su aplicación se llevó a cabo la técnica de las entrevistas convergentes, un proceso de recogida de información cada vez más precisa mediante ciclos.

Los participantes en la primera fase del estudio son alumnos noveles que estudian el primer año de grado en una universidad pública del territorio de Cataluña, específicamente, de la provincia de Barcelona. En total, se realizaron 21 entrevistas a estudiantes de la Universitat Autònoma de Barcelona, entre los cuales: 12 fueron a estudiantes que accedieron mediante la superación de un Ciclo Formativo de Grado Superior (a partir de ahora CFGS) y 9 fueron a estudiantes que accedieron aprobando la prueba de mayores de veinticinco años (a partir de ahora M25). La tabla 2 facilita información sobre las casuísticas de los entrevistados:

**Tabla 2**  
Relación de perfiles de los estudiantes entrevistados

Características individuales	Título superior	Prueba de mayores de 25 años
Grado de estudio	Medicina	Ciencia Política y Gestión Pública
	Comunicación Audiovisual	Criminología
	Pedagogía	Relaciones Laborales
	Criminología	Biología
	Gestión Aeronáutica	Antropología Social y Cultural
	Nutrición	Geografía y Ordenación del Territorio
	Ingeniería Química	Educación Social
	Economía	Psicología
	Química	Psicología
	Fisioterapia	Sociología
	Periodismo	
Sexo	4 hombres	8 hombres
	8 mujeres	1 mujer
Edad	Entre 21 y 25 años	Entre 27 y 38 años
País de origen	11 España	7 España
	1 Argentina	2 Bolivia

Fuente: elaboración propia

## 6. Resultados

Los resultados del estudio se presentan a continuación de acuerdo con los tópicos de análisis utilizados. Según los datos sociodemográficos recogidos, la tabla 3 permite ver los primeros resultados en relación con las características principales de los estudiantes entrevistados.

**Tabla 3**  
Relación las características de los familiares de los estudiantes entrevistados

Características familiares	Título superior	Prueba de mayores de 25 años
Número de hermanos/as	Mediana: 1	Mediana: 2
Nivel estudios hermanos/as	Moda: Bachillerato y Grado universitario	Moda: Educación secundaria obligatoria
Nivel estudios madre	Moda: Ciclo formativo o estudios universitarios	Moda: Sin estudios o estudios primarios
Nivel estudios padre	Moda: Bachiller o ciclo formativo de grado superior	Moda: Sin estudios o estudios primarios
Renta familiar / individual	Mediana: 17.000 €	Mediana: 15.000 €

Fuente: elaboración propia

### 6.1. Motivaciones de acceso a la universidad

La motivación más representada es la de “mejorar las oportunidades de empleo”, con un 32% (tabla 4). Además, este motivo de acceso también es más frecuente entre ambos grupos de manera independiente, siendo un 37,04% para los estudiantes que acceden mediante CFGS y un 29,03% para los estudiantes que han realizado las pruebas M25. El segundo motivo de acceso que acapara más frecuencia en ambos colectivos es el interés académico, con el 18,97% del total de respuestas.

**Tabla 4**  
Relación de las motivaciones de acceso a la universidad recogidas en la bibliografía y frecuencia éstas por los estudiantes en su entrada en la universidad

Motivación acceso universidad	Vía de acceso CFGS	Vía de acceso M25	Total
Motivación - universidad como logro	3,70%	6,45%	5,17%
Motivación acceso - escala social	11,11%	16,13%	13,79%
Motivación acceso – entender problemas de la comunidad	0,00%	9,68%	5,17%
Motivación acceso – interés académico	14,81%	22,58%	18,97%
Motivación acceso – enriquecimiento personal	14,81%	16,13%	15,52%
Motivación acceso – progresar trabajo actual	7,41%	0,00%	3,45%
Motivación acceso - mejorar las oportunidades de empleo	37,04%	29,03%	32,76%
Motivación acceso - salario	7,41%	0,00%	3,45%

Fuente: elaboración propia

Ambos grupos de participantes consideran que el “enriquecimiento personal” por cursar el Grado universitario es un motivo de peso para entrar a la universidad. También cabe destacar la motivación de acceso a la universidad para “ascender en la escala social”, relevante especialmente en el colectivo M25, con un 16,13%. En la siguiente cita, un participante explica qué significa realizar estudios universitarios para él y para su familia:



*“Es algo superior a nivel jerárquico social. La gente que tiene la carrera ya se sitúa a otro nivel. Somos de clase trabajadora y mis padres han tenido que trabajar mucho toda su vida. Entonces yo... claro, mi madre tiene un FP1 y mi padre no tiene estudios. Él es herrero desde los catorce, quince años y, para ellos, la gente que tiene estudios es como un grado más de la escala social.”* (Entrevista 5, mediante la prueba +25)

Este entrevistado deja entrever la importancia del acceso a la universidad para mejorar el nivel educativo y el nivel socioeconómico:

*“Pero en sí, creo que la universidad es una herramienta más para educarte. Y a nivel de clase social, también es un paso más.”* (Entrevista 9, acceso mediante la prueba +25)

## 6.2. Barreras de acceso a la universidad

Los estudiantes de ambas vías de acceso se han ido encontrado diversas barreras a lo largo de su trayectoria educativa. La tabla 5 muestra la frecuencia con que se mencionaron cada una de las barreras durante las entrevistas a los participantes.

**Tabla 5**  
Relación de barreras recogidas en la bibliografía y frecuencia de las barreras más percibidas por los estudiantes en su entrada en la universidad

Barreras acceso universidad	Vía de acceso CFGS	Vía de acceso M25	Total
Barrera - oferta educativa	10,42%	6,38%	8,42%
Barrera - prácticas de matrícula y admisión	20,83%	6,38%	13,68%
Barrera - económica	14,58%	12,77%	13,68%
Barrera - calidad educativa	10,42%	10,64%	10,53%
BARRERA - autoconcepto capacidad	8,33%	14,89%	11,58%
Barrera - estudios y trabajo	2,08%	10,64%	6,32%

Fuente: elaboración propia

En este caso, las frecuencias se encuentran distribuidas de manera similar entre las distintas barreras encontradas en la bibliografía, siendo las más mencionadas, ambos sistemas de acceso con un 13,68%, “las prácticas de matrícula y de admisión” y la barrera económica. La siguiente barrera que parecen percibir los estudiantes más habitualmente es el bajo autoconcepto que tenían sobre su capacidad para acceder a la universidad en etapas anteriores de su trayectoria educativa y la baja calidad educativa del centro educativo de secundaria obligatoria” al que asistieron.

En cuanto a la distinción por grupos, cabe destacar que la barrera más mencionada por los estudiantes de CFGS es la barrera de prácticas de matrícula y admisión, con un 20,83%, seguramente condicionado por su percepción de dificultad de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Los estudiantes que acceden mediante la prueba M25, sin embargo, tienden a escoger esta vía porque han tenido que abandonar Bachillerato o no se veían capacitados para realizar las PAU:

*“Porque el paso traumático fue de primero a segundo. Y aún pensaba: “Si todavía aguanto un poco, puedo. Puedo hacérmelo bien e ir a la universidad y todo”. Pero eso era en el primer o segundo trimestre de bachillerato. Y después de eso no se mencionó más, prácticamente siempre la Formación Profesional.”* (Entrevista 6, acceso mediante título superior)

*“Hice bachillerato y la selectividad y no pude entrar. Entonces, volver a hacer la selectividad era lo consideraba más difícil, porque era como estudiar asignaturas un año libre para llegar a una nota.”* (Entrevista 8, acceso mediante título superior)

O porque han finalizado Bachillerato y han realizado las PAU pero no han aprobado o conseguido la nota de acceso que requerían o porque no quedaban plazas:

*“Básicamente por la nota. Porque quería acceder por bachillerato, pero al acabar bachillerato no me llegó la nota. Entonces, hice el ciclo para poder obtener mejor nota y entrar.”* (Entrevista 4, acceso mediante título superior)

*“Por nota sí que podía entrar, pero creo que no quedaban plazas. Así que tenía que hacer un grado sí o sí.”* (Entrevista 10, acceso mediante título superior)

Por otro lado, los resultados del colectivo M25 muestra que la principal barrera de acceso era el bajo autoconcepto de capacidad para el 14,89% de los informantes. Además, a diferencia del colectivo anterior, estos estudiantes manifiestan tener dificultades a la hora de compaginar los estudios y el trabajo, lo que les supone una barrera para decidir acceder a la universidad.

Cabe subrayar que existen barreras que no se mencionaron o se mencionaron poco y que no fueron consideradas como relevantes; es el caso de las barreras de edad, género y diversidad funcional, que no tuvieron ningún peso como factores influyentes en la entrada de la universidad de los participantes entrevistados.

### 6.3. Facilitadores de acceso a la universidad

La tabla 6 evidencia como la mayoría de los estudiantes perciben que el factor que les ha impulsado finalmente a acceder a la universidad se debe a la variable ‘figura de referencia’ para un 35,29% de los entrevistados. Del mismo modo, muchos estudiantes mencionan que la misma vía de acceso fue el factor facilitador para su decisión de acceder a la universidad, con el 33,33% de los estudiantes mencionando esta opción.

**Tabla 6**  
Relación de facilitadores recogidos en la bibliografía y frecuencia de los facilitadores percibidos por los estudiantes en su entrada en la universidad

Facilitador acceso universidad	Vía de acceso CFGS	Vía de acceso M25	Total
Facilitador- vía de acceso como oportunidad	40,74%	25,00%	33,33%
Facilitador - oportunidad tiempo	3,71%	25,00%	13,73%
Facilitador – figura de referencia	40,74%	29,17%	35,29%
Facilitador – espiritual	0,00%	8,33%	3,92%
Facilitador - beca	14,81%	12,50%	13,73%

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la figura de referencia, existen diferentes personas que han podido influenciar en la toma de decisiones de acceso a la universidad del participante. En el siguiente extracto de entrevista se puede comprobar como la comparación entre iguales, en este caso con un compañero de clase, ha servido al participante para medir sus capacidades y considerar que las tenía para acceder a la universidad:

*“En general, yo me baso en las experiencias de compañeros que ya están graduados. Yo medía con ellos, nos medíamos, nos comparábamos. A veces me acuerdo de que en bachillerato y en la ESO hacíamos competiciones: “ah mira, yo he sacado más que tú...” Pues eso, al ver que ellos también se han sacado la carrera, yo también me veo capaz.”* (Entrevista 2, acceso mediante título superior)

Habitualmente, las personas que han servido como modelo de referencia son consideradas como exitosas por el individuo al que han influenciado. Un entrevistado explica a continuación como conocer a una persona académicamente exitosa de su misma etnia influyó en su decisión de acceso a la universidad:

*“Ya desde los veinticuatro me planteo entrar a la Universidad cuando empieza Lolo, el es mi mayor referente es ese sentido. Y Fernando es un referente de éxito, es un gitano que es doctor, que ha logrado mucho éxito*

*académico, aunque sea gitano. Y el apoyo de ellos hace que yo empiece a estudiar. O sea que, mi impulso a estudiar es principalmente Fernando y el Lolo. Entonces fue cuando me planteé que un gitano puede estudiar y no dejar de ser gitano.* (Entrevista 6, acceso mediante la prueba +25)

La tabla 6 permite apreciar diferencias entre los estudiantes que acceden mediante las diferentes vías de acceso estudiadas. Por un lado, el 40,74% de los estudiantes con la titulación de un CFGS perciben que esta vía de acceso se les ha presentado como una oportunidad para entrar en la universidad y que es un facilitador en su decisión. Por otro lado, los estudiantes que han accedido mediante la prueba M25 también encuentran esta vía de acceso como una oportunidad, pero también valoran que su situación actual era óptima para acceder a la universidad (motivos personales, económicos y/o laborales).

Finalmente, cabe destacar el facilitador espiritual como factor que emergió durante la codificación y que no se contemplaba en la revisión de la literatura. Este facilitador se refiere, en este caso concreto, a la fe del individuo como factor condicionante en el acceso a la universidad:

*“Y creo que, si no fuésemos cristianos, no nos hubiésemos planteado estudiar. ¿Por qué nos planteamos estudiar? Porque siendo cristianos nuestro corazón no nos permite hacer cosas malas para ganarlos la vida.”* (Entrevista 6, acceso mediante la prueba +25)

---

## 7. Interpretación de los resultados y conclusiones

Las primeras conclusiones apuntan a que uno de los principales motivos que llevan a los estudiantes a querer acceder a la universidad es el mejorar sus oportunidades de empleo y poder aspirar a una mayor empleabilidad. Otro motivo relevante mencionado es el interés académico del contenido del grado que han seleccionado. Generalmente, la mayoría de los estudiantes de ambas vías de acceso, expresan que realizar un grado universitario les supone un enriquecimiento personal, considerando el paso de la universidad como una experiencia de aprendizaje vital.

Sin embargo, existen diferencias entre las vías de acceso cuando los estudiantes M25 tienden a relacionar la obtención de un grado universitario con el ascenso en la escala social. Este hecho podría estar vinculado a que éstos tienden a tener un nivel socioeconómico más bajo que el de los participantes que accedieron mediante la vía del CFGS. Además, los estudiantes que accedieron por la vía de mayores de 25 años han tenido, habitualmente, una trayectoria educativa interrumpida y se reincorporan al sistema educativo, en este caso a la universidad, como segunda oportunidad (Inbar y Sever, 1989).

El estudio también ha permitido identificar facilitadores emergentes y que no se contemplaban al inicio de este. Aunque existe una gran variedad de autores/as que han investigado y clasificado las distintas barreras y motivos de acceso a la universidad, no se han encontrado suficientes estudios que investiguen sobre los condicionantes que llevan a los estudiantes finalmente a decidir acceder a la universidad a modo de “segunda oportunidad”. Según los resultados, la influencia de una persona o modelo de referencia que tiene o aspira a estudios universitarios es uno de los principales factores que impulsan a los estudiantes a decidir entrar a la universidad. Especialmente, cabe destacar la influencia de esta variable entre el grupo de iguales y durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Gale y Parker, 2014; Tarabini, 2017). Mediante la comparación de sus habilidades con un compañero/a miden su capacidad de éxito en el logro de un grado universitario, aunque este hecho puede faltar en etapas educativas tempranas y/o en el momento de decidir acceder a la universidad. Otro facilitador común es la misma vía de acceso alternativa que han elegido para materializar su decisión de ingreso a la universidad. Es evidente así la importancia de estas rutas alternativas de entrada para los adultos que deciden incorporarse a la educación superior sin seguir la vía tradicional o académica y se justifica la necesidad de arbitrar diferentes perspectivas con relación a prácticas y políticas a nivel nacional, tanto en vías de acceso como en modos de estudio o metodologías de enseñanza (Sallar et al., 2014.; Watson y Taylor 1998).

Aunque el facilitador de ayuda económica o beca tiene relevancia en los resultados, no ha sido el elemento más subrayado por los estudiantes entrevistados, sea porque lo consideran poco importante o porque tienen asumido que la condición de becario es más un derecho que un facilitador. En cambio, la barrera financiera y la barrera de compaginación de trabajo y estudios tienen gran relevancia en los resultados, especialmente para los estudiantes de la vía M25. Así, los estudiantes que necesitan trabajar para financiar sus estudios también ven menguadas sus oportunidades en un contexto donde las becas ofrecen poca cobertura (Escardíbul y Oroval, 2011; Troiano et al., 2017) y la situación se agrava en los casos con cargos familiares a atender. Si bien estas son las actuales necesidades de los estudiantes no tradicionales, el incremento de los requerimientos de presencialidad y la exigencia de la evaluación continua del plan Bolonia aumentan sus dificultades de acceso o permanencia en la universidad.

En el caso de la barrera en relación con las prácticas de matrícula y de admisión, encontramos diferentes casos según la trayectoria educativa. Esta barrera se puede encontrar en el intento de acceder mediante la vía tradicional o mediante la vía alternativa seleccionada por los participantes; sin embargo, la mayoría de los participantes que mencionan esta barrera hacen explícito que desestimaron la opción de acceder a la universidad mediante la vía habitual debido a la dificultad de las pruebas de acceso a la universidad (PAU). Esta percepción les llevó a decidir estudiar formación profesional, algunos de ellos con el objetivo final de acceder a la universidad. Además, y en algunos casos, explican que se decantaron por la formación profesional en lugar de realizar las PAU, ya que les proporcionaba una preparación laboral y certificación que la vía del Bachillerato y las PAU no les podía ofrecer.

Según los resultados de los casos analizados y lo que nos muestra la literatura, consideramos que las vías de acceso a través de CFGS y pruebas M25 pueden actuar como segunda oportunidad para muchos adultos que durante su trayectoria educativa han encontrado una o diversas barreras que les ha impedido acceder a la universidad. Además, estas rutas alternativas deben contemplarse como fuente de diversidad de carácter social, ya que en ellas se encuentra un mayor porcentaje de estudiantes de origen socioeconómico bajo en comparación de la vía tradicional

---

## Referencias bibliográficas

Acedo, C., Ferrer, F. y Pàmies, J. (2009). Inclusive education. Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39 (3), 227-238.

Ainscow, M., Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas. Centro de Estudios en Educación Inclusiva.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres, Routledge.

Becker, R. y Hecken, A. (2009). Why Are Working-Class Children Diverted from Universities? An Empirical Assessment of the Diversion Thesis, *European Sociological Review*, 25(2): 233-50.

Bernardi, F. y Requena, M. (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España. *Revista de Educación*, 93-118.

Blanco, N. y Rodríguez, C. (2015). Actitud Y Compromiso Hacia La Escuela En Estudiantes De Secundaria Considerados De Éxito Escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 38(3), 542-568.

Bonal, X. (dir.) (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, NY, Wiley.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge Polity Press.
- Bozick, R.; Deluca, S. (2005). Better Late Than Never? Delayed Enrollment in the High School to College Transition. *Social Forces*, núm. 84(1), pp. 531-554.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. *Towards a Formal Rational Action Theory, Rationality and Society*, 9 (3): 275-305.
- Brooks, R (2005) *Friendship and Educational Choice: peer influence and planning for the future*. Palgrave Macmillan: Basingstoke.
- Burke, P. J., Bennett, A., Burgess, M. C. y Gray, K. (2016). *Capability, belonging and equity in higher education*. Australia: The University of Newcastle.
- Carnoy, M; Maldonado, A; Santibañez, L; Ordorika, I; (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXII(3), 9-43.
- Comisión Europea/EACEA/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.
- Consell Interuniversitari de Catalunya, Generalitat de Catalunya (2018). Generalitat de Catalunya.
- Creswell, J. W., y Plano Clarck, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. United States of America: SAGE.
- Christofides, L. N., Hoy, M., Milla, J., & Stengos, T. (2015). Grades, aspirations and post-secondary education outcomes. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(1), 48-82.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dupriez, V. et al. (2012). Social Inequalities of Post-secondary Educational Aspirations: Influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*. Vol. 11/4, pp. 504-519.
- Escardíbul, J.O. y Oroval, E. (2011). Análisis del sistema actual de precios públicos y ayudas al estudio en la universidad española y de su previsible evolución. En: *Lecturas sobre Economía de la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (2012). Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez D., Armengol C., & del Arco I. (2013). El acceso a la universidad para personas mayores en España. Los programas universitarios para personas mayores: revisando la realidad. *Revista de Orientación Educativa*. 27(51), 45-65.
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2019). La atención a colectivos vulnerables como reto de la universidad inclusiva. En Figuera, P. (Ed.) *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. (pp. 225-258). Barcelona: Laertes.

- Gale, T. y Parker, S. (2014) Navigating change: a typology of student transition in higher education, *Studies in Higher Education*, 39:5, 734-753.
- Gil, E. (1990). El colapso de la meritocracia. *Claves de la Razón Práctica*, núm. 9.
- Hegna, K. (2014). Changing educational aspirations in the choice of and transition to post-compulsory schooling – a three-wave longitudinal study of Oslo youth. *Journal of Youth Studies*, 17(5), 592-613.
- Hillmert, S. Jacob, M. (2003). Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European Sociological Review*, Volume 19, Issue 3, pp. 319–334.
- Inbar, D. E. y Sever, R. (1989). The importance of making promises: An analysis of second chance policies. *Comparative Education Review*, 33, 232-242.
- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? *Andamios. Revista de investigación social*, 3(5), 69-90.
- Martín Alonso, D., & Blanco García, N. (2018). Indagación narrativa sobre los factores que favorecen el éxito escolar en estudiantes en situación de riesgo. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 335-358. doi:10.17583/qre.2018.3640
- Martínez, X. y Marín, A. (2010). Educació i mobilitat social a Catalunya. Fundació Jaume Bofill (ed.), *Col·lecció Polítiques 71*, Barcelona.
- McDonough, P and Fann, A (2007) The study of Inequality in P Gumport (ed) *Sociology of Higher Education* Baltimore: John Hopkins University.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2010). Mixed Method Designs. In Hearn, J. (Ed.), *Research in Education: Evidence-Based Inquiry, 7<sup>th</sup> edition*. (pp. 394-415). Boston: Pearson.
- Merino, R., et al. (2011): Itinerarios formativos y laborales de los jóvenes graduados en formación profesional. Sobre algunos prejuicios en la formación profesional”, *Sociología del trabajo*, 72, 137-156.
- Morley, L. y Lugg, R. (2009). Mapping meritocracy: Intersecting gender, poverty, and higher educational opportunity structures. *Higher Education Policy*, 22, p. 37-60. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Mullen, F. (2010). *Barriers to Widening Access to Higher Education*. Scotland: The Scottish Parliament.
- NESSE (2010). *Early School Leaving: Lessons from Research For Policy*.
- National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (2010). Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector. *European Adult Learning Glossary, Level 1*. London: NRDC, Institute of Education.
- OECD (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students’ Ambitions*. OECD Publishing: Paris.
- [dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en](https://doi.org/10.1787/9789264187528-en)
- OECD (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris: OECD.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris.
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: OECD.

- Plano Clark, V. y Ivankova, N. (2016) *Mixed Methods Research*. Los Angeles: SAGE.
- Ruiz Miguel, A., (1994). Discriminación inversa e igualdad. en A. Valcárcel (comp.) *El concepto de igualdad*. (p. 174). Madrid: Pablo Iglesias.
- Sallar, E., Täht, T., & Roosalu, T. (2014). Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries. *Higher Education* Vol. 68, No. 5, pp. 691-710.
- Sayed, Y. (2003). Educational exclusion and inclusion: key debates and issues: research paper. *Perspectives in education*, 21(3), p. p-1.
- Sánchez-Gelabert, A. (2016). Trajectòries. Pp.68-79. En Sintes, E. (coord.) (2016) *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A. (2017). L'escola no és per tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.
- Gale, T. y Parker, S. (2014) Navigating change: a typology of student transition in higher education, *Studies in Higher Education*, 39:5, 734-753.
- Torrents, D. (2015). Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009. *Papers*, núm. 100(1), pp.131-149.
- Troiano, H.; Torrents, D.; Sánchez-Gelabert, A. y Daza, L. (2017) "Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Catalunya". *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 281-303.
- UNESCO. (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- Vaccaro, A. (2012). An analysis of Access Barriers to Post-Secondary Education. *College Quarterly*, 15 (4).
- Watson, D., y Taylor, R. (1998). *Lifelong learning and the university: A post-Dearing agenda*. London: Falmer.
- Wyatt, L. G. (2011).