

LAS MOTIVACIONES DE LA ELECCIÓN DE CARRERA POR LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PABLO NAVARRO SUSTAETA¹
INÉS SOLER JULVE²

En su concepción inicial el contenido de este capítulo debiera haber incluido dos líneas de análisis: el examen del **conocimiento** previo que los estudiantes tienen de la carrera que se disponen a cursar, y el análisis de los **motivos** que les han llevado a su elección de la misma. Estos dos aspectos se corresponden, respectivamente, con el acervo de información representado por las respuestas a las preguntas 13 y 14 del cuestionario que sirve de base a nuestra investigación. Recuérdese que la primera de esas dos preguntas dice así: **“En el momento de elegir carrera, ¿tenías alguna idea sobre las asignaturas que configuran el plan de estudios de la misma?”**. Esta pregunta admite una única respuesta, a elegir entre las siguientes posibilidades: “1. No, no sabía lo que me iba a encontrar; 2. Sí, tenía una ligera idea; 3. Sí, tenía una idea más o menos precisa; 4. Sí, conocía perfectamente la carrera”. La segunda pregunta, la número 14 del cuestionario, está formulada en los siguientes términos: **“En el siguiente listado de motivos, ¿cuál ha determinado tu elección de carrera en primer lugar? ¿Y en segundo lugar?”**. Las opciones de respuesta que admite esta pregunta son las siguientes: “1. Porque se corresponde con mis aptitudes; 2. Porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer; 3. Para cumplir un sueño (era la que más me gustaba); 4. Por tradición familiar; 5. Porque me conduce a una profesión de prestigio; 6. Por eliminación; 7. Porque tiene numerosas salidas profesionales; 8. Porque proporciona una formación amplia y polivalente; 9. Porque era una carrera corta y adecuada a mis posibilidades; 10. Porque conduce a trabajos bien pagados; 11. Por mi experiencia profesional previa”. Sin embargo, y debido a la lógica limitación de espacio que tiene cada capítulo en la presente publicación, en lo que sigue

¹ Pablo Navarro Sustaeta, pablo.navarro@uv.es, Universitat de València

² Inés Soler Julve, ines.soler@uv.es, Universitat de València

nos centraremos en el análisis de las respuestas a la segunda de estas dos preguntas (la relativa a los motivos), si bien haremos alguna referencia ocasional a la primera.

1. Conocimiento y motivos como parte de las expectativas de los estudiantes respecto a los estudios universitarios

Lo que se trata de determinar por medio de las dos preguntas indicadas es, por un lado, el grado de conocimiento previo que tienen los estudiantes en relación con los estudios que cursan; y, por otro, los motivos que impulsan su elección de una u otra carrera. Ese conocimiento y esos motivos forman parte, sin duda, de las expectativas con las que los estudiantes abordan sus estudios, por lo que cabría englobarlos bajo la rúbrica común de “expectativas respecto a la Universidad”. Mas conviene apuntar que los conocimientos y motivos indicados no son sino una parte de tales expectativas, las cuales son sin duda más complejas. (No hay duda de que formarían parte de esas expectativas asuntos muy diversos, que van desde lo que el estudiante entiende por “estilo de vida universitario” al tipo de enseñanza que cree que va a recibir o al nivel de exigencia que espera encontrar en las distintas asignaturas).

Si se quiere, el “conocimiento previo que tienen los estudiantes de los estudios”, medido en términos de su dominio del plan de estudios de la carrera elegida, podría ser considerado como una suerte de “expectativa a priori”, que deberá ser concretada y corregida por el conocimiento real y práctico de esos estudios que el estudiante adquiere a lo largo de la carrera. En tanto que los motivos que en su momento llevaron a los estudiantes a elegir la carrera que cursan constituyen, al menos por lo que toca a algunos de esos motivos, una suerte de expectativa solo realizable “a posteriori”, puesto que nada más va a cumplirse una vez acabados tales estudios y en la vida profesional. Estamos pues, respectivamente, ante “expectativas de entrada” (el conocimiento previo de los estudios), por un lado, y (en parte al menos) ante “expectativas de salida” (las profesionales) que solo podrán contrastarse con los hechos una vez finalizados los estudios cursados.

2. Las condiciones de contorno interpretativo de la pregunta sobre los motivos

Centrándonos ya en la pregunta sobre los motivos que hay tras la elección de la carrera, es aconsejable comenzar por un cuestionamiento de lo que podemos denominar las “condiciones de contorno” interpretativo de esa pregunta. Por “condiciones de contorno interpretativo” entendemos el conjunto de fuerzas semánticas y pragmáticas que, al generar un campo interpretativo determinado, posibilitan –y, al tiempo, limitan—las posibles interpretaciones de una expresión. Por ejemplo, cuando alguien exclama “¡Fuego!” en un cine lleno a media sesión, es evidente que las condiciones de contorno interpretativo de esa expresión son muy diferentes de las que la misma adquiere cuando quien la grita es un oficial de artillería al mando de una batería de obuses en plena batalla.

La pregunta 14 del cuestionario enfrenta a los estudiantes encuestados con una lista de posibles motivos —once en total— que presuntamente han podido influirles en su elección de carrera. Los respondientes del cuestionario pueden elegir dos de esos motivos, colocándolos en primer y segundo lugar. Para interpretar el significado de esas elecciones yendo más allá de los datos, pero sin perder su respaldo epistémico, es preciso construir elementos conceptuales que actúen como analizadores de esos datos. Estos analizadores deben permitirnos, por una parte, reunir con sentido grupos de datos similares, que de otro modo se mantendrían inconexos. Y, por otra, vincular esos datos con otros de carácter externo a la pregunta que nos ocupa, pero con los que es posible establecer ciertas relaciones significativas a través de los analizadores en cuestión.

En principio, los once motivos que componen la lista de opciones son los que se expresan en la siguiente tabla:

Tabla I. Primer motivo de elección de carrera

	Frecuencia	Porcentaje
1- Porque se corresponde con mis aptitudes	3467	19,9
2- Porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer	5577	31,9
3- Para cumplir un sueño (era la que más me gustaba)	3295	18,9
4- Por tradición familiar	118	0,7
5- Porque me conduce a una profesión de prestigio	300	1,7
6- Por eliminación	672	3,8
7- Porque tiene numerosas salidas profesionales	2144	12,3
8- Porque proporciona una formación amplia y polivalente	979	5,6
9- Porque era una carrera corta y adecuada a mis posibilidades	218	1,2
10- Porque conduce a trabajos bien pagados	201	1,2
11- Por mi experiencia profesional previa	488	2,8
Total	17459	100

Fuente: *Elaboración propia a partir de encuesta Ecovipeu.*

Son motivos que, a primera vista, no parecen tener mucho que ver entre sí. Así, se diría que estamos condenados a realizar un análisis meramente individual de cada uno de ellos, sin intentar establecer ninguna conexión entre los mismos. Sin embargo, disponemos de algunas teorías que pueden suministrarnos esos analizadores arriba aludidos y que han de permitirnos extraer mayor rendimiento heurístico de los datos que en este punto nos ofrece la encuesta. Me referiré en primer lugar a la distinción, sugerida ya por otros autores³, entre tres actitudes

³ Véase J. M. Masjuan (2005).

motivacionales básicas en este terreno: la *actitud instrumental*, la *actitud profesional* y la *actitud expresiva*. Según este punto de vista, los motivos de los estudiantes a la hora de elegir carrera responderían a una combinación peculiar, individualmente dosificada, de esas tres actitudes motivacionales básicas.

La dimensión motivacional ‘expresiva’ estaría representada por todo lo que tiene que ver, según Masjuan, con el interés específico por la disciplina que se elige y se estudia, así como con las aptitudes; es una motivación intrínseca, que nace de la propia necesidad que *ego* tiene de autorrealizarse a través de un conjunto de actividades gratificantes en sí mismas y que colaboran en la construcción por *ego* de una autoimagen positiva y satisfactoria. Esta concepción de la dimensión motivacional expresiva, sin embargo, parece resultar en parte cuestionada por algunos datos de nuestra encuesta, que apuntaremos más adelante. En concreto, es dudoso que tal dimensión combine efectivamente la identificación personal con la disciplina que se ha elegido, por un lado, con la consideración de las propias aptitudes como motivo importante a la hora de inclinarse por esa disciplina, por otro. En realidad, más parece –y sobre ello se aportará una mínima evidencia en la sección siguiente, apartado a– que la consideración de tales aptitudes, lejos de ser un aspecto de la dimensión expresiva, constituye una dimensión diferente y propia, que proponemos denominar *psicológico-introspectiva*.

Esa dimensión motivacional ‘psicológico-introspectiva’ que postulamos es en el fondo muy diferente de la dimensión expresiva propiamente dicha. Mientras que el estudiante ‘expresivo’ afirma su proyecto personal sin apenas prevenciones, el estudiante ‘introspectivo’ parte de una duda acerca de sus propias capacidades, duda que hipoteca ya, de entrada, su posible proyección expresiva. La actitud expresiva se afirma frente al mundo; la actitud introspectiva duda de esa afirmación autónoma. No obstante, y como no disponemos de evidencia suficiente para sustentar esta tesis –fuera de la mínima arriba señalada– en el análisis que sigue no desgajaremos de la dimensión expresiva este aspecto ‘introspectivo’.

La dimensión motivacional ‘instrumental’ parece tener una interpretación más fácil: incluiría todo aquello que resulta extrínsecamente gratificante para *ego*, como expectativas económicas atractivas, seguridad laboral, ascenso social, etc. La dimensión profesional, por último, fundiría en el concepto de ‘autorrealización profesional’ las dimensiones expresiva e instrumental, en el sentido de que combinaría, en un proyecto de vida centrado en la adquisición y el ejercicio de una profesión socialmente reconocida, tanto el aspecto motivacional expresivo como el aspecto motivacional instrumental ya comentados.

La postulación de esas tres dimensiones o categorías motivacionales (la ‘expresiva’, la ‘profesional’ y la ‘instrumental’) podría en principio permitirnos agrupar, de acuerdo con ellas, los once motivos que se formulan en la pregunta que nos ocupa y que han sido reflejados en la tabla I. Además, actuando como analizadores aplicables en otros contextos, esas categorías nos permitirán enlazar esos motivos con algunas de las respuestas dadas a otras preguntas.

El problema, en este punto, no es otro que el de asignar los once motivos explícitos en la pregunta en cuestión a al menos alguna de esas tres dimensiones. Esa asignación, sobre todo si

ha de ser única (si nos vetamos la posibilidad de asignar dos o más categorías a alguno de los once motivos) requiere realizar un esfuerzo interpretativo en ocasiones complejo. Algunas de las once opciones que formula la pregunta, en efecto, son fácilmente adscribibles a una y solo una de las indicadas categorías, con clara exclusión de las otras. Así ocurre con la opción décima, “porque me conduce a trabajos bien pagados”, novena “porque era una carrera corta y adecuada a mis necesidades” y séptima “porque tiene numerosas salidas profesionales”; todas estas opciones parecen encuadrarse claramente en la categoría ‘motivación instrumental’. Asimismo, las opciones tercera “para cumplir un sueño (era lo que más me gustaba)” y octava “porque proporciona una formación amplia y polivalente” (esta con algunas reservas en las que no vamos a entrar) parecen encajar en la categoría ‘motivación expresiva’. Por su parte la opción primera, “porque se corresponde con mis aptitudes”, encajaría en la dimensión motivacional ‘introspectiva’ que postulamos, pero en la medida en que hemos decidido no separar esa supuesta dimensión de la expresiva, la incluiremos en esta. Por último, las opciones segunda “porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer”, y, tal vez, la quinta, “porque me conduce a una profesión de prestigio” parecen corresponderse con la categoría ‘motivación profesional’.

Nos encontramos, sin embargo, con unas cuantas opciones que no parecen ser fácilmente asignables a las tres (o cuatro, si se tiene en cuenta la hipotética dimensión introspectiva) dimensiones motivacionales hasta el momento asumidas. Una de esas opciones resulta especialmente opaca en este sentido; se trata de la opción sexta, “por eliminación”. Las otras opciones son la cuarta, “por tradición familiar” y la undécima, “por mi experiencia profesional previa”. Estas opciones a primera vista inclasificables parecieran requerir la introducción de nuevas dimensiones motivacionales, aunque su escasa frecuencia podría aconsejarnos proceder sencillamente a su descarte.

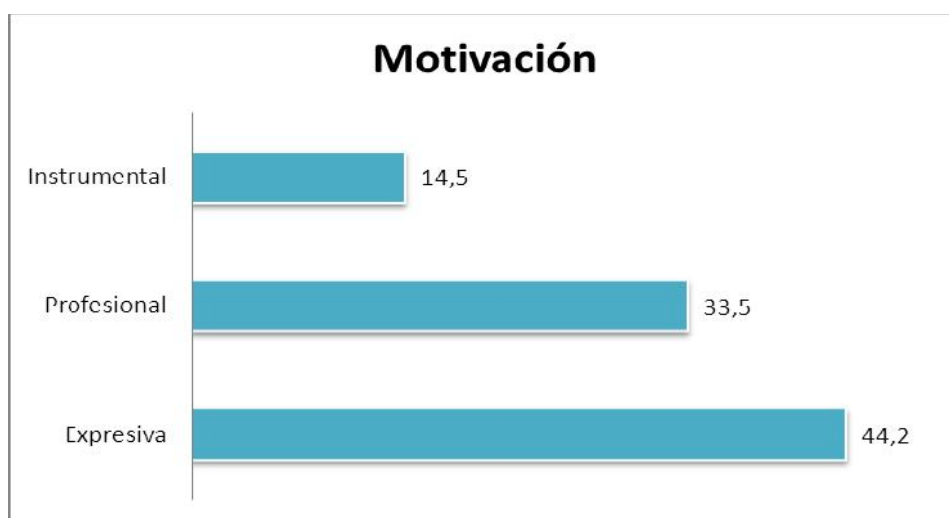
La opción “por eliminación” expresaría simplemente la ausencia de criterios motivacionales firmes, por lo que sería interpretable en términos de lo que podemos considerar una dimensión motivacional *negativa* o *anómica*. La opción “por tradición familiar” apunta a una dimensión motivacional no considerada hasta el momento, probablemente por su escasa presencia en la muestra que manejamos, pero que deberíamos tener en cuenta por derecho propio: se trata de la dimensión motivacional *tradicional*. Esta dimensión, a buen seguro, ha debido tener una importancia notable en sociedades menos modernizadas que la nuestra (o en la sociedad española de hace unas cuantas décadas). Hoy en día es justamente la escasa presencia de esta dimensión lo que conviene explicitar y analizar.

Por su parte, la opción “por mi experiencia profesional previa” es tal vez la más ambigua de todas, pues se presta a interpretaciones realizadas al menos desde las tres dimensiones inicialmente consideradas: la expresiva, la profesional y la instrumental. Un estudiante puede, en efecto, tener en cuenta su anterior experiencia profesional desde cualquiera de esas tres perspectivas o, más probablemente, desde una combinación más o menos borrosa de ellas. El colectivo que se decanta en mayor medida por esta opción es el de “los estudiantes maduros”, que se reenganchan a los estudios después de haber adquirido experiencia profesional —y para

quienes su carrera suele ocupar un lugar secundario respecto al trabajo y adquiere un sentido diferente⁴--.

Una primera panorámica de la distribución entre los estudiantes de los motivos que justificarían su elección de carrera nos la proporciona el siguiente diagrama, en el que esos motivos aparecen ya agrupados de acuerdo con las tres categorías fundamentales (expresiva, instrumental y profesional) inicialmente asumidas y que son las que de hecho vamos a presuponer en el análisis.

Gráfica 1. Distribución de los tipos de motivos en la elección de la carrera.



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Ecovipeu.

3. Las desigualdades en los motivos de la elección de carrera

Pasaremos ahora a investigar las desigualdades que se traslucen en los datos correspondientes a los motivos que los estudiantes dicen haber tenido en cuenta en el momento de su elección de carrera.

⁴ Véase I. Soler, 2011.

a) Consideraciones generales

Partiendo de la lista de once motivos que el cuestionario ofrecía como opciones de respuesta a los estudiantes (a quienes se invitaba a señalar dos de ellas como primero y segundo motivos), son cuatro de esas motivaciones las que, por los elevados porcentajes que arrojan, destacan sobre las demás, como muestra la siguiente tabla:

Tabla II. Los dos motivos principales que han empujado a los encuestados a estudiar su carrera (%).

	Primer motivo	Segundo motivo	Primero + Segundo motivos
Porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer	31,9	20,8	52,7
Porque se corresponde con mis aptitudes	19,9	20,9	40,8
Para cumplir un sueño (era la que más me gustaba)	18,9	9,7	28,6
Porque tiene numerosas salidas profesionales	12,3	16,6	28,9
Porque proporciona una formación amplia y polivalente	5,6	9,9	15,5
Por eliminación	3,8	5,4	9,2
Por mi experiencia profesional previa	2,8	3,0	5,8
Porque me conduce a una profesión de prestigio	1,7	3,8	5,5
Porque conduce a trabajos bien pagados	1,2	5,9	7,1
Porque era una carrera corta y adecuada a mis posibilidades	1,2	2,4	3,6
Por tradición familiar	0,7	1,6	2,3

Fuente: *Elaboración propia a partir de la encuesta Ecovipeu.*

En la tabla II mostramos no solo los porcentajes de estudiantes que han optado por cada opción en primera y segunda elección, sino también la suma de ambos porcentajes. Lo hacemos así porque consideramos que esa suma suministra información también valiosa, como veremos más adelante.

Conviene constatar que hay motivos elegidos con mayor porcentaje en primera opción, y con menor porcentaje en segunda opción; y hay motivos en los que ocurre lo contrario: son más citados en segunda opción que en primera. Los motivos que se señalan en primer lugar con más frecuencia de la que tienen como segundas opciones, son motivos que podemos denominar *dominantes*: pareciera que se trata de motivos con una singular capacidad de atracción y que dejan en un segundo plano las demás opciones. Esos motivos dominantes son solo dos: “Porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer” y “Para cumplir un sueño (era la [carrera que] más me gustaba”. Estos dos motivos “dominantes” se corresponden, respectivamente, con la

actitud motivacional que hemos denominado “profesional” y con aquella otra que denominamos “expresiva”.

Pocos conceptos, en efecto, tienen más magnetismo entre los estudiantes (y en nuestra sociedad en general) que el concepto de *profesión*. La idea de llegar a ser un exitoso profesional en ejercicio constituye hoy en día, quizá mejor que ninguna otra, el “ideal regulativo” que guía los afanes de nuestros estudiantes. Más de la mitad de ellos (un 52,7 %, exactamente) opta por designar ese motivo profesional como su primera o segunda opción, revelándonos así su poderoso atractivo.

El segundo motivo dominante (en el sentido que hemos dado arriba a este concepto) se manifiesta a través de la opción “Para cumplir un sueño (era la [carrera que] más me gustaba)”. Este motivo se ajusta claramente a la actitud que en la segunda sección llamamos “expresiva”. Obsérvese que, a diferencia de lo que ocurría en el caso del motivo anterior (el profesional), el peso de este motivo como segunda opción sufre una caída bastante abrupta respecto de su peso como primera opción. Se diría que esta actitud motivacional expresiva está muy condensada en cierto tipo de estudiante, y por ello comunica poco con (se mantiene relativamente aislada respecto de) aquellos sujetos que no pertenecen a ese grupo.

Hay un tercer motivo que, sin ser dominante (pues arroja un porcentaje de elecciones en segunda opción ligeramente superior al porcentaje de sus designaciones como primera opción), tiene una gran peso total (afectando a un 40,8 % de la muestra entre ambas opciones; sería el segundo motivo por peso total en este sentido). Se trata del motivo “Porque se corresponde con mis aptitudes”: sería la clase de motivación que en la sección segunda denominamos “psicológico-introspectiva”. Esta dimensión motivacional, de corroborarse su existencia con datos adicionales, habría quizá que ubicarla en una posición intermedia entre la profesional y la instrumental.

En general, cabe asumir como supuesto interpretativo en principio verosímil que la primera opción que expresa cada estudiante refleja su “(auto) versión oficial” del motivo predominante que ha determinado su elección de carrera. La segunda opción expresaría más bien su motivación “extraoficial”, aquella que (por la razón que sea) le cuesta más confesar (incluso a sí mismo). En esta línea de interpretación, la primera sería la opción más “presentable” socialmente; y la segunda, la menos prestigiosa, pero que sin embargo influye en las decisiones del estudiante de un modo tal vez semiconsciente.

Un dato que parecería corroborar este enfoque interpretativo es que, para ciertas opciones, su presencia como segunda elección tiene un peso muy superior a su presencia como elección primera. Esto sugiere la existencia subrepticia de una cierta “censura” que dificultaría la expresión abierta de tales opciones. Así, la opción “Porque conduce a trabajos bien pagados” sólo es elegida como primera opción por el 1,2 % de los respondientes, pero es señalada como segunda opción por casi cinco veces más estudiantes, el 5,9 %. Esta diferencia es sospechosa, y puede interpretarse en línea con lo que se acaba de sugerir: elegir una carrera “porque conduce a trabajos bien pagados” no resulta socialmente “chic” (aunque sea una motivación importante

para un cierto porcentaje de estudiantes) y por eso esta opción tiende a mostrarse sólo en segundo lugar y escudada en primeras opciones más digeribles social y personalmente. (No parece insensato conjeturar que, probablemente, la mayoría de los estudiantes se sienten mejor viéndose a sí mismos como exitosos profesionales que como meros asalariados bien remunerados).

En efecto, cuando inspeccionamos a ese 5,9 de estudiantes nos encontramos con que la primera opción por la que se pronuncian en su mayoría es la de “porque tiene numerosas salida de profesionales”. Esta opción instrumental vinculada a la abundancia de oportunidades laborales es la elegida por el 37 % de este colectivo de estudiantes. En segunda posición se sitúa el motivo “porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer”, elegido por el 27 % de ellos.

b) Motivación por tipos de carrera

La estructura motivacional que impulsa y guía a los estudiantes varía notablemente según el tipo de carrera elegida, como se puede observar en el siguiente diagrama:

Gráfica 2. Distribución de tipos de motivación según áreas de estudio.



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Ecovipeu.

En él se manifiestan considerables diferencias de motivación entre los colectivos de estudiantes que han elegido distintas categorías de carreras. Lo primero que cabe constatar, una vez más, es el carácter antagónico que tienen las dimensiones motivacionales expresiva e instrumental: cuanto más crece la una, más decrece la otra. Hay algunas pequeñas excepciones a esta regla general: los estudiantes de ingenierías y arquitectura son ligeramente más ‘instrumentales’ que los de ciencias sociales, por ejemplo, mientras que los primeros también son más ‘expresivos’ que los segundos (el precio de esta doble tendencia es el acortamiento del porcentaje de alumnos ‘profesionales’ entre esos estudiantes de ingenierías y arquitectura). La principal causa de estas anomalías que incumplen la apuntada regla general habría que buscarla probablemente en la composición interna de cada agrupación de carreras. En concreto, el grupo de ciencias sociales es en realidad bastante heterogéneo: contiene carreras que parecen ser más típicamente profesionales (Derecho), otras de carácter más bien instrumental (ADE) y otras en las que cabe sospechar una mayor carga expresiva.

Efectivamente, inspeccionado de cerca el asunto, nos encontramos con que en ADE están significativamente sobre representados los estudiantes con motivación instrumental (37 %). Pero en Derecho, aunque en menor medida, también lo están (30 %). En cambio, otras carreras de la misma área como son Trabajo Social o Educación Social tienen una mayor proporción de estudiantes con una motivación expresiva (46 %) y profesional (48 %).

Otro caso peculiar es el de las ciencias de la salud. Aquí el porcentaje de estudiantes ‘profesionales’ alcanza su máximo, mientras que los ‘expresivos’ son bastante numerosos y los ‘instrumentales’ son, en comparación con las demás agrupaciones de carreras, los penúltimos en porcentaje. Se trata, por lo que parece, de carreras con un fuerte vector a la vez expresivo y profesional. Este último componente tal vez tenga un ingrediente altruista imposible de aislar en los datos debido a la configuración que tienen, pero que posiblemente se trasluciría en ese alto grado de expresividad.

Si hacemos abstracción de estos dos grandes grupos de carreras (ingenierías y arquitectura, por un lado, y ciencias de la salud, por otro), la regla dominante es clara: cuanto más expresividad, mucha menos instrumentalidad y bastante menos profesionalidad. Con diferencia, el perfil más expresivo y menos instrumental lo muestran, como era de esperar, las carreras de humanidades.

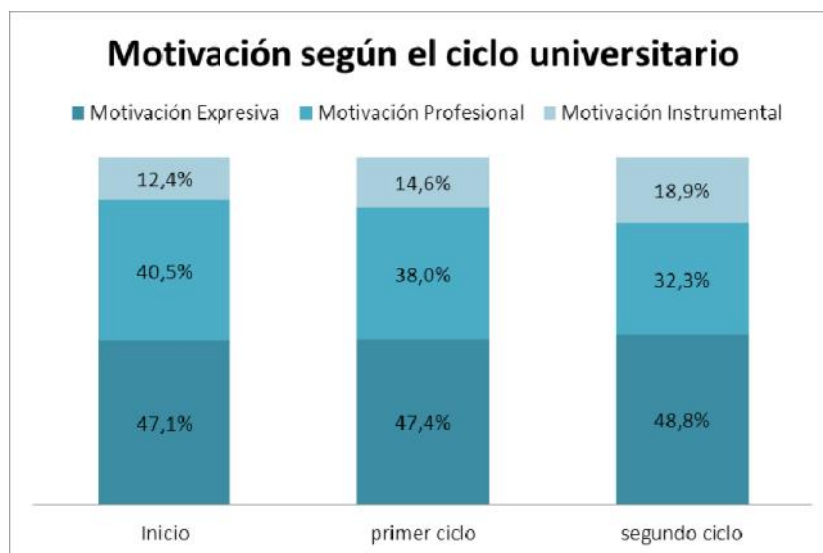
c) Motivación según ciclo universitario

Para aportar una dimensión longitudinal a este análisis de motivos, hemos construido la variable “ciclo universitario”, que atiende a las etapas o fases por las que transitan los estudiantes en su periodo formativo de educación superior. Aunque para cada uno de ellos el proceso se realice una sola vez, desde una perspectiva externa se trata de un fenómeno periódico que se repite ordenadamente, de ahí el concepto de “ciclo”. Conviene distinguir el primer año por ser el de aterrizaje, muy diferenciado del resto, por lo que conformará la primera etapa (24,2% de la muestra). A continuación, los dos años que equivalen a los cursos de lo que hasta ahora era un

primer ciclo serían la segunda etapa (35,9%). Por último, los cursos de cuarto y quinto que cierran el segundo ciclo serían la tercera etapa, en la que también se integran los años posteriores (39,7%).

La motivación de los estudiantes parece sufrir una ligera evolución a medida que progresan en sus estudios. Así lo atestigua este diagrama:

Gráfica 3. Distribución de tipos de motivación según el ciclo universitario que se cursa.



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Ecovipeu.

El hecho más llamativo de esta evolución es el incremento del factor motivacional instrumental a medida que avanzan en tales estudios. Además, el referido incremento es paralelo al decrecimiento del factor profesional, que disminuye casi exactamente lo que aumenta el factor instrumental. Por su parte, el factor expresivo solo sube muy ligeramente a lo largo de toda esa trayectoria académica.

Este puñado de datos nos permite avanzar algunas interpretaciones desde luego exploratorias y nada definitivas, pero que permitirían orientar ulteriores investigaciones. En primer lugar, la estabilidad del factor expresivo nos hace pensar que este se halla vinculado, más que con circunstancias particulares, con rasgos bastante profundos de la personalidad del estudiante. El expresivo sería el factor motivacional que de forma más clara parece depender de resortes intrínsecos —de naturaleza psicológica— más que extrínsecos. El ligero incremento de este factor a través de los distintos ciclos de la educación universitaria se explicaría, probablemente, por un hecho de sobra conocido: el éxito académico suele convertirse en el principal elemento motivador intrínseco del propio avance en los estudios. (Además, y en paralelo, la criba que conlleva ese avance académico selecciona a los alumnos intrínsecamente motivados y descarta a buena parte de los que no lo están).

El incremento del factor instrumental, por su parte, no debería sorprendernos, pues a medida que el estudiante progresa en sus estudios (y, al mismo tiempo, va cumpliendo años) se acerca más al momento en el que tendrá que traducir la formación por él adquirida en términos laborales y lucrativos.

Por último, la disminución del factor profesional pareciera ser consecuencia directa del mayor “realismo instrumental” que el estudiante adquiere con los años: así parece indicarlo, al menos, la correspondencia casi exacta que se da entre la mengua que experimenta, según deja claro el diagrama, la motivación profesional, y el paralelo incremento del que se beneficia la motivación instrumental. En resumen, parece razonable afirmar que a medida que el estudiante avanza en sus estudios su esquema motivacional se modifica en dos direcciones complementarias. Por una parte, en la dirección del “realismo instrumental”, que llevaría a ese estudiante a dar mayor importancia a las cuestiones relacionadas con su inserción solvente en el medio laboral. Por otra, en la dirección del “realismo profesional”, que conduciría al estudiante a asumir una concepción menos idealizada de la profesión que se dispone a ejercer. Es evidente la vinculación entre estas dos dimensiones: un estudiante que ha de aceptar, de manera cada vez más impostergable, una inserción laboral concretada en los términos en que el mercado de trabajo se la ofrece, no tiene más remedio que “adaptar” —en un sentido realista y con seguridad menos idealizado— sus expectativas profesionales a las condiciones nada ideales de ese mercado.

d) Motivación según edad y sexo

Consideraremos, para finalizar esta sección, los resultados que arroja el cruce estadístico entre las actitudes motivacionales y dos variables sociodemográficas tan básicas como la edad y el sexo. Estos son los diagramas correspondientes a tales cruces:

Gráfica 4. Distribución de tipos de motivación por edad.



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Ecovipeu.

Por lo que se refiere a la edad, es fácil observar en la gráfica 4 que la motivación expresiva va bajando de los 21 a los 29 años, para subir a partir de los 30, cuando alcanza su máximo (con un porcentaje del 51,70 %). Algo parecido, pero de manera menos marcada, ocurre con la motivación profesional, que desciende moderadamente de los 21 a los 29 años para remontar a partir de los 30, sin alcanzar el valor más alto (40,20 %), que es el inicial. La motivación instrumental, por último, exhibe una evolución inversa: sus valores mínimos son los iniciales (hasta los 21 años, 12,80 %) y luego va creciendo hasta los 26-29 (en los que alcanza un valor máximo del 19,10%), para descender a partir de los 30 (10,30 %).

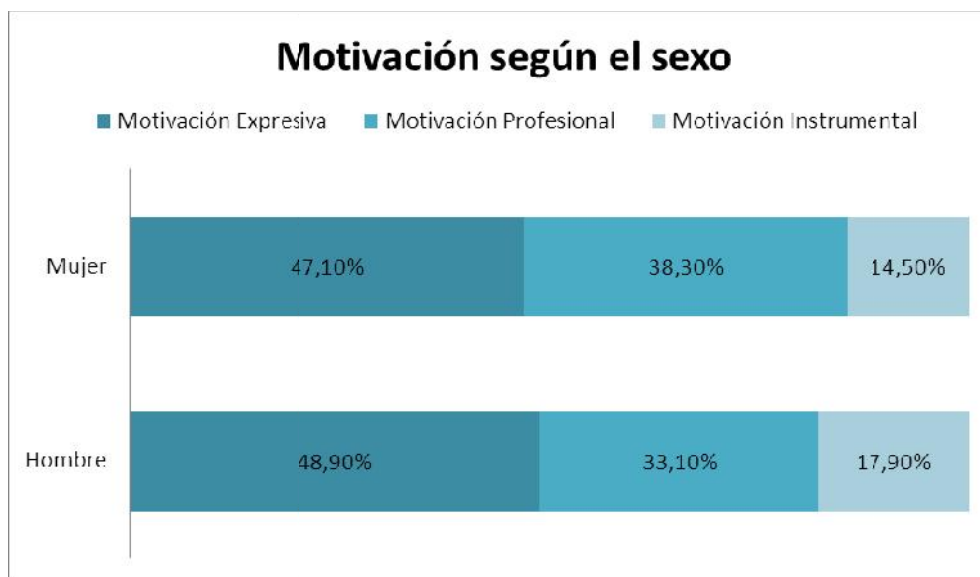
Esta evolución de los factores motivacionales de acuerdo con la edad parece prestarse a una interpretación acorde con lo que nos dice nuestro sentido común sociológico, y enteramente en sintonía con nuestros presupuestos teóricos: los estudiantes manifiestan una motivación más expresiva en edad temprana, cuando todavía no han sentido apenas la urgencia de estabilizar sus vidas –sobre todo en el plano laboral–. A medida que esa urgencia gana fuerza según pasan los años, los motivos expresivos pierden importancia frente a los instrumentales y materialistas. Sin embargo, a partir de los 30 años, y cuando con toda probabilidad ya han encontrado una cierta repisa de estabilidad laboral y vital, la motivación expresiva vuelve con fuerza, llegando a alcanzar su valor más elevado. Seguramente, estos estudiantes maduros se embarcan en los estudios universitarios para “crecer personalmente” más que por cualquier otro motivo.

La evolución similar –si bien menos acusada– que manifiesta la motivación profesional se explicaría en términos análogos. En su edad más juvenil, es natural que la ambición profesional de los estudiantes llegue a su máximo. Ese empuje profesional disminuye algo en los años siguientes, probablemente como consecuencia del mayor realismo al que inducen los tropiezos que los respondientes de la encuesta han podido encontrar en el camino de sus estudios. A partir de los 30 años, sin embargo, la tendencia en parte se revierte. Cabe pensar que esta reversión se debe, sobre todo, a la autoselección que se opera en el colectivo de los estudiantes maduros: para continuar estudiando a esa edad, en efecto, parece preciso tener un grado alto de motivación, bien sea expresiva, bien sea, como en este caso, profesional.

El examen de los datos correspondientes a la motivación instrumental nos suministra alguna sorpresa: en esta dimensión, y como cabría esperar, los valores iniciales (correspondientes a los estudiantes más jóvenes) son más bien bajos (de un 12,80 %). Estos estudiantes jóvenes, como hemos apuntado, no sienten una urgencia especial para estabilizarse vital y laboralmente, y por eso no son muy sensibles a consideraciones de tipo instrumental. Pero a medida que pasan los años, y hasta que se alcanzan los 29, los porcentajes que arroja esta motivación instrumental no paran de crecer (llegando a situarse en el 19,10 %), en paralelo con el incremento de las urgencias instrumentales que llegan con la edad. Sin embargo, obsérvese que ese porcentaje, en lugar de seguir creciendo, se desploma al 10,30 % entre los estudiantes mayores de 30 años. La explicación de este desplome habría que buscarla, en línea con lo avanzado más arriba, en la autoselección que, en el aspecto motivacional, se produce dentro del colectivo de los estudiantes maduros: se diría que, entre ellos, sólo los que gozan de una fuerte motivación expresiva y/o profesional (pero no tanto los que solo disponen de una motivación de tipo instrumental) son capaces de asumir el desafío y las exigencias que entrañan unos estudios universitarios.

El análisis del cruce entre motivos y sexo también nos proporciona algún resultado de interés.

Gráfica 5. Distribución de tipos de motivación por sexo.



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Ecovipeu.

Tal vez el más notable de esos resultados sea lo que podemos llamar el *sobreprofesionalismo* de las mujeres. En efecto, mientras que los estudiantes varones están profesionalmente motivados solo en un 34,80 %, las estudiantes lo están en un 40,80 %, seis puntos más. Parece pues que las mujeres están todavía más dispuestas que sus compañeros masculinos a asumir el paradigma de la vida profesional, y esto sin duda tiene mucho que ver con el empuje del sexo femenino en las aulas, y en concreto en las universitarias.

Otro dato que merece la pena constatar es que los estudiantes se manifiestan más instrumentalmente motivados que las estudiantes (16,90 frente a 13,50, respectivamente). Por último, son los hombres los que puntúan algo por arriba en lo que se refiere a su grado de motivación expresiva (48,30 % para los chicos en contraste con el 45,70 para las chicas).

Las estudiantes están pues más profesionalmente motivadas que los estudiantes, mientras que estos les ganan a ellas tanto en grado de motivación instrumental como en grado de motivación expresiva. ¿Cómo interpretar estos datos? Ya antes dijimos que la motivación profesional ocupaba una posición intermedia entre la expresiva y la instrumental. En cierto modo, jugar al profesionalismo es la apuesta más segura para ganar en el envite de la vida tanto un mínimo de bienestar expresivo (o, si se quiere, “postmaterialista”) como un mínimo de bienestar instrumental (o “materialista”). Aparentemente, las estudiantes tienen este hecho más

claro que los estudiantes, y por eso apuestan por lo seguro en mayor medida que ellos, quienes muestran una cierta tendencia a inclinarse por opciones más extremas y probablemente arriesgadas.

e) Motivación y expectativas

Como se acaba de sugerir, la motivación de los estudiantes guarda una relación estrecha con las expectativas que estos desarrollan. Es esta relación la que se intenta captar con esta gráfica 6:

Gráfica 6. Distribución de tipos de motivación según las expectativas que se tienen (los estudios me servirán para...)



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta Ecovipeu.

Lo primero que salta a la vista al comparar las tres líneas que sintetizan los datos proporcionados por el cruce estadístico entre motivaciones y expectativas, es el mayor peso de las expectativas que podemos llamar “postmaterialistas” frente a las expectativas “materialistas”⁵.

⁵ Véase la distinción entre valores *materialistas* y *postmaterialistas* que articula teóricamente los resultados de la Encuesta Mundial de Valores en sus sucesivas oleadas, <http://www.worldvaluessurvey.org/> y Inglehart, Ronald y Welzel, Christian (2006).

Las expectativas 'postmaterialistas' serían las que aparecen colocadas en el eje de abscisas a la izquierda (empezando por la opción "los estudios me servirán para cultivarme y enriquecer mis conocimientos"), y se irían convirtiendo paulatinamente en expectativas 'materialistas' a medida que puntúan (en una escala de 1 a 5) en opciones más a la derecha (hasta la opción "los estudios me servirán para alcanzar una posición social alta"). La lectura de esta distribución de datos es clara: cuanto más 'postmaterialista' es una "opción de expectativa", más atractiva parece resultar para los estudiantes de la muestra (y, al contrario, cuanto más 'materialista' es una 'opción de expectativa', menos atractiva (si se prefiere, menos "confesadamente atractiva") se manifiesta.

Una vez definida la distribución general de las opciones de expectativa planteadas en el cuestionario, podemos entrar en la distribución específica que esas opciones tienen entre las dimensiones motivacionales que estamos considerando. En este punto del análisis no nos encontramos sorpresas y sí confirmaciones claras de algunas de nuestras hipótesis al respecto. Obsérvese, en primer lugar, que la motivación instrumental arroja (como era de prever) mínimos valores en las opciones postmaterialistas y máximos valores en las materialistas. Bien es verdad que por lo que se refiere a algunas opciones de expectativa, las diferencias a este respecto con las otras dimensiones motivacionales son mínimas –aunque siempre se producen en la dirección de un menor postmaterialismo y un mayor materialismo--. En relación con otras de esas opciones (por ejemplo, y significativamente, la opción "los estudios me servirán para poder contribuir a la mejora de la sociedad" y, de forma menos acusada, la opción "los estudios me servirán para cultivarme y enriquecer mis conocimientos"), esas diferencias son sin embargo considerables.

Las otras dos dimensiones motivacionales presentes en el gráfico describen trayectorias muy similares. Aun así, las pequeñas diferencias que hay entre ellas resultan enteramente coherentes con nuestra interpretación teórica de las mismas. Por ejemplo, la dimensión expresiva arroja un valor máximo justamente en la opción expresiva máximamente postmaterialista (la primera por la izquierda), y un valor mínimo en la opción expresiva máximamente materialista (la primera por la derecha). Es comprensible que los "estudiantes (motivacionalmente) expresivos" –si se tiene en cuenta que eligen con gran frecuencia carreras con una empleabilidad problemática (como las humanidades)-- tengan expectativas profesionales algo más bajas que los "estudiantes (motivacionalmente) profesionales".

En relación con esta cuestión, merece la pena señalar un cambio de tendencia que apuntan algunas de las encuestas consultadas. Los resultados de las encuestas realizadas en diferentes años por la fundación BBVA (2003, 2006 y 2010) muestran una evolución creciente del peso que tienen los motivos más relacionados con las salidas laborales a la hora de elegir una carrera. Aunque la mayoría de los estudiantes siguen eligiendo la respuesta: "era la que más me gustaba", su peso relativo disminuye algunos puntos. En cada nueva oleada de encuestados, las respuestas han estado más polarizadas entre los motivos expresivos y laborales, quedando así el resto de opciones de respuesta con porcentajes exigüos. En concreto, la respuesta referida a las salidas laborales pasa de ser la elegida por el 8% de los estudiantes en la encuesta del 2003, a representar el 12,8% en la del 2006 y nada menos que el 25,8% en la encuesta de 2010. Esta misma tendencia se observa también entre los estudiantes de Francia cuando se comparan las distintas oleadas de la encuesta del OVE de este país. P. Cordazzo señala que mientras la

proporción de estudiantes de primer año que elige su carrera por interés disciplinar se mantiene estable entre el año 2000 y 2009, aquellos que lo hacen motivados por las salidas profesionales pasan del 15 a más del 30% de los encuestados (en Galland, Verley, Vourc'h, 2011: 96). Este fuerte incremento se explica por la interiorización de la profesionalización de la enseñanza superior por parte de los estudiantes, y sin duda se ha visto acentuado por la mala coyuntura económica actual, que genera en los estudiantes tanto franceses como españoles una mayor preocupación por su futuro profesional.

A partir de estos resultados puede afirmarse que se está produciendo una evolución de los motivos de la elección de la carrera universitaria, los cuales parecen orientarse cada vez más hacia el ámbito laboral. Este hecho tiene implicaciones en el sentido que los estudiantes atribuyen a su formación universitaria, a la que le demandan cada vez más una mejor adaptación a las exigencias del mercado laboral. Se trataría de un proceso que minoraría paulatinamente el valor intrínseco del título, ligado a la disciplina y al contenido. No obstante, en cualquiera de las carreras consideradas, la razón principal de la elección sigue vinculada al interés por la disciplina, variando su preponderancia en función del grado de profesionalización de la especialidad.

Si a ello se le suma la asociación que en este último apartado hemos establecido entre la dimensión instrumental y las expectativas de carácter materialista, cabe conjeturar que se está produciendo un repunte de algunos valores materialistas en el colectivo de estudiantes universitarios, al menos a la hora de hacer frente a la decisión de qué van a estudiar. Este hecho estaría sin duda influenciado por el actual contexto de crisis económica, que genera una alta incertidumbre acerca de las condiciones materiales de existencia. El hecho en cuestión tiene especial relevancia, pues parece reflejar un cambio de actitud dentro de las propias universidades, que durante las últimas décadas han sido los espacios sociales donde de forma más clara se han asentado y difundido los valores postmaterialistas.

5. Conclusiones: grado de conocimiento de los estudios y estilo de motivación como condicionantes del éxito académico y factores de desigualdad

El fenómeno de la desigualdad social se hace cada vez más complejo en sociedades a su vez crecientemente complejas como las actuales. Son muchos los hilos que tejen ese fenómeno, hilos que se combinan de formas muy diversas y que actúan por acumulación sinérgica. Mientras que sociedades más simples distribuían las relaciones de desigualdad a través de lógicas binarias (señor/vasallo, propietario/proletario, hombre/mujer) las sociedades actuales estructuran esas relaciones a través de lógicas estocásticas que responden a múltiples factores.

En las páginas anteriores se han aportado evidencias que apoyarían la tesis de que el esquema motivacional que impulsa a los estudiantes embarcados en estudios universitarios se

distribuye de manera desigual. Y que esa desigualdad se corresponde con otras desigualdades estructurales que afectan a tales estudiantes.

A través de un análisis que se ha centrado en solo una pregunta del cuestionario de la encuesta que sirve de base a esta investigación, hemos corroborado tanto cosas ya sabidas como otras más bien sorprendentes. Por ejemplo, y paradójicamente, que los estudiantes que parecen moverse por razones más instrumentales (aquellos que, en principio, más debieran brillar por su sentido práctico) son los que, en el momento de su elección --y según las respuestas a la pregunta 13, que no hemos tenido ocasión de comentar-- menos conocimiento tienen de los estudios que se disponen a cursar. O que las estudiantes sobrepasan a los estudiantes en su grado de identificación con una opción de vida profesional, opción vital considerada hasta no hace mucho como típicamente masculina.

En estas páginas se ha puesto de manifiesto, de manera no exhaustiva, pero sí suficiente, que la motivación estudiantil guarda relación con distintas variables sociodemográficas, con las que colabora para engendrar situaciones de desigualdad en la entrada a los estudios universitarios. Se ha evidenciado asimismo que los motivos detrás de las decisiones de los estudiantes son variados, y que se distribuyen de manera desigual entre las distintas carreras y fases de los estudios universitarios. Esas motivaciones diferentes también contribuyen a generar desigualdades “de facto” que se entrelazan con las anteriores. El resultado de esa combinación de puntos de partida desiguales en el inicio de los estudios universitarios tiene que ver sin duda con los resultados académicos diferenciados que van marcando el destino curricular y, en definitiva, profesional y laboral de los distintos sectores estudiantiles. Es este un campo de investigación --el de la relación entre el equipamiento cognitivo y motivacional de los estudiantes universitarios y los resultados académicos que obtienen y que les abren, o no, determinadas opciones laborales y profesionales-- en el que queda mucho por hacer. Las evidencias que recoge este capítulo pueden ayudar a centrar algunas de las preguntas que otras investigaciones similares la presente podrían abordar y responder más pormenorizadamente en este terreno.

Las evidencias logradas indican también que la presencia de expectativas considerablemente diferenciadas según el tipo de estudiante y según las distintas carreras, implica la existencia de demandas muy variadas en relación con los estudios universitarios. Esta variabilidad de la demanda debería ser tenida en cuenta por las instituciones de educación superior.

Las expectativas diferenciadas que tienen los distintos colectivos estudiantiles conducen a desiguales grados de implicación en la carrera. Y este hecho debiera traducirse en una oferta de opciones de aprendizaje diversificadas. Esa oferta se instrumentaría a través de un abanico amplio de alternativas en lo que se refiere al régimen de dedicación a los estudios de los estudiantes, a la distinta intensidad exigible en ellos o al tratamiento específico de los estudiantes reenganchados a una edad tardía.

Referencias bibliográficas

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).

Ariño, A. (dir.), Hernández, M., Llopis, R., Navarro, P., Tejerina, B. (2008): *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles* (Valencia, Publicaciones Universitat de València).

Australian University Student Finances (2006): "Final report of a national survey of students in public universities" *Centre for the Study of Higher Education. The University of Melbourne*.

Coulon, A. (1997): *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire* (Paris, Presses Universitaires de France).

Felouzis, G. (2001): *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université* (Paris, Presses Universitaires de France).

Fernex, A. y Lima, L. (2005): Les perceptions par les étudiants du marché du travail et de leur insertion, et leurs effets sur les stratégies de travail universitaire, *Papers*, 76, 135- 165.

Fundación BBVA (2010): *Estudio internacional Fundación BBVA sobre estudiantes universitarios de seis países europeos* (Madrid, Fundación BBVA). Accesible en: <http://www.fbbva.es>

----- (2006): *Estudio sobre los estudiantes universitarios españoles* (Madrid, Fundación BBVA).

----- (2003): *Estudio sobre los estudiantes universitarios españoles* (Madrid, Fundación BBVA).

Galland, O., Verley, E., Vourc'h, R. (dirs., 2011): *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010* (Paris, La documentation française).

Germe, J.F. (2011): Projet professionnel et Incertitude sur le marché du travail, *Papers*, 96/4, 1125-1138.

Hadji, C., Bargel, T., Masjuan, J. (2005): *Étudier dans une université qui change. Le regard des étudiants de trois régions d'Europe* (Grenoble, Presses universitaires de Grenoble).

Inglehart, R. y Welzel, C. (2005): *Modernización, cambio cultural y democracia: la secuencia del desarrollo humano* (Madrid, 2006, Ed. CIS y Siglo XXI de España Editores). Trad. de M^a T. Casado Rodríguez.

Kuh, G.D. (2001): Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement, *Change*, 33(3), 10-17, 66.

Lima, L. ; Hadji, C. (2005): Quand les étudiants jugent leurs études. Quelques enseignements d'une recherche internationale, *Papers*, 76, 67-96

Masjuan, J.M. (2005): Progresos en los aprendizajes, características en los estudios y motivaciones de los estudiantes, *Papers*, 76, 97-133.

Masjuan, J. M.; Troyano, H. y Vivas, J. (2002): *I després de la universitat, què? La inserció dels graduats a la Universitat Autònoma de Barcelona* (Barcelona, ICE de la UAB).

Navarro, P. (2008): Las metodologías y las prácticas de enseñanza-aprendizaje, en: Ariño, A. (dir., 2008) *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles* (Valencia, Publicaciones Universitat de València).

Planas (2011): La relación entre educación y empleo en Europa, *Papers*, 96/4, 1047-1073.

Soler, I. (2011) Características Sociodemográficas, en: Ariño, A.; Llopis, R. (dirs.) (2011) *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España. Eurostudent IV* (Madrid, Ministerio de Educación).

Troyano, H. (2005): Consistencia y orientación del perfil profesional, percepción del mercado laboral y reacciones previstas ante posibles dificultades de inserción, *Papers*, 76, 167-197.

Veille Scientifique et Technologique (VST, 2010): Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur, *Dossier d'actualité de la VST*, 59, Institut national de recherche pédagogique <http://www.inrp.fr/vst>

----- (VST, 2009): Relation école-emploi bousculée par l'orientation, *Dossier d'actualité de la VST*, 47, Institut national de recherche pédagogique <http://www.inrp.fr/vst>

Fecha de recepción: 01/11/2013. Fecha de evaluación: 15/12/2013. Fecha de publicación: 31/01/2014