

## LA VÍA PROFESIONAL-SUPERIOR DISMINUYE LA DESIGUALDAD SOCIAL EN EL ACCESO AL SISTEMA UNIVERSITARIO<sup>41</sup>

**MARINA USTRELL IBARZ<sup>42</sup>**

### 1. Introducción

La situación actual del sistema de enseñanza postobligatoria, en concreto del paso de Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) al sistema universitario, no se puede entender sin atender a los cambios que se han ido produciendo en los últimos años.

Han sido muchos los autores y autoras que han descrito los cambios que ha experimentado la institución educativa en los últimos tiempos (Calero, 2005; Merino y Planas, 2006...). Aunque para cualquier análisis de un fenómeno resulta imprescindible una contextualización histórica, en este artículo no pretendemos hacer un recorrido por las diversas transformaciones del sistema español del último siglo (la prolongación de la enseñanza obligatoria, la incorporación femenina a la enseñanza...), sino que seleccionaremos los elementos que consideramos más explicativos de los fenómenos que son el objeto del mismo.

La masificación de la educación y la expansión de la demanda de escolaridad postobligatoria ha conllevado dos fenómenos relacionados entre ellos: el incremento de la heterogeneidad del perfil estudiante universitario y la diversidad de las formas de estudiar (desde el hecho de trabajar y estudiar a la vez, el uso de las vías y pasarelas de manera distinta a la prevista, la intermitencia del itinerario formativo...).

---

<sup>41</sup> Este artículo se basa en parte en una Conferencia “¿La expansión o limitación de la vía de acceso a la universidad a través de los CFGS tiene consecuencias en la equidad del sistema?”, que la misma autora ha expuesto en la XV Conferencia de Sociología de la Educación

<sup>42</sup> La autora forma parte del GRET, *Grup de Recerca Educació i Treball* de la Universitat Autònoma de Barcelona. La versión escrita de este artículo ha sido redactada y discutida con los demás miembros del GRET (<http://grupsdereerca.uab.cat/gret>) que participaron en esta investigación: Jordi Planas, Sandra Fachelli, José Navarro y Albert Sanchez.

Ahora bien, los cambios en las instituciones escolares (aunque de grandes dimensiones) no han dado respuesta a la misma rapidez y contundencia con la que se cambian los aspectos esenciales de nuestra sociedad. Las inercias y tiempos de la institución no siempre pueden dar respuesta a las nuevas demandas sociales que se le plantean (cambios demográficos, aumento de expectativas, cambios en el mercado de trabajo, entre otros muchos). Nos encontramos, así, que aunque desde los años 70' en la mayoría de los países industrializados la participación en la educación superior ha aumentado de forma contundente, la expansión educativa ha mantenido diferencias sociales significativas en la educación: el origen social ha continuado siendo un determinante clave para el logro educativo (Hillmert i Jacob, 2002).

El progresivo desarrollo económico y los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento han incrementado los requerimientos individuales y colectivos en materia educativa. Lo que se considera como una educación básica y suficiente para asegurarse una inserción satisfactoria en el mercado laboral cambia constantemente: en nuestros días los estudios postobligatorios son los encargados de proporcionar las oportunidades sociales de inserción en los puestos calificados. Así pues, la inserción exitosa de un país en la economía global requiere de una elevada formación de capital humano (Ferrer, 2009).

En este contexto, Boliver (2010) nos apunta que la participación de masas en la educación superior es crucial para la competitividad económica de las naciones industrializadas, pero también para la promoción de la justicia social y de la movilidad social.

Un ejemplo ilustrativo de esta orientación son las propuestas de la Comisión Europea. El Consejo Europeo celebrado el año 2000 en Lisboa adoptó como objetivo estratégico para el 2010 *“convertir la Unión Europea en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejor ocupación y con mayor cohesión social”* (CE, 2000). Esto se tradujo con una serie de prioridades de acciones políticas en educación y formación (CE, 2002), con los tres objetivos estratégicos generales siguientes: a) mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, b) facilitar el acceso de todos/as a los sistemas de educación y formación, c) abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior.

Al no alcanzar la meta propuesta, el 2010 la Comisión Europea redactó el documento “Estrategia Europea 2020” bajo el título “Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador” (CE, 2010). En este documento se apunta un contexto de cualificaciones dónde *“En 2020, un total de 16 millones de puestos de trabajo suplementarios requerirán cualificaciones altas, mientras que la demanda de cualificaciones bajas caerá en 12 millones”* (p.19). Se entiende, aquí, el impulso de la Iniciativa emblemática *Una agenda para nuevas cualificaciones y empleos* de reforzar *“el atractivo de la educación y la formación profesional”* (p.20).

Uno de los nuevos núcleos introducidos en este marco, y al que le damos especial relevancia, es el de la cohesión económica, social y territorial como medios claves para alcanzar las prioridades apuntadas: *“El crecimiento integrador significa dar protagonismo a las personas mediante altos niveles de empleo, invirtiendo en cualificaciones, luchando contra la pobreza y modernizando los mercados laborales y los sistemas de formación y de protección social para ayudar a las personas a anticipar y gestionar el cambio, y a construir a una sociedad cohesionada”* (p.19). De la misma forma, se apunta que se tiene que *“incrementar la calidad general de todos los niveles de educación y formación en la UE, combinando excelencia y equidad”* (p.14).

Es en este contexto en el que vamos a analizar el acceso a la Universidad desde los Ciclos Formativos de Grado Superior partiendo de la hipótesis de que esta sea una vía que favorece la consecución del objetivo de aumentar los titulados superiores, bajo un prisma de igualdad de oportunidades.

## **2. ¿La expansión o limitación de la vía de acceso a la universidad a través de los CFGS tiene consecuencias en la equidad del sistema?**

Antes de pasar al análisis de los datos haremos un breve apunte metodológico.

El análisis que se desarrolla a continuación parte del examen de datos cuantitativos extraídos de diferentes fuentes a nivel estatal: hemos elaborado tablas a partir de los datos proporcionados por el INE y por la encuesta ETEFIL<sup>43</sup>. Los primeros comprenden información de cada curso académico del 2003-04 al 2009-10. Los segundos sirven para abordar los itinerarios formativos durante los cuatro años siguientes a la obtención del título de los graduados en CFGS y Bachillerato en 2001.

Para poder explicar el conjunto de información de la que disponemos, hemos optado por separarla en los siguientes cuatro apartados:

- a) Ingeniería de vías
- b) La universidad en los CFGS
- c) Los CFGS en la universidad
- d) Equidad

### **a) Ingeniería de vías**

Primero pretendemos recoger una selección de teoría referente a *tipos de sistema educativo*, ya que la conexión entre los distintos subsistemas es un elemento básico si pretendemos analizar la forma de acceso de uno a otro, poniendo énfasis en la lógica que subyace en estos traspasos.

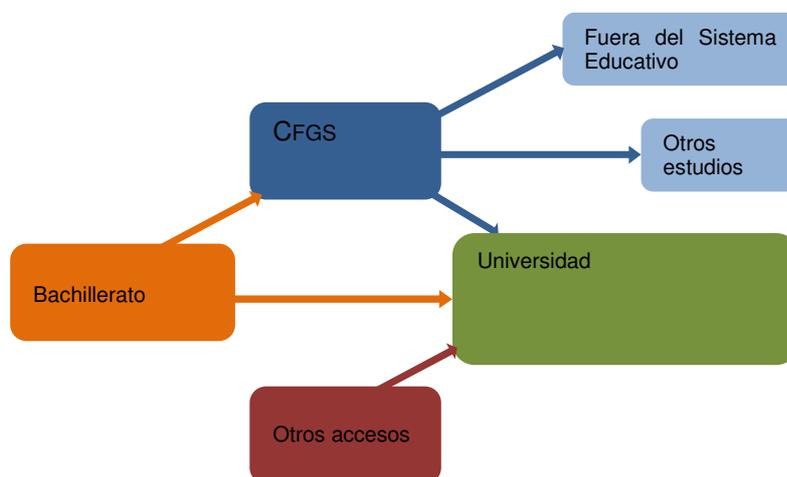
Como podemos ver en la Figura 1, el sistema educativo español se encuentra a medio camino entre los modelos ideales *Tracked* y *Unified system* de Raffé (1998) y Jackson (1999), con un “*Linked system*” o sistema vinculado, que presenta vías separadas pero con pasarelas y enlaces entre ellas (Merino, Casal y García, 2006). Según Merino (2006), y haciendo referencia a Green et al. (2001), a pesar de que las tradiciones “sociales” siguen teniendo un peso fundamental,

---

<sup>43</sup> Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral realizada en 2005 a jóvenes que terminaron estudios del sistema educativo no universitario en el curso 2000-2001 o que abandonaron la Educación Secundaria Obligatoria sin obtener su titulación en el mismo curso y las personas que completaron programas del sistema de formación ocupacional en el año 2001.

todos los sistemas europeos se encuentran en un proceso de “convergencia” hacia este último sistema: *“es decir, los países con una tradición más segregada están introduciendo elementos curriculares o organizativos comunes y los países con una tradición más unificada están introduciendo itinerarios más diversificados”* (p.58).

Figura 1. Vías de acceso a la universidad



Fuente: Elaboración propia

Así pues, las vías para acceder a la universidad son tres: la académica, el Bachillerato; la más profesional, los CFGS y, por último, la que englobamos en la etiqueta “Otros accesos” que engloba vías tan diversas como el acceso mediante la prueba de acceso de más de 25 años o la convalidación de estudios extranjeros.

Según Raffe (2003) en el marco de la globalización y de la expansión académica, justamente se tiene que tender a un sistema con diferentes vías (unas más académicas y otras más profesionales) pero que permitan itinerarios más flexibles y con oportunidades de poder cambiar la dirección y transferir créditos. Esto sirve para dar respuesta a las exigencias económicas y sociales que demandan niveles de cualificación superiores y de nuevas competencias que trasciendan la distinción académica/profesional, la posibilidad de mantener las opciones abiertas por parte de los jóvenes, mayor coordinación y coherencia para dar respuesta a la gran diversidad y complejidad e interdependencia de los diferentes itinerarios.

En este sentido pasaremos a observar si la constante remodelación de la normativa de acceso a la Universidad de los últimos años ha ido en este sentido o, por el contrario, ha tendido a obstaculizar las conexiones entre vías.

Tabla I. Normativa de acceso a la universidad vía CFGS

Ley	Real Decreto 704/1999	Real Decreto 1742/2003	Real Decreto 1892/2008	Real Decreto 558/2010	Orden EDU/3242/2010
Art.	artículo 21	artículo 14	artículo 26		
<b>Lógica</b>	Cupos de acceso /reserva de plazas	Cupos de acceso /reserva de plazas	"Libre acceso"	Precisar la normativa anterior "a fin de garantizar que los procedimientos de admisión a las universidades públicas proporcionen las mismas oportunidades a todas las estudiantes, en aquellas enseñanzas universitarias donde se presenten situaciones de concurrencia competitiva"	Especificar el contenido de la fase específica de la prueba de acceso para los estudiantes de CFGS
<b>Contenido</b>	"Para estudiantes que hayan superado los estudios de formación profesional (...) se reservará un número de plazas no inferior al 15 por 100 ni superior al 30 por 100, cuando se trate de estudios universitarios conducentes a la obtención de títulos oficiales de sólo primer ciclo. En el supuesto de estudios universitarios conducentes a la obtención de títulos oficiales de primero y segundo ciclo, el número de plazas antes indicado se situará en una banda comprendida entre un mínimo del 7 por 100 y un máximo del 15 por 100".	Las comunidades autónomas son responsables de reservar anualmente un porcentaje de plazas para la obtención de un título oficial "no inferior al 7% ni superior al 30%, en función de la enseñanza universitaria oficial de que se trate" para los estudiantes de CFGS. En el caso de no ser cubiertas, estas plazas pasan a la convocatoria de oferta de régimen general.	Cuando se trate de un proceso de concurrencia competitiva (más solicitudes de acceso que plazas) la adjudicación de plazas universitarias de los estudiantes de ciclos formativos de grado superior se hará por nota de admisión. Esta nota se determinará "sin necesidad de prueba" para los estudiantes de CFGS	Los estudiantes de CFGS podrán presentarse a la fase específica de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) para mejorar la nota de admisión para no jugar con desigualdad competitiva: en caso de no presentarse juegan con una nota sobre un máximo de nota 10, mientras que los estudiantes que acceden vía Bachillerato lo hacen sobre 14.	"Tras analizar las alternativas existentes, el Ministerio de Educación, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, ha considerado que la opción más equitativa y que permite una mayor eficiencia en el uso de los recursos públicos es hacer coincidir el contenido de la prueba específica a la diseñada con carácter general para el resto de estudiantes que, procedentes del bachillerato, opten por realizar dicha fase específica".
<b>Concreción</b>			Suma de la nota media obtenida en el ciclo formativo (NMC) y la nota ponderada <sup>[1]</sup> de las dos mejores calificaciones de los módulos del ciclo (a*M1, b*M2), con algunas excepciones <sup>[2]</sup> , quedando cómo fórmula final: $Nota\ de\ admisión = NMC + a*M1 + b*M2$ .	En esta fase específica cada estudiante "podrá realizar un máximo de cuatro ejercicios a su elección" de los cuales se contabilizarán los dos mejores calificaciones obtenidas (N1, N2). La fórmula que impera, pues, es: $Nota\ de\ admisión = NMC + a*N1 + b*N2$ .	El contenido de los temarios sobre los que versarán los ejercicios de la prueba específica a la que se presentarán los estudiantes de ciclos formativos de grado superior "será el establecido para el currículo de las materias de modalidad de segundo de bachillerato".

[1]"El parámetro de ponderación (a o b) de los módulos será igual a 0,1. Las universidades podrán elevar dicho parámetro hasta 0,2 en aquellos módulos que consideren más idóneos para seguir con éxito dichas enseñanzas universitarias oficiales de Grado. Las universidades deberán hacer públicos los valores de dichos parámetros para los módulos seleccionados al inicio del curso correspondiente a la prueba".

[2]“exceptuados los módulos de Formación y Orientación Laboral, Formación en Centros de Trabajo y Empresa y Cultura Emprendedora

Fuente: Elaboración propia

El hecho de que el Real Decreto 1892/2008 quitara la cuota de reserva y que las notas de los estudiantes de ciclos fuesen equivalentes con las de bachillerato en la adjudicación de plazas desató una corriente de opiniones críticas con la medida, en gran parte orquestadas por los mismos estudiantes de bachillerato y los profesores universitarios, que consideraban que esta medida lo único que aportaba era saturar las clases de estudiantes de CFGS<sup>44</sup> y, a su entender, esto suponía bajar el nivel (este discurso, que estudiaremos más adelante con más profundidad, puede que apunte a una lógica oculta de mantenimiento del status quo). Como respuesta a esas quejas, la administración reguló con el Real Decreto 558/2010 y la Orden EDU/3242/2010 que para acceder a la universidad con las mismas condiciones que los estudiantes de bachillerato, los alumnos provenientes de CFGS se tienen que presentar a parte de las pruebas de acceso propias de la vía más académica, de materias que en el mejor de los casos fueron cursadas por estos estudiantes dos años antes del momento del examen.

El caso de Cataluña tiene una peculiaridad. El Departament d'Ensenyament (a través de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Enseñanzas de Régimen Especial), el Departament d'Economia i Coneixement (mediante la Dirección General de Universidades) y las universidades tienen formalizado un convenio de colaboración desde el curso 2003/04 con la lógica subyacente de facilitar dos itinerarios, el propio de este artículo (CFGS-Universidad) y el inverso (Universidad-CFGS). Este acuerdo permite el reconocimiento de créditos universitarios (máximo 30) a los alumnos que provienen de CFGS, validando como asignaturas realizadas los créditos que se hayan determinado previamente en la normativa académica aprobada por cada universidad.

A pesar de que autores como Raffé (2003) apuntaran que la ingeniería de los itinerarios debía tender hacia una lógica de flexibilización, interconexión (*“construir ‘puentes’ desde los programas profesionales a la educación superior”* (p.15)) y coherencia de vías para garantizar la inclusión social, es decir, *“para garantizar oportunidades adecuadas y favorecer los niveles y modelos de participación deseados”* (p.14), parece ser que durante los últimos años hemos asistido a unas políticas públicas con un efecto acordeón: pasando de una estrategia de apertura (libre acceso) a una de cierre u obstáculo (examen en función de unas materias que se han cursado en el mejor de los casos dos cursos antes). En este sentido cabe considerar que se produzca un efecto nulo, es decir que se neutralicen las dos tendencias quedando un panorama muy similar al que había cuando existían los cupos.

---

<sup>44</sup> Si bien no disponemos aún una base estadística representativa para el conjunto del territorio español, los datos de la Universitat Autònoma de Barcelona (Oficina de Gestión de la Información y de la Documentación UAB, 2011) parecen indicar que tanto alarmismo no estaba fundamentado, o como mínimo, no a nivel global de todas las carreras, pudiéndose concentrar la mayor parte de estos estudiantes en un tipo de carreras determinado, como veremos más adelante. Los datos nos muestran que si bien durante 2009-10 al 2010-11 hubo un incremento del peso relativo de esta vía de acceso, no se dio en ningún caso una entrada de forma masiva de este tipo de estudiantes: que pasaron de suponer el 16'5 al 20% del total.

Estaremos pendientes de los datos que vayan saliendo referentes a este periodo para comprobar el impacto real de estas medidas.

La encargada de dar nombre a este artículo es la tercera vía presentada en la teoría de la doble red escolar de Baudelot y Establet (1976), la PS (Profesional-Superior). Aunque los autores no le dieron la misma importancia que a las otras dos vías, según Merino, Casal y García (2006) el aumento cuantitativo y cualitativo de la vía PS es la que ha dado mayor peso a los sistemas vinculados. Esta vía comprendía los alumnos con éxito en la vía profesional y los que fracasaban de la vía académica y reorientaban sus itinerarios antes de llegar a la universidad; no obstante, en nuestro sistema actual tenemos que matizar esta aproximación ya que la gran mayoría de los individuos que acceden a la universidad vía CFGS han pasado anteriormente por Bachillerato. Sería más preciso, pues, considerar esta última “red” como Secundaria-Profesional-Superior (SPS), dejando de lado, pues, las consideraciones de éxito y fracaso asociadas a la PS.

En esta línea, la primera hipótesis a verificar indaga sobre el uso de la vía SPS (en este caso, la vía CFGS-Universidad), planteándonos si realmente es una opción minoritaria o es una estrategia con un peso relevante, modificando tanto la institución universitaria como los centros de CFGS. Esta hipótesis, pues, va de la mano de la consideración de Merino, Casal y García (2006) de la importancia de la vía PS en la configuración de los sistemas vinculados.

## b) La universidad en los CFGS

Una vez situados y situadas en el panorama de transición a la universidad desde el CFGS, nos centraremos primero en estos últimos. Observaremos las dinámicas de prosecución o finalización de los estudios una vez obtenido el título de este nivel de enseñanza.

Partiendo de los datos que nos proporciona la Encuesta ETEFIL (véase Tabla II), podemos ver que a nivel español de las personas tituladas de CFGS en 2001 durante los cuatro años siguientes un 31,4% accedieron a la Universidad, un 59,1% no siguió estudiando y un 9,5% prosiguió con otro tipo de estudios.

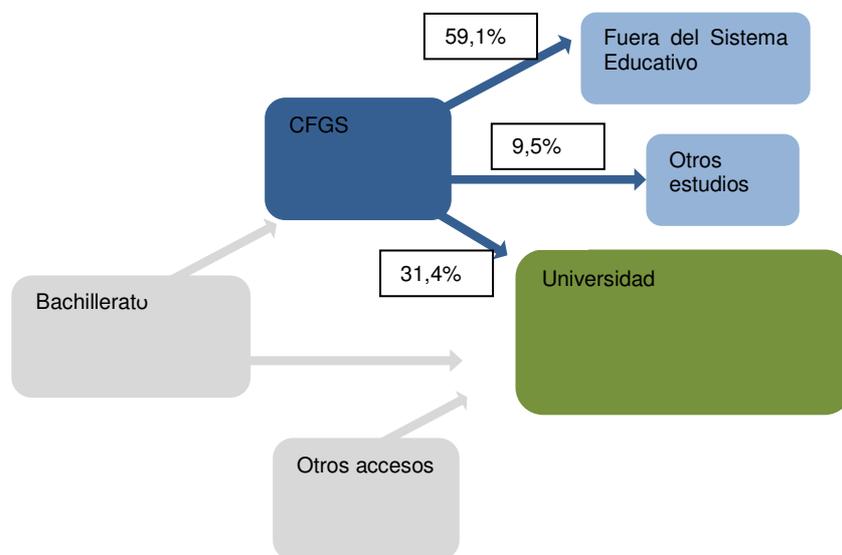
Tabla II. Itinerarios formativos a lo largo de 4 años de los graduados de CFGS en 2001

	n	%
No estudian	6649	59,1%
Universidad	3533	31,4%
Otros estudios	1070	9,5%
Total	11252	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta ETEFIL

La Figura 2, nos muestra de forma más gráfica esta información.

Figura 2. Itinerarios de los graduados de CFGS en 2001 a lo largo de 4 años



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta ETEFIL

*Estos datos ponen de manifiesto que aunque no es considerada la vía “propia”, un poco más del 30% de los graduados españoles el 2001 en Ciclos Formativos de Grado Superior se matricularon a la Universidad. No obstante no debemos olvidar que este porcentaje se trata de una magnitud media, por lo tanto cabe esperar que este sector de preuniversitarios se concentre en una mayor proporción en unos ciclos que en otros.*

Tabla III. Proporción de estudiantes preuniversitarios en los CFGS

Familias INCUAL	n	%
Actividades Físicas y Deportivas	292	68,54%
Servicios socioculturales y a la comunidad	441	49,55%
Edificación y Obra civil	212	47,64%
Agraria	69	42,07%
Sanidad	422	41,09%
Comercio y Marketing	187	33,94%
Industrias alimentarias	49	33,56%
Seguridad y Medio ambiente	116	33,43%
Informática y Comunicaciones	406	31,02%
Imagen y Sonido	136	30,98%
Química	88	29,43%
Administración y Gestión	456	25,12%
Hostelería y Turismo	123	24,70%
Electricidad y Electrónica	189	23,51%

Artesanías	77	22,25%
Fabricación Mecánica	93	22,20%
Instalación y mantenimiento	43	17,00%
Energía y Agua	1	16,67%
Textil, confección y piel	9	15,00%
Transporte y mantenimiento de vehículos	60	14,25%
Marítimo-Pesquera	5	13,89%
Imagen personal	38	11,84%
Artes Gráficas	15	10,79%
Madera, mueble y corcho	5	7,35%
Vidrio y Cerámica	1	4,35%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ETEFIL en base a las familias definidas por el INCUAL

Justamente esto es lo que nos demuestra la tabla III, dónde podemos apreciar que *en ciertas familias de ciclos definidas por el INCUAL<sup>45</sup> se concentran grandes proporciones de universitarios*: un 68'54% en Actividades Físicas y Deportivas, un 49,55% en Servicios socioculturales y a la comunidad o un 47,64% en Edificación y Obra civil.

Sería interesante apuntar aquí el principio según el cual los usos transforman el sistema, aunque formalmente no pase lo mismo o, dicho de otra manera, el destino condiciona el camino: con la gran proporción del perfil de estudiantes de CFGS encaminados a la universidad, concentrados, además, en algunos ciclos en concreto, la formación impartida muy probablemente será diferente de si se tratara de una opción terminal.

### c) Los CFGS en la Universidad

En este apartado haremos un repaso de la evolución de las vías de acceso a la Universidad en los últimos años.

Tabla IV. Peso relativo de la presencia de las distintas vías de acceso a la universidad

	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Bachillerato	207235	205304	205179	197365	196157	184202	207952
	64,10%	67,90%	69,00%	64,30%	66,70%	64,60%	61,10%
CFGS	22252	26340	25889	28842	27986	29218	33354
	6,90%	8,70%	8,70%	9,40%	9,50%	10,20%	9,80%
Universidad	49644	43285	39403	43361	31572	33117	41182
	15,40%	14,30%	13,20%	14,10%	10,70%	11,60%	12,10%

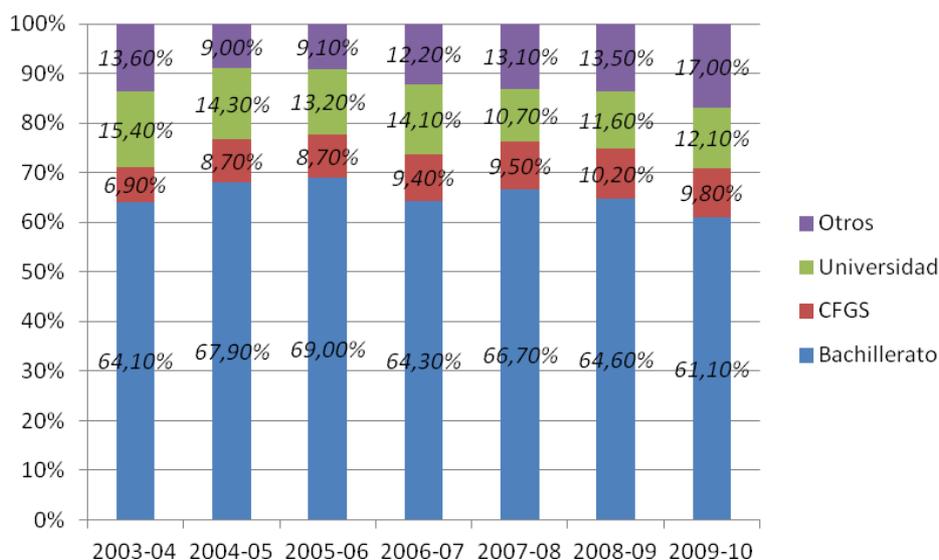
<sup>45</sup> El Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL) ha elaborado un catálogo que organiza todos los estudios en familias profesionales y niveles. Se han definido 26 familias profesionales - atendiendo a criterios de afinidad de la competencia profesional de las ocupaciones y puestos de trabajo detectados.

	44026	27275	26982	37460	38524	38549	57859
Otros	13,60%	9,00%	9,10%	12,20%	13,10%	13,50%	17,00%
	323157	302204	297453	307028	294239	285086	340347
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE.

Como se puede apreciar en la Tabla IV, del total de matriculados a la formación universitaria del estado español, aproximadamente el 60% provienen de la rama académica, seguidos por los que vienen por otras vías o los que ya disponen de una carrera universitaria. En último término encontramos a los graduados de CFGS. No obstante, es importante remarcar que, a pesar del poco peso sobre el total, muestran una tendencia creciente: mientras que el 2003-04 sólo representaban un 6'9% del colectivo de estudiantes, el 2008-09 esta cifra aumentó hasta el 10'20%, disminuyendo levemente el curso 2009-10 hasta el 9'8%.

Gráfico 1. Vías de acceso a la universidad



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE.

La tendencia de entrada de los graduados de CFGS, además, no es proporcionalmente inversa a la de los alumnos de Bachillerato, dándose situaciones de aumento del peso relativo de los dos sectores de estudiantes (2004-05, 2007-08), de aumento del peso relativo sólo de los alumnos de bachillerato (2005-06), de sólo de los de CFGS (2006-07, 2008-09), o de disminución de la proporción relativa a los dos grupos (2009-2010).

*Así pues, de forma sintética, podemos afirmar que sólo el 9'8% de las personas matriculadas el 2009-10 tenían como forma de acceso a estos estudios los CFGS; frente al mayoritario 61'1% de los provenientes de Bachillerato.*

Ahora bien, la distribución no es homogénea entre los distintos tipos de carreras.

Tabla V. Distribución del alumnado de CFGS y Bachillerato por tipo de carrera. 2009-2010

	Diplomatura		Licenciatura		Ingenierías Técnicas		Arquitectura/ Ingenierías		Doble titulación		Grados	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bachillerato	32066	60,02	42199	65,58	14531	62,14	15264	79,90	1781	93,15	102132	63,13
CFGS	10566	19,78	2024	3,15	4583	19,60	359	1,88	68	3,56	15768	9,75
Total	53424	100	64343	100	23385	100	19105	100	1912	100,00	161773	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE.

Si comparamos entre el acceso a diplomaturas y a licenciaturas el año 2009-2010 podemos observar que los estudiantes de CFGS están sobrerrepresentados en las primeras (19,78% frente al 3,15%), lo mismo pasa en la comparación de las ingenierías técnicas y las superiores (19,60% versus 1,88%). En las dobles titulaciones, por su lado, vemos una absoluta preponderancia del acceso vía PAU (representa el 93'15% del total), mientras que el vía CFGS registra sólo un 3'56%. Por último, los nuevos grados (EEES) presentan una distribución intermedia a los extremos vistos hasta ahora: el 63'13% del alumnado procede de Bachillerato y el 9'75 vía CFGS.

Así pues podemos afirmar que de manera general, *los graduados de CFGS están más representados en las carreras cortas (Diplomaturas e Ingenierías Técnicas) que en las largas (Licenciaturas, Ingenierías superiores y dobles titulaciones)*, por el contrario de los que acceden directamente del Bachillerato.

Cabe destacar, no obstante, que dentro de cada tipo existen diferencias significativas entre carreras concretas.

Tabla VI. Proporción de acceso mínima y máxima de estudiantes de CFGS por carrera en la Universidad pública. 2009-2010.

	Diplomatura	Licenciatura	Ingenierías técnicas	Arquitectura/ Ingenierías	Doble titulación
Mínimo	<b>Estadística</b> 2,36%	<b>Cc. Matemáticas<sup>46</sup></b> 0,24%	<b>Ing. Téc. Diseño Industrial</b> 9,65%	<b>Ing. Industrial<sup>47</sup></b> 0,12%	<b>A.D.E. + Derecho<sup>48</sup></b> 0,68%
Máximo	<b>Fisioterapia</b> 28,13%	<b>Bellas Artes</b> 6,76%	<b>Ing. Téc. Topográfica</b> 34,48%	<b>Arquitectura</b> 6,93%	<b>I.T.Minas Esp.Explot.Minas + I.T.Minas Esp.Sondeos y Prosp.</b> 60,00%

<sup>46</sup> En Cc. Geológicas, Cc. Políticas y Sociología, Cc. Políticas y de la Administración., Filosofía y Humanidades no hay acceso registrado vía CFGS.

<sup>47</sup> En Ing. Aeronáutica, Ing. Agrónoma, Ing. Geólogo, Ing. Naval y Oceánico, Ing. de Caminos, Canales y Puertos e Ing. de Minas no hay acceso registrado vía CFGS.

<sup>48</sup> En Cc. Políticas y Administración + Sociología, Derecho + Cc. Empresariales, Derecho + Cc. Políticas y de la Administración, Estadística + I.T. Informática de Gestión, Filología Francesa + Traducción e Interpretación, I.T. Indl. Esp. Electricidad + I.T. Indl. Esp. Química Indl., I.T.Agr. Esp. Explot. Agropec. + I.T.Agr. Esp. Hortof. y Jardín., Ing. Informática + I.T.Teleco. Esp. Telemática, Maestro Esp. Educ. Primaria + Maestro Esp. Educ. Física, Maestro Esp. Educ. Primaria + Maestro Esp. Educ. Musical, Matemáticas + I.T. Informática de Sistemas no hay acceso registrado vía CFGS.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE

*Dentro de la matriculación de primer acceso a la Universidad Pública nos encontramos con intervalos muy amplios en función de la carrera concreta. Si bien es una afirmación que haría falta estudiar con más profundidad, podemos apuntar que parece existir una diferencia entre las carreras más abstractas (con menor proporción de graduados de CFGS) y las carreras más instrumentales (con más representación de estos alumnos), si bien es verdad que no es una teoría totalmente explicativa: véase el caso de Bellas Artes.*

#### **d) Equidad**

Siguiendo la idea de Niemeyer (2006), en este trabajo pretendemos abandonar la perspectiva del déficit (centrada en conocimientos, habilidades y capacidades individuales) para centrarnos en una perspectiva social del aprendizaje, remarcando las oportunidades de participación y el derecho a la participación de los diferentes sectores de la población en el acceso a la universidad.

Al no centrarnos en todos los alumnos de CFGS sino solo en aquellos que acceden a la universidad, creemos conveniente añadir un apunte de Golthorpe (1996) que remarca que si bien la posición socioeconómica familiar ya no tiene un impacto tan determinante en el hecho de que el hijo/a estudie o no; sigue afectando en la probabilidad de elección de las distintas vías disponibles.

Recientemente, Hillmert i Jacob (2002) desarrollaron su teoría sobre decisiones educativas teniendo en cuenta parámetros individuales y sistémicos. Éstos últimos les permitieron indagar sobre las condiciones generales o el marco dónde se desarrollan las decisiones. Por otro lado, las variables individuales (probabilidad de éxito y horizonte temporal) más que tenerse en cuenta como características personales se consideraron como representativas de las diferencias socio-estructurales (el nivel de formación familiar y los ingresos familiares). Según los resultados, el comportamiento de los estudiantes está fuertemente relacionado con el origen familiar: los hijos e hijas de familias con educación superior están más respaldados para seguir en vías formativas académicas superiores. Se apunta, así, a que el valor de la educación (sobre todo la universitaria) puede ser diferente según los sectores sociales, y afecta en la proyección de itinerarios y en el análisis racional de la toma de decisiones (Keller y Zavalloni, 1964; en Goldthorpe, 1996).

La segunda hipótesis la planteamos en el marco de la desigualdad educativa, basándonos en las teorías contempladas, que subrayan que las diferentes vías educativas presentan diferentes perfiles de población generando un efecto de reproducción social. Partimos de la premisa que los que acceden a la universidad desde CFGS tienen un Nivel Formativo Familiar (NFF) inferior a los que proceden por Bachillerato, aumentando con su acceso la equidad del sistema de educación universitaria. Así pues, este es un apartado clave para poder entrever las consecuencias de la apertura o el cierre de las vías de acceso de CFGS a la Universidad.

Hasta ahora hemos visto de manera genérica cómo es la situación: cómo se configura este nivel del sistema educativo español, cómo está regulado el acceso desde la vía de ciclos, hasta qué punto tiene relevancia este itinerario para los graduados de CFGS y qué peso relativo ocupan éstos en las universidades de nuestro país. Este apartado se centra en su configuración en

base a una variable: el nivel formativo familiar (NFF), como indicador de estatus social de la familia de origen de los estudiantes. En base a la caracterización del alumnado por vía de acceso podemos intuir las consecuencias sociales que se derivan de las políticas de entrada a la universidad. Así pues el análisis de los estudiantes de Bachillerato y de CFGS cobra un sentido especial para ver si estas dos vías sirven de “seleccionadoras” y por lo tanto el hecho de limitar el acceso a una determinada puede funcionar como filtro en base a este criterio.

Tabla VII. Acceso a la universidad según Nivel Formativo Familiar de los graduados de bachillerato y CFGS (2000-01)

	Bachillerato	CFGS
Bajo	1730	1800
	43,40%	52,10%
Medio	1167	1028
	29,30%	29,80%
Alto	1092	625
	27,40%	18,10%
Total	3989	3453
	100%	100%

Nota: se considera NFF bajo cuando el progenitor del estudiante que tiene más estudios tiene el nivel de estudios obligatorios o sin estudios, medio cuando está graduado/a en FP o Bachillerato y alto cuando tiene estudios universitarios.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la ETEFIL

Como podemos ver en la Tabla VI, de los estudiantes de los graduados en 2001 de Bachillerato que entraban a la universidad un 43'4% provenían de familias con un nivel formativo bajo, un 29'30% medio y un 27'40% alto. Si bien es verdad que los que acceden desde Bachillerato son fundamentalmente estudiantes con un NFF bajo, sólo hace falta mirar el mismo dato para los de CFGS para ver que proporcionalmente aún son más con este perfil: el 52'10%, más de la mitad. Por el contrario, los hijos de familias con un nivel formativo elevado utilizan en mucho menor proporción esta vía de acceso, situándose en solo el 18'10%.

Así pues, tal y como muestra la tabla, *el estudiante que entra a la universidad desde CFGS tiene un perfil más bajo en cuanto a NFF que el que accede desde Bachillerato*, aunque este último tampoco lo tenga elevado.

Haciendo un repaso de los datos vistos anteriormente referentes al tipo de carrera cursada por los graduados de CFGS (ver Tabla V) podemos explicarlos también en base a las teorías de la reproducción. Según Hillmert i Jacob (2002), se pueden apreciar diferencias entre los hijos de familias con distinto nivel formativo familiar en el horizonte temporal para recuperar la inversión en términos materiales, así pues, para los hijos/as de familias con ingresos bajos, la educación se tiene que amortizar en un periodo más corto.

Desde este punto de partida, y preguntándonos sobre la función social de la universidad pública, cabe destacar los datos de la Tabla VIII, que nos demuestra que los alumnos provenientes de CFGS están infrarrepresentados en este sector mientras que los de Bachillerato tienen un peso superior del que tienen de media. Así pues, los datos parecen mostrar que *las que más disminuyen la desigualdad social entre los estudiantes de la enseñanza universitaria superior son las universidades privadas, a pesar de poder responder a lógicas distintas a ésta* (cómo la voluntad de

incrementar del número de estudiantes, entre otras que se tendrían que analizar con más profundidad).

Tabla VIII. Distribución de los alumnos que acceden por CFGS y Bachillerato en función de la titularidad del centro. 2009-2010.

	% Universidades públicas	% Universidades privadas	% Total
Total	90,98	9,02	100
Bachillerato	94,37	5,63	100
CFGS	90,25	9,75	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE

### 3. Conclusiones

Llegados a este punto tenemos suficientes elementos como para reforzar la afirmación que se presenta a modo de título: *La vía Profesional Superior disminuye la desigualdad social de nuestro sistema universitario.*

Los resultados nos muestran que el nivel de estudios de los padres y madres de los estudiantes es superior para aquellos que acceden a la universidad vía bachillerato que para los que lo hacen a través de los CFGS. Así pues, la presencia de titulados de CFGS hace aumentar la presencia de los jóvenes de familias con un nivel educativo de primaria o inferior, frente a la sobrerrepresentación en la institución universitaria de los hijos de titulados superiores.

Así pues, podemos afirmar que en la medida en que se dificulte el acceso de los graduados de CFGS, se estará contribuyendo a disminuir el número de estudiantes con un estatus familiar bajo, y por lo tanto, a reducir la equidad social en el acceso a la universidad; por el contrario, si se facilita el acceso, se estará contribuyendo a construir un sistema de igualdad de oportunidades de acceso a la enseñanza terciaria superior, quitando importancia a la pertinencia a un tipo de familia o a otra. Debemos recalcar en este punto la relevancia de la universidad pública en este aspecto apuntando que haría falta que asumiera las riendas para garantizar la equidad social.

A los que en frente de este supuesto contestan que los estudiantes de CFGS acaparan el sistema, tenemos que responder que su afirmación no está fundamentada: el porcentaje que entra por esta vía es minoritario dentro del conjunto de estudiantes universitarios y, si bien podemos intuir (disponemos solo de datos de la UAB) que para el año 2010-11, en el que no se aplicaron cuotas, este tipo de acceso aumentó en peso relativo frente a otras vías, cabe señalar que los efectos fueron muy limitados, si más no en términos globales, aunque existen diferencias entre carreras y tipos de las mismas.

No cabe olvidar, además, que la vía CFGS-Universidad no es una vía marginal: 1/3 de los titulados de estos estudios optan por acceder a la institución universitaria una vez acabados estos estudios, así pues, no se debe tratar como una vía alternativa, sino como una de las estrategias

importantes en la consecución de los estudios superiores universitarios por gran parte de la población.

Para finalizar, remarcaremos de nuevo la importancia de fomentar la vía Secundaria-Profesional-Superior para conseguir los objetivos políticos y los requerimientos de la economía del conocimiento: aumentar el volumen de población con estudios superiores fomentando, a la vez, la equidad.

## **Bibliografía**

- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976): La escuela capitalista en Francia (Madrid, Ed. Siglo XXI)
- Boliver, V. (2010): Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education, *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 61 (3) 229-242.
- Calero, J. (2005): *Equity in Education Thematic Review : Country Analytical Report - Spain*. (Paris, OCDE)
- Comisión Europea (2000): Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo del 2000. ([http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm))
- Comisión Europea (2002): Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Programa de trabajo sobre los futuros objetivos de los sistemas de educación y formación. (Luxemburgo, Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas)
- Comisión Europea (2010): *EUROPA 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. (Bruselas, Comunicación de la Comisión)
- Ferrer, F. [dir.] (2009): L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008. Fundació Jaume Bofill (Barcelona, Editorial Mediterrània; Polítiques, 70).
- Goldthorpe, J.H. (1996): Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology*, 47 (3) 481-505
- Hillmert y Jacob (2002): Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or away from university?, *Oxford University Press. European Sociological Review*, 19 (3) 219-334.
- Jackson, N. J. (1999): Modelling change in a national HE system using the concept of unification, *Journal of Education Policy*, 14 (4) 411-434.

- Merino, R. (2006): ¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España. *Revista Europea de Formación Profesional*, 37 (1) 55-69.
- Merino, R. y Planas, J. (1996): Els itineraris postobligatoris dels joves i la reforma escolar. *Temps d'Educació*, 15 177-201
- Merino, R.; Casal, J.; García, M. (2006): ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate, *Revista de Educación*, 340 1065-1083.
- Niemeyer, B. (2006): El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit, *Revista de Educación*, 341 99-121
- Planas, Sanchez y Ustrell (2011). El acceso a la Universidad desde la FP. X Encuentros de los servicios de información y orientación universitarios. Oviedo. 5 y 6 de mayo de 2011.
- Raffe, D. (1998): Where are pathways going? Conceptual and methodological lessons from the pathways study, en: OECD (ed.) *Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training* (Paris, OECD).
- Raffe, D. (2003): Pathways Linking Education and Work: A Review of Concepts, Research, and Policy Debates, *Journal of Youth Studies*, 6 (1) 3 – 19.

---

Fecha de recepción: 28/06/2011. Fecha de evaluación: 08/11/2011. Fecha de publicación: 31/01/2012