

El derecho de las personas adultas y trabajadoras a la inclusión en la educación superior. Un estudio contextualizado de las causas de exclusión y abandono

The right of adults and workers to inclusion in higher education. A contextualized study of the causes of exclusion and dropout

Salvador Javier Ros Turégano

Máster en Educación Universitaria

Dirección postal:

Calle Desierto de las Palmas, 4 - 2B - 5º - 18. 12006 Castellón de la Plana.

Email: ros.turegano@gmail.com

RESUMEN

El abandono de los estudios superiores es un fenómeno que afecta de manera particular al estudiantado que trabaja o tiene responsabilidades familiares. El proceso de Bolonia ha agravado el problema para este colectivo que la literatura científica designa como estudiantes no tradicionales. Este trabajo tiene como objetivo averiguar las causas del abandono de este tipo de estudiantado. Se realizó una investigación cualitativa mediante la técnica de la entrevista no estructurada. El trabajo se contextualiza en los estudios superiores de diseño en España. Se entrevistó a estudiantes que abandonaron. Los resultados ponen de manifiesto que la rigidez horaria en los centros y el uso punitivo de las faltas de asistencia son las causas principales y que el alumnado más afectado es el más vulnerable desde el punto de vista socioeconómico. Esa manera de proceder quebranta el derecho de las personas con menos oportunidades a una educación inclusiva y a la formación a lo largo de la vida. Se concluye que tanto el profesorado como el alumnado desconocen ese derecho y la normativa que lo respalda. Esta circunstancia provoca que el problema persista y se ignore. Las metodologías flexibles y el uso de la tecnología digital son las claves para la inclusión según la opinión de las personas entrevistadas.

Palabras clave: “abandono de los estudios”, “conciliación”, “educación superior”, “estudiantes no tradicionales”, “inclusión”.

ABSTRACT

Dropping out of higher education is a phenomenon that particularly affects students who work or have family responsibilities. The Bologna process has aggravated the problem for this group that the scientific literature designates them as non-traditional students. This work aims to find

out the causes of the dropout of this type of student body. A qualitative research was carried out using the unstructured interview technique. The work is contextualized in higher design studies in Spain. Students who dropped out were interviewed. The results show that rigid timetables in schools and the punitive use of absences are the main causes and that the most affected students are the most vulnerable from a socioeconomic point of view. This way of proceeding violates the right of people with fewer opportunities to inclusive education and training throughout life. It is concluded that both teachers and students are unaware of this right and the regulations that support it. This circumstance causes the problem to persist and be ignored. Flexible methodologies and the use of digital technology are the keys to inclusion according to the opinion of the interviewees.

Keywords: “interruption of studies”, “reconciliation”, “higher education”, “non-traditional students”, “inclusion”.

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado que trabaja o tiene cargas familiares constituye una nueva mayoría de estudiantes en Europa y necesita que se facilite la conciliación de su actividad académica con su situación personal (Garzón Umerenkova y Gil Flores, 2017; Gilardi y Guglielmetti, 2011; Klemencic y Fried, 2015). La literatura occidental, europea y americana, denomina ‘estudiantado no tradicional’ (ENT) a este colectivo (Chen, 2017; Ellis, 2020). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) establece la inclusión de todos los perfiles socioeconómicos de estudiantado como uno de sus objetivos prioritarios (Rome Ministerial Communiqué, 2020).

Al inicio del curso 19-20, en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela (EASDO), se detectó que la mitad del estudiantado de primer curso de la especialidad de Diseño de Moda abandonó y no pasó a segundo. Al preguntar al resto de estudiantes por las personas que abandonaron, se puso de manifiesto que todas ellas trabajaban. En una consulta telefónica preliminar a dos de las estudiantes que abandonaron, estas manifestaron que las dificultades para conciliar con el horario lectivo las hicieron desistir. Este hecho constituyó la espoleta definitiva para comenzar a indagar en aras de identificar el problema y su alcance.

Una revisión bibliográfica sobre los antecedentes del abandono del ENT de las instituciones de educación superior (IES) en Europa y América pone de manifiesto que el ENT abandona más que el estudiantado tradicional (ET); que el abandono es más acusado en el ENT de bajo perfil socioeconómico y que el hecho de ser madre añade dificultad (Ros Turégano, Rial Peralta y Escarabajal Anierte, 2023). Ese trabajo también revela que la implementación del sistema de créditos y del proceso de Bolonia, en lugar de favorecer la inclusión, como cabría esperar si se atiende a las premisas del modelo, ha agravado el problema (Chen, op.cit; Sanchez Gelabert y Elias Andreu, 2017).

Al hilo del sistema de créditos y de la legislación que lo sustenta, un estudio sistemático de la normativa que rige los estudios superiores en España y de la normativa que aplica a los estudios superiores de diseño ofrece resultados contradictorios. El estudio concluye que dicha normativa insta a las instituciones a flexibilizar el diseño del aprendizaje para facilitar la inclusión y la conciliación, que la asistencia a las aulas en las horas lectivas no es obligatoria y que las calificaciones han de reflejar exclusivamente los resultados de aprendizaje, sin importar el momento y lugar en el que estos se produzcan (Ros Turégano, 2023).

La digitalización y la creación de ambientes virtuales de aprendizaje favorece la flexibilidad (Müller y Mildenerger, 2021; Vizcaíno González, 2023). El EEES apuesta por dicha digitalización para conseguir una educación más flexible y adecuada al aprendizaje a lo largo de la vida (Paris Communiqué, 2018). La normativa de educación establece que el aprendizaje permanente afecta a la realización personal y a la integración social (Álvarez Arregui et al, 2022). Por ese motivo, las personas más desfavorecidas necesitan que se cumpla la normativa. Estos autores concluyen que los ecosistemas educativos deben adaptarse a las necesidades de las personas integrando la formación presencial, virtual y a distancia para que la formación “en cualquier momento, en cualquier lugar y a cualquier edad” sea la norma y no la excepción. Esto requiere la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas se han desarrollado y extendido rápidamente en todos los ámbitos sociales en el siglo XXI (Garcés Suárez, Garcés Suárez y Alcívar Fajardo, 2016). Cabe preguntarse pues, ¿cómo es posible que la implementación del proceso de Bolonia coincida con un incremento en las dificultades para la inclusión del ENT en vez de suponer una ventaja para este estudiantado?

Este trabajo pretende dar respuesta a esta pregunta y obtener conclusiones para la mejora de la práctica docente. Para ello, se formulan dos objetivos de investigación:

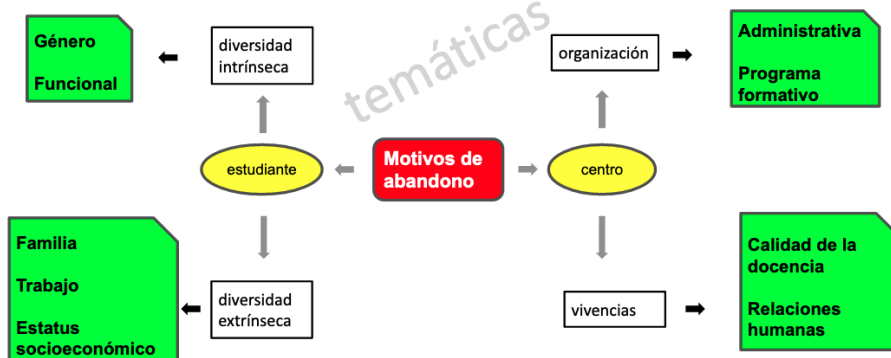
1. Identificar las causas del abandono del estudiantado no tradicional en las titulaciones superiores de diseño en España.
2. Obtener las premisas para el diseño de metodologías y sistemas inclusivos atendiendo a las causas identificadas.

2. MÉTODO

Se realizó una investigación de paradigma interpretativo y metodología cualitativa, necesaria para comprender las acciones humanas y sus causas (Bisquerra, 2004), que en nuestro caso son el abandono del ENT de las escuelas de diseño y los motivos. De hecho, solo mediante la investigación cualitativa se puede captar cómo siente o reacciona el ENT (Robotham, 2013, p. 431). El diseño se realizó de acuerdo con los planteamientos de Corbin y Strauss (2008) para alcanzar unas conclusiones válidas en el contexto de la investigación y aplicables en contextos similares (San Martín, 2016).

La técnica de investigación se determinó en un trabajo previo de Ros Turégano et al. (2023). Se trata de una conversación no estructurada para el estudio sistemático de la subjetividad a partir de las vivencias del ENT que abandonó. Para ello, se empleó el mapa mental para entrevistas de la figura 1 que incluye las temáticas a abordar. Se trata de un mapa mental elaborado para averiguar las causas de abandono del ENT en cualquier institución de educación superior mediante entrevistas en profundidad.

FIGURA 1. Mapa mental para entrevistas. Fuente: Ros Turégano et al. (op. cit).



El entrevistador comenzó con preguntas o comentarios generales, por ejemplo, ¿qué tal en la Escuela? o ¿por qué te matriculaste en diseño gráfico en esa Escuela?, para dejar hablar a la persona informante e impulsar a revelar las temáticas y los enfoques que más le interesaban. Si algún tema no era tratado, el entrevistador lo sacaba a colación. Por ejemplo, si no se ha hablado de las relaciones humanas, el entrevistador podría preguntar: ¿qué tal con la gente en la escuela? Todo dependía del contexto, de la personalidad del informante, de cómo se inició la relación entre el investigador y el participante o de cómo transcurría la conversación.

El muestreo fue intencional. Solo ENT que abandonó los estudios de diseño se admitía como participante. Para el reclutamiento, en primer lugar, se hizo llegar a cada potencial participante los datos de contacto del investigador principal y, en segundo lugar, se informó y reclutó a los sujetos que establecían contacto y accedían a participar.

Así, se solicitó al alumnado de la escuela donde trabaja el grupo de investigación que proporcionara los datos de contacto del investigador principal a estudiantes que conocían y que habían abandonado. La estrategia para el reclutamiento de estudiantes de otras escuelas españolas consistió en difundir este estudio y sus objetivos, incluido el propio reclutamiento. La información se hizo llegar, mediante correo electrónico, a profesorado y alumnado de escuelas superiores de diseño que ya habían colaborado en otras investigaciones. Estas personas, a su vez, informaron a estudiantes no tradi-

cionales que conocían y que habían abandonado los estudios. Les proporcionaron los datos de contacto del investigador.

Los sujetos decidieron si se ponían en contacto para informarse en más detalle y, en su caso, participar. Entonces, se explicó a cada potencial informante el objetivo del trabajo, el protocolo y los compromisos éticos. Se consiguieron acuerdos de participación mediante el formulario de consentimiento que se envió a cada participante por correo electrónico para que lo firmara. Este trabajo se realizó durante el segundo semestre del año 2021.

La muestra final consistió en once estudiantes, nueve mujeres y dos hombres. A continuación se describen los perfiles de cada participante. Se incluyen los siguientes datos: género, edad en el momento del abandono, curso, especialidad que estudiaba, comunidad autónoma y año de abandono.

Participantes:

P1: mujer, 23, 2º de Diseño de Interiores, Comunidad Valenciana, 2018.

P2: mujer, 31, 2º de Diseño de Moda, Comunidad Autónoma de Canarias, 2018.

P3: mujer, 31, 3º de Diseño Gráfico, Catalunya, 2017.

P4: mujer, 42, 2º de Diseño de Moda, Comunidad Valenciana, 2019.

P5: mujer, 27, 1º de Diseño de Interiores, Catalunya, 2017.

P6: mujer, 21, 2º de Diseño de Moda, Comunidad Valenciana, 2019.

P7: mujer, 27, 4º de Diseño Gráfico, Catalunya, 2017.

P8: hombre, 46, 2º de Diseño Gráfico, Catalunya, 2017.

P9: mujer, 40, 3º de Diseño de Interiores, Andalucía, 2018.

P10: mujer, 28, 2º de Diseño Gráfico, Comunidad Valenciana, 2020.

P11: hombre, 28, 1º de Diseño Gráfico, Comunidad Valenciana, 2020.

Todas las entrevistas fueron llevadas a cabo por la misma persona investigadora. Las entrevistas a P1, P2, P4 y P6 fueron realizadas telefónicamente. Para el resto de participantes se empleó la herramienta Google Meet. Todas se grabaron. Las transcripciones se realizaron con ayuda de la herramienta online *oTranscribe*.

El análisis se realizó durante y después del periodo de entrevistas para direccionar la investigación de manera flexible según las categorías o conceptos emergentes. Se empleó el software Atlas.ti [v. 9.0.3] por tratarse de una herramienta que facilita obtener conclusiones investigaciones cualitativas mediante entrevistas a distintos sujetos (San Martín, 2014). Las transcripciones se pasaron al programa en once documentos, uno por cada informante, que constituyen la unidad hermenéutica para proceder a su análisis. El análisis se realizó en tres fases: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

Codificación abierta o categorización

Se obtuvieron los conceptos genéricos, esto es, asuntos, sucesos o problemas, que se extrajeron de los discursos de las personas informantes, que son significativos para estas personas y que conceptualiza el investigador mediante el proceso de clasificación de los fragmentos de texto. Son datos que constituyen la lista de códigos sobre los que se construyó la teoría. Cada código se definió explícitamente para facilitar dicha construcción. Las definiciones aparecen en el primer apartado de los resultados. El análisis de los datos determinó el significado subjetivo que las personas informantes otorgan a cada código.

Esta fase también permitió matizar la definición de ‘abandono’ como objeto de estudio y categoría: se define abandono como la situación en la que el estudiantado toma y ejecuta la decisión de abandonar la escuela como consecuencia de hechos sobrevenidos, no planeados y ajenos a su voluntad.

Codificación axial

Se identificaron las relaciones entre los códigos o categorías antedichos. Estas relaciones expresan el relato, esto es, las explicaciones. Estas se validan con los discursos literales de las personas participantes.

Lo antedicho se materializa en los resultados de dos maneras: el diagrama de relaciones y los hallazgos. Estos últimos son: hechos, contexto y consecuencias.

Codificación selectiva

Es el último proceso de abstracción que expresa el fenómeno principal, esto es, la realidad según el punto de vista de las personas participantes y del análisis contextual. Forma parte de las conclusiones del trabajo e identifica la categoría central.

3. RESULTADOS

a. Resultados de la codificación abierta

Lista de códigos y definiciones:

Faltas: registros que hace el profesorado en clase cuando pasa lista, el estudiantado no está presente y solo se emplea de manera punitiva para con el estudiantado. Es decir, no forma parte de un control de asistencia que utiliza el profesorado para la reflexión o la mejora de su proceder.

Metodología: forma de actuar del profesorado.

Normativa invisible: normativa de educación europea, estatal o regional que no existe en ese marco legal o es contraria a dicho marco pero que se adopta en las organizaciones y no se cuestiona.

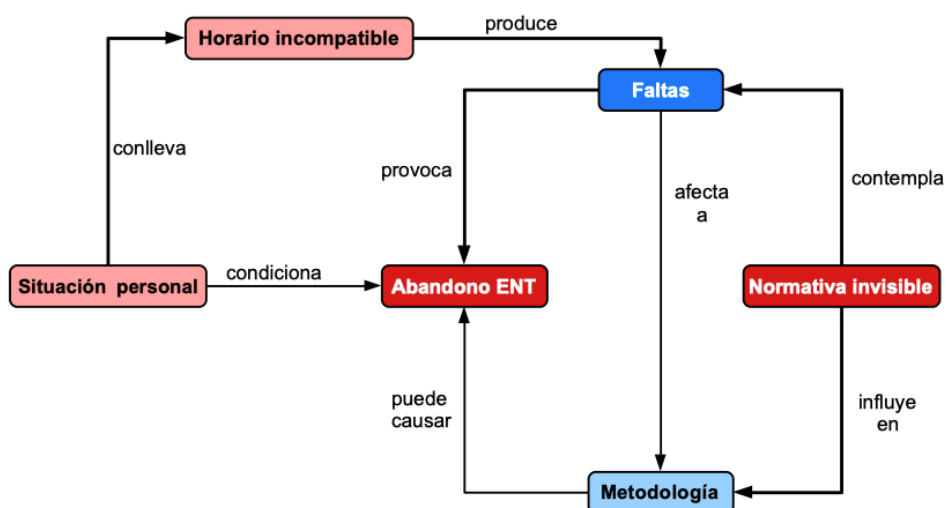
Situación personal: aspectos que condicionan al estudiantado y que la metodología no puede modificar.

Horario incompatible: coincidencia del horario laboral del estudiantado con el horario lectivo del centro.

b. Resultados de la codificación axial

Se obtuvo el siguiente diagrama de relaciones:

FIGURA 2. Relaciones entre categorías. Fuente: elaboración propia



Hallazgos por categorías en relación al abandono:

Situación personal

Trabajos anteriores ponen de manifiesto que las estudiantes que son madres enfrentan barreras para compaginar su rol de madres con los estudios superiores (Hernández Quirama, Cáceres Manrique y Linares García, 2019; Miller y Arvizu, 2016; Webber y Dismore, 2021). Una de las informantes, embarazada y madre de un niño de dos años explica su situación en relación al abandono:

Sí que es verdad que bueno, por mis circunstancias particulares, pues yo, los trabajos los hacía de madrugada [se refiere a las tareas que demanda el profesorado], cuando se dormía el mayor y embarazada pues yo tenía mucho sueño y estaba muy cansada y me costaba. Era una cuestión biológica física, no era una cuestión de la escuela [P9].

La estudiante asume que esa situación era insalvable. No puso objeciones a la labor institucional del centro o del profesorado, pero sí indicó otra barrera que enfrentan las madres estudiantes:

A la hora de pedir una guardería, una escuela infantil, más cercana al centro de estudio, no se valoraba como se valoraba el centro de trabajo. Porque ese [se refiere a la escuela] era mi centro de trabajo, aunque yo no tuviera ... aunque no me repercutirera económicamente, ¿no? Yo no podía optar a dejar a mi hijo en una escuela infantil que me pillara un poquito de camino ¿no? hacia allí [la escuela], porque no se valoraba, no se tenía en cuenta [P9].

Esto pone de manifiesto la necesidad de profundizar en la perspectiva de género. Por una parte, se ayuda a las personas trabajadoras pero no a las estudiantes que, al incurrir en gastos y no tener ingresos, necesitan más ayuda. Por otra parte, P9 asume que hacerse cargo de su hijo le corresponde a ella; no mencionó al padre. El rol de mujer también lo puso de manifiesto la participante 1, una mujer joven con hermanos más pequeños: “Al principio, porque mi madre se puso enferma (...) falté mucho porque tengo hermanos pequeños, entonces yo soy la mayor; me hice responsable [P1].”

Otra situación personal tiene que ver con la falta de recursos económicos. El ENT de bajo perfil socioeconómico tiene más dificultades para elegir trabajo u horario. Por ese motivo, abandona más que el ENT con más recursos (Ros-Turégano et al., op. cit). P10 es una ENT de bajo perfil socioeconómico y describe así el motivo de abandono:

Fue una situación, yo tengo que pagar cosas de mi madre, además, entonces es una cosa muy concreta que necesitaba una salida ya, urgente. (...) entonces fui a trabajar al campo y eso era desde muy temprano hasta por la tarde, entonces me era muy complicado compaginarlo. Por mucho que hubiese querido, yo trabajaba de lunes a domingo y algún día libraba, entonces yo llegaba muy tarde y muy cansada del campo, de estar ahí al sol todo el día, pues al final es que agota tanto físico como mental, entonces, en mi caso, ya te digo, era muy complicado [P10]

Estos asuntos, que tienen que ver con situaciones personales complicadas o con la perspectiva de género, no se pueden resolver fácilmente mediante actuaciones concretas de las escuelas sin contar con otras instituciones. Sin embargo, a la hora de tratar con el estudiantado, son asuntos relevantes que no se pueden ignorar. En ese sentido, la empatía y la colaboración del profesorado es esencial para generar sentimiento de pertenencia al centro y paliar el abandono (Tinto, 2017). Además, si el profesorado ayuda, el mensaje que se envía al resto del estudiantado es muy claro: ayudar a quien más lo necesita es la forma correcta de comportarse. Eso es lo que se

espera del colectivo docente. Una de las informantes lo expresó de la siguiente manera: “Los profesores que no ayudan ¡son bobos!” [P2].

Horario incompatible

Robotham (2013), en un estudio del fenómeno del estudiantado con empleo, encontró que uno de los problemas del ENT es encajar las horas presenciales en su horario laboral y que una parte de este estudiantado prioriza su horario laboral sobre el académico. P4 trabaja como formadora en régimen de autónoma en el ámbito de la industria textil. Se trata de una estudiante con recursos económicos. Al hablar de su decisión de abandonar dice: “Pensé coger menos asignaturas pero, como el horario era el que era, lo descarté [quiere decir que descartó esa posibilidad y abandonó]”.

Otras informantes, en este caso mujeres de bajo perfil socioeconómico, ponen de manifiesto esa priorización del horario laboral pero también desvelan las dificultades que tienen con los empleadores.

En un principio, en el trabajo [la estudiante trabajaba en una tienda de ropa] me dijeron que no habría problema [se refiere a compatibilizar el horario con las clases], luego cuando llegó septiembre me dijeron que solo un mes [se refiere a un mes sin ajustar el horario a sus necesidades], y después ya me dijeron que es que necesitaban que hiciera ese horario y que no podía hacer otro [P5].

Cuando dejé la carrera en tercero es porque me salió un trabajo ya de diseñadora gráfica, en el que estuve un año. Intenté hablar con los profesores para ver si lo podía compaginar, y al final como que no hubo manera de que faltara a algunas clases, por el horario. Y también lo hablé en el trabajo pero no hubo manera de ... [risa de lamento] de hacer posible las dos cosas y al final pues decidí coger el trabajo [P3].

Es decir, la priorización del horario laboral sobre el horario lectivo cuando son incompatibles puede ser por motivos profesionales o por motivos económicos. Ambas situaciones conducen al abandono. Si es por motivos económicos, el estudiantado puede intentar negociar con el profesorado y con las empresas. Entonces, puede encontrarse con la negativa de unos y de otros. Cuanto más precario es el trabajo, menos ayuda reciben del empleador.

Metodología

La interacción adecuada docente-discente que favorece un buen clima en el aula y los métodos son aspectos que el profesorado ha de priorizar para hacer bien su labor (Ponce Gea y Rico Gómez, 2022). P11, de 28 años, era un estudiante de primer curso que no tenía necesidades económicas acuciantes; podía elegir el lugar o el horario de

trabajo y solo lo hacía los fines de semana. Sin embargo en la asignatura de proyectos, la de más carga lectiva y mayor relación con la profesión, las interacciones con la docente y los métodos le llevaron a abandonar.

(...) pero el problema venía cuando yo me daba cuenta de que nadie de la clase a lo mejor se había enterado de una cosa que había dicho [se refiere a la docente], y si se lo volvías a preguntar, o se molestaba o la contestación que te soltaba no, no emm, no era muy apropiada, ¿vale?, lo cual hacía que no tuvieses ganas de tener ... no tenías un buen feedback.

(...) a veces me he tirado días haciendo un documento de Word, que se podía editar en línea, una hoja de ruta que se llamaba (...) Si tú tienes cinco horas para hacer trabajos en un día, ¿vale? y pasas tres horas en una asignatura que, por todo esto que te he contado, ya no te gusta la asignatura, te ha supuesto un esfuerzo mental que cuando llegas a los trabajos que sí que quieres hacer, estás cansado.

(...) Yo me veía que si seguía estudiando diseño gráfico había, por así decirlo, como una manera de trabajar que a mi no me encaja [P11].

Así, P11 decidió no seguir porque la metodología docente le llevó a pensar que la ‘forma de trabajar’ en esa profesión no era lo que P11 esperaba. Dado que P11 cursaba primero, su único referente en proyectos de diseño era su docente.

La personalización del aprendizaje es una de las características del paradigma de Bolonia e implica que el profesorado conozca la formación previa y las circunstancias sociales del estudiantado para actuar en consecuencia (Lerís y Sein Echaluce, 2011). P8 vive con su pareja y dos hijos pequeños. Trabaja de diseñador gráfico de manera autónoma, dispone de tiempo limitado porque su trabajo y su familia requieren atención. Cuando se matriculó, su objetivo era adquirir la formación académica propia de su profesión. Abandonó por un cúmulo de circunstancias; una de ellas era la pérdida de tiempo en la escuela:

Claro, hay que tener en cuenta que era imposible porque necesitaba un mínimo de asistencia. ¿Sabes? entonces, dice [se refiere a lo que le dijo el profesor], “yo lo entiendo, pero necesito un mínimo de asistencia que vengas”. Claro, yo llegaba muchos días y él estaba explicando cómo colocar texto en una caja [se refiere al software InDesign]. Claro, y yo hacía así [se pasa la mano por la cara. P8 dominaba ese software porque es su herramienta de trabajo diario], ¿sabes? entonces, y es que a lo mejor el profesor decía, bueno pero es que es una hora a la semana o dos, pero claro, ese margen que a mí me daba el poder matricularme a otra asignatura y pensar que la carrera no la iba a acabar en ... seis años, la puedo acabar en cuatro, porque el tiempo lo podía aprovechar, era también un alivio mental, ¿no? [P8].

Es decir, el docente, además de no personalizar, obligaba al estudiantado avanzado a estar presente sin participar mientras enseñaba al resto de estudiantes. El efecto negativo de esta forma de proceder en el ENT avanzado es sustancial porque no dispone de tiempo que perder.

Otro asunto que tiene que ver con la metodología y que salió a colación es la forma de calificar. P6 es una joven trabajadora que no podía asistir a todas las sesiones pero que entregaba los trabajos que el profesorado demandaba. A ese respecto manifestó: “En algunas asignaturas me quitaban dos o tres puntos por asistencia. Eso desmotiva” [P6]. La legislación educativa establece que, a la hora de calificar, sólo ha de tenerse en cuenta el haber académico alcanzado (Ros Turégano, op. cit). Es decir, poner o quitar puntos por el mero hecho de asistir a clase no es compatible con la normativa.

Faltas

La gestión de las faltas de asistencia podría ser una subcategoría de la metodología. Sin embargo, el análisis de los datos otorga a este concepto una definición singular y una importancia que la convierte en categoría. Veamos las intervenciones de P1, P3, P6 y P7:

Al principio [se refiere al curso] porque mi madre se puso enferma, falté mucho, entonces ya tenía muchas faltas y como que ya perdía derecho a asistir también. Porque cuando tienes un número de faltas determinado, ya no puedes ir a clase [P1].

Intenté hablar con los profesores para ver si lo podía compaginar [se refiere al trabajo con las clases], y al final como que no hubo manera de que faltara a algunas clases, por el horario (...) El único que lo entendió fue Marc [Marc es el pseudónimo de un docente] que sí que me dejó no ir a algunas clases [P3].

Necesitaba justificante de las faltas siempre en algunas asignaturas. Tenía que pedirselo cada vez a la encargada y eso era una molestia [se refiere a que molestaba a la encargada de la tienda donde trabajaba]. No bastaba con el horario [se refiere a que el profesorado no aceptaba su horario laboral como justificante]. Entonces me lo tuve que dejar [P6].

Eran muy rígidos con muchas cosas [se refiere al profesorado], ¿no? pues como esto de la falta de asistencia, ¿no? Teníamos ese 20% y si te bajas de ese 20% ya pues estás suspendido automáticamente [P7].

Es decir, el profesorado obligaba a asistir a clase al ENT sin atender a las circunstancias personales. El alumnado que no asiste presencialmente suspende. No se le dan alternativas a este alumnado y, como consecuencia, puede llegar a abandonar: “Entonces me lo tuve que dejar” [P6]. Es de destacar que esa rigidez no la practica todo el profesorado: “como que no hubo manera de que faltara a algunas clases” [P3]; “Necesitaba justificante de las faltas siempre en algunas asignaturas” [P6].

Normativa invisible

Cuando P1 habla de las faltas y de las consecuencias, lo hace en términos de axioma: “Porque cuando tienes un número de faltas determinado, ya no puedes ir a clase”. En este comentario asume que es una norma o forma de proceder normalizada. P2 había estudiado un ciclo formativo. Después pasó al grado y se encontró con el problema de la asistencia obligatoria y lo achaca a la normativa.

Una maravilla con los profes con los que disfruté y aprendí [se refiere al ciclo formativo que cursó antes que el grado en la misma institución]. Pero las cosas han cambiado [se refiere al grado]. No puedo ir a clase todo el rato. Necesito pedir la matriculación parcial porque hay épocas del año que no puedo asistir. No puedo parar de trabajar. (...) No me dan facilidades [se refiere a la asistencia obligatoria]. También es muy complejo por la normativa [P2].

Cuando P3 habla del tema de las faltas lo hace en los siguientes términos: “(...) A ver, que en realidad lo entiendo porque son cosas que tienen que ser así porque te ponen faltas, pero no sé, por hacer una pequeña excepción ...”. Es decir, ‘en realidad lo entiendo’; ‘las cosas tienen que ser así’ es coherente con la visión de P1 y P2.

Ahora bien, esa supuesta normativa es admitida y entendida porque se considera que está por encima de la voluntad del profesorado o de los centros: “Tuve que dejarlo porque el profesorado no me aprobaba sin asistencia. Me decían que la asistencia es esencial según el Plan Bolonia” [P4]. Esto encaja con lo que P8 pone en boca del profesor cuando hablaban del asunto: “yo lo entiendo, pero necesito un mínimo de asistencia que vengas”. Es decir, el docente ‘necesita’ que el estudiante asista un mínimo para aprobarlo. Cuando el docente lo expresa en esos términos de ‘lo entiendo, pero necesito’ indica que comprende la situación del P8 pero que, aún así, está obligado (“necesito”) a proceder de una determinada manera que va en contra de lo que él piensa (“lo entiendo, pero ...”).

Otra normativa de estas características que salió a colación está relacionada con el asunto de las recuperaciones, es decir, segundas oportunidades para aprobar una prueba de examen. P7 se quejaba en estos términos de la prohibición de recuperaciones y lo enlaza con la normativa de la asistencia. Al hacerlo, se entiende el efecto de la combinación de ambas:

Luego hablando pues con la cap d'estudis y demás y decían: “no, no, el plan Bolonia dice que no se pueden hacer recuperaciones y no se van a hacer recuperaciones”. (...) Si a lo mejor tienes la opción de estudiar después y recuperar esa materia con más calma (...) Claro que luego te descuadra el horario al año siguiente porque te va quedando una asignatura, luego otra asignatura, claro, todo esto te retrasa y te frustra porque es una asignatura teórica a la que tienes que asistir obligatoriamente al año siguiente otra vez la misma teoría, que al final es teoría otra vez, y estás perdiendo tiempo, estás perdiendo dinero [baja la cabeza, niega con la cabeza] (...) Ni te imaginas las veces que he llorado yo [P7].

P8 tenía su versión del mismo fenómeno: “Una profesora nos decía: examen, pero no os preocupéis, hay recuperación, ¿vale? Cuando en teoría, otros profesores habían dicho que no se podía hacer recuperaciones porque la norma de la Generalitat no lo permitía”.

Es decir, el alumnado tiene la idea de que el asunto de la asistencia obligatoria y de la prohibición de recuperaciones es algo que viene de arriba, de las instituciones europeas, estatales o autonómicas. Esa idea se la ha transmitido el profesorado: “la cap d’estudis” [P7]; “otros profesores” [P8]; “el profesorado” [P4]. Además, todo apunta a que el profesorado que transmite esa idea se la cree y, en ocasiones, la cumple a su pesar: “lo entiendo, pero necesito un mínimo de asistencia que vengas” [el profesor a P8].

Los resultados de Ros Turégano (2023) ponen de manifiesto que no existe normativa de educación superior que obligue al alumnado a asistir al aula. Si se analiza toda la normativa aportada en este trabajo, el término ‘recuperación’ no aparece. Por ese motivo, a esa normativa a la que hacen referencia las personas informantes la denominamos normativa invisible.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las conclusiones que resultan de los hallazgos y que se exponen a continuación responden a la pregunta de investigación: ¿cómo es posible que la implementación del proceso de Bolonia coincida con un incremento en las dificultades para la inclusión del ENT en vez de suponer una ventaja para este estudiantado? El núcleo de los hallazgos, es decir, la categoría central que alimenta el resto de categorías es la normativa invisible.

Este trabajo ha puesto de manifiesto que, en el contexto de las escuelas de diseño, existe una interpretación errónea y un desconocimiento generalizado tanto de la legislación educativa como de lo que significa el paradigma de Bolonia. Esa interpretación ha conducido a normalizar un sistema rígido que obliga al estudiantado a asistir, en un determinado porcentaje, a las horas lectivas en cualquier asignatura, ya sea ésta teórica o práctica. Esa obligación es, en muchos casos, imposible de cumplir por el estudiantado no tradicional. El profesorado y los centros aceptan como legal esa obligatoriedad y, como consecuencia, las faltas de asistencia se emplean de manera punitiva. Por ese motivo, no es el proceso de Bolonia lo que lastra la inclusión, sino su implementación errónea.

El alumnado que trabaja o tiene responsabilidades familiares se queja de la rigidez horaria pero la entiende como legal porque así se lo han transmitido. Por ello, intenta negociar con el profesorado para conciliar y poder seguir estudiando. Una parte del profesorado atiende a esas necesidades y favorece la inclusión de este estudiantado,

pero no cuestiona que la rigidez horaria ni el hecho de que el uso punitivo de las faltas de asistencia sean acordes con la normativa. Es decir, el profesorado flexible que intenta ayudar al estudiantado lo hace por convicción a pesar de que su enfoque, más flexible y personalizado, va en contra de la normativa aceptada por todos y que no existe, esto es, la normativa invisible. Por tanto, este profesorado se revela contra la rigidez, pero lo hace discretamente, probablemente para evitar problemas.

El estudiantado no tradicional, en ocasiones, se las arregla para seguir estudiando pero eso no siempre es posible; va a depender de en qué medida se encuentre con profesorado que aplica la normativa invisible y de su situación personal. El estudiantado con más necesidades económicas o con más requerimientos de atención a su familia es más vulnerable a la normativa invisible y, cuando no tiene más remedio, abandona. Se queja pero no denuncia porque piensa que no se ha incurrido en ilegalidad: "A ver, que en realidad lo entiendo porque son cosas que tienen que ser así" [P3].

La persistencia de la normativa invisible, rígida, contraria a la legalidad, que no atiende a las necesidades de conciliación del alumnado se debe al desconocimiento de la normativa real por parte de los actores: docentes y estudiantes. El artículo 46, apartado (k), de la Ley Orgánica 6/2001 de universidades otorga al estudiantado el derecho a "una atención que facilite compaginar los estudios con la actividad laboral" (p. 30). Asimismo, el Estatuto del Estudiante Universitario, en su artículo 7.1, apartado (d), dice que el estudiantado tiene derecho "a una atención y diseño de las actividades académicas que faciliten la conciliación de los estudios con la vida laboral y familiar (...) en la medida de las disponibilidades organizativas y presupuestarias de la universidad" (Real Decreto 1791/2007, p. 9). En los contextos estudiados no se cuestiona la rigidez y, por tanto, no se apela a las organizaciones para que tomen cartas en el asunto. Sin embargo, la normativa vigente contempla la inclusión y está alineada con el paradigma de Bolonia que prioriza el sistema educativo centrado en el estudiantado, la inclusión de todos los perfiles socioeconómicos de estudiantado, la flexibilidad y el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida. Si atendemos a las declaraciones de las políticas institucionales publicadas en las webs de las escuelas de diseño y, en general, de las universidades, dichas políticas están alineadas con el modelo del EEES, con la inclusión y con los derechos humanos. Sin embargo, a la hora de la puesta en práctica de la acción didáctica no se atiende a las políticas declaradas y no se cuestionan las formas rígidas de proceder en el día a día cuyo sustento procedimental se recoge en las guías docentes. Es decir, cuando se pasa de la teoría a la práctica, los valores se pierden en el camino.

No todos los abandonos se deben a la rigidez y al uso punitivo de las faltas. Hay centros más flexibles: "no era una cuestión de la escuela" [P9]. También hay casos en los que la situación personal es determinante: "Por mucho que hubiese querido, yo trabajaba de lunes a domingo (...) entonces, en mi caso, ya te digo, era muy complicado" [P10]. Otros abandonos son consecuencia de enfoques metodológicos docentes

que no encajan con las expectativas del estudiantado: “había, por así decirlo, como una manera de trabajar que a mi no me encaja” [P11].

Atendiendo al primer objetivo de investigación, esto es, identificar las causas del abandono del estudiantado no tradicional en las titulaciones superiores de diseño en España se concluye que las causas del abandono del estudiantado no tradicional de las escuelas de diseño estudiadas se deben principalmente a la aplicación errónea de la normativa de educación superior, así como a una interpretación equivocada del paradigma de Bolonia. Ese error se debe al desconocimiento que el profesorado tiene de dicha normativa. Además, los equipos directivos forman parte del profesorado y permiten o promueven la rigidez y el uso punitivo de las faltas. Trabajando así, el profesorado no ha de preocuparse por las dificultades del estudiantado más vulnerable. En lugar de habilitar espacios virtuales que faciliten el acceso a los contenidos y a las actividades para permitir la puesta al día y el aprendizaje del estudiantado trabajador, se anotan las faltas de asistencia y se establece un sistema de penalización. Anotar faltas y penalizar supone menos trabajo que intentar ayudar, crear materiales didácticos compartidos online o diseñar sistemas de evaluación personalizados. Esta circunstancia y la falta de reflexión conjunta acerca de cómo concretar en la práctica las políticas declaradas hace que el problema persista.

En relación al segundo objetivo, esto es, obtener las premisas para el diseño de metodologías y sistemas inclusivos atendiendo a las causas del abandono descubiertas, se han de cumplir, al menos, dos premisas. En primer lugar se ha de formar e informar al profesorado sobre la normativa de educación superior y sobre el paradigma de Bolonia y propiciar una reflexión conjunta al respecto. En segundo lugar, el proceso de enseñanza-aprendizaje debería realizarse en un entorno híbrido de manera que el estudiantado no tradicional tenga acceso online asíncrono a los materiales didácticos y a las actividades que se plantean en el aula. El uso de las TIC permite facilitar el seguimiento, la puesta al día y la interacción del alumnado con dificultades de conciliación. El rol docente es de facilitador y eso incluye utilizar todas las herramientas disponibles para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado, especialmente del más vulnerable.

Esta investigación presenta limitaciones. La teoría obtenida se basa en el conocimiento de la subjetividad del estudiantado que abandonó escuelas superiores de diseño. Para identificar los motivos del abandono o de la exclusión del ENT en otros escenarios universitarios se han de llevar a cabo estudios contextualizados. Lo que ha quedado claro en este trabajo es que la normativa es inclusiva y que el problema radica en la puesta en práctica.

Este trabajo no dará frutos si no se utiliza para mejorar la educación. Por tanto, el desarrollo de metodologías inclusivas ha de ser el siguiente paso. Procede investigar para diseñar, poner en práctica y evaluar nuevos enfoques metodológicos que respondan a las premisas arriba indicadas. En ese sentido, la propuesta de Álvarez-Arregui et al. (2022) de un Sistema Universal de Aprendizaje Sostenible puede ser la referen-

cia porque se adapta a las circunstancias del estudiantado de una manera flexible y situacional. Cuando Martínez-Morán y Medina-Rivilla (2023) describen la aportación del profesor y pedagogo Mario Lodi a la educación, destacan la interacción docente-discente basada en el reconocimiento del otro ser humano. Los autores indican que el profesorado tiene la función de ayudar a cada estudiante en su proyecto vital a través de la colaboración y el compromiso. Por ese motivo, las circunstancias personales de cada estudiante que puedan suponer una barrera a su formación han de ser tenidas en cuenta en una relación verdaderamente humana entre estudiantes y docentes. El profesorado ha de promover estrategias de participación flexible para el alumnado que no puede conciliar su vida con los horarios lectivos en los actos didácticos.

Un profesorado flexible y comprometido que diseña y ejecuta la acción didáctica para superar las barreras del estudiantado más vulnerable educa al resto de estudiantes para que sean más solidarios. Parte de ese estudiantado será docente en un futuro y su referente será el profesorado que le enseñó. Por ese motivo, una acción docente coherente con las políticas declaradas es tan importante. Si se declara una cosa y se hace la contraria, el estudiantado 'aprende' que las declaraciones constituyen una mera imagen o propaganda; algo que debe figurar visible pero sobre lo que no se reflexiona; algo que nada tiene que ver con la realidad o con las vivencias educativas del día a día. Si el colectivo docente no se organiza para tener espacios y tiempos de reflexión sobre cómo interpretar y llevar a la práctica las políticas declaradas, éstas tienen poca posibilidad de éxito. Cuando, en un futuro, el alumnado actual acceda a la función docente actuará según sus referentes, y lo hará en el marco de funcionamiento de la institución correspondiente. Si el profesorado novel se incorpora sin referentes comprometidos con los derechos a instituciones sin espacios de reflexión será difícil que los derechos sean efectivos en la práctica. Las personas investigadoras que ansiamos el cambio hemos de trabajar también para que los resultados de nuestros trabajos lleguen al resto del profesorado. Procede aprovechar todas las oportunidades para difundir los hallazgos al claustro y para construir espacios de reflexión. Solo la acción conjunta basada en valores y objetivos compartidos permitirá la verdadera transformación.

5. REFERENCIAS

- Álvarez Arregui, E., Menéndez Menéndez, L., Martínez Cue, M. M. Á., & Arreguit, X. (2022). Educación Continua como Derecho Universal para Adaptarse a un Entorno Laboral en Cambio Acelerado. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(5), Article 5. <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/52>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5826>
- Chen, J. C. (2017). Nontraditional Adult Learners: The Neglected Diversity in Postsecondary Education. *SAGE Open*, 7(1), 2158244017697161. <https://doi.org/10.1177/2158244017697161>

- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed). Sage Publications, Inc.
- Ellis, H. (2020). Pursuing the Conundrum of Nontraditional Student Attrition and Persistence: A Follow-Up Study. *College Student Journal*, 53(4), 439-449.
- Garcés Suárez, E., Garcés Suárez, E., & Alcívar Fajardo, O. (2016). Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: reflexiones para la práctica. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 171-177. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/480>
- Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2017). Procrastinación académica en el alumnado universitario no tradicional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43), 510-532. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.16134>
- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>
- Hernández Quirama, A., Cáceres Manrique, F. de M., & Linares García, J. (2019). Maternidad en la universidad: Postergación del desarrollo personal a la crianza. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 58 (Septiembre-diciembre), 41-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7795855>
- Klemencic, M., & Fried, J. (2015). Demographic Challenges and Future of the Higher Education. *International Higher Education*, 47. <https://doi.org/10.6017/ihe.2007.47.7956>
- Lerís, D., & Sein-Echaluce, M. L. (2011). La personalización del aprendizaje: Un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje. *Arbor*, 187(Extra_3), 123-134. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3135>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades., 57. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Martínez Morán, N., & Medina Rivilla, A. (2023). Presentación Volumen 7. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(7), Article 7. <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/110>
- Miller, D., & Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la educación superior*, 45(177), 17-42. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.003>
- Müller, C., & Mildenerberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2021.100394>
- Paris Communiqué. (2018). European Higher Education Area and Bologna Process. www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- Ponce Gea, A. I., & Rico Gómez, M. L. (2022). Dificultades y Propuestas para el Maestro Ideal del Siglo XXI: Un Modelo desde la Teoría Fundamentada. *Qualitative Research in Education*, 11(1), 01-28. <https://doi.org/10.17583/qre.8865>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario., 30. <https://boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-20147-consolidado.pdf>

- Robotham, D. (2013). Students' perspectives on term-time employment: An exploratory qualitative study. *Journal of Further and Higher Education*, 37(3), 431-442. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.666892>
- Rome Ministerial Communiqué. (2020). European Higher Education Area and Bologna Process. https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
- Ros Turégano, S. J. (2023). Combining personal students' lives with higher education in Europe: A study of the regulations and how they affect students with fewer opportunities. *INTED2023 Proceedings*, 1583–1588. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0445>
- Ros Turégano, S. J., Escarabajal Anierte, B., & Rial Peralta, N. (2023). The inclusion of students with difficulties in combining studies, family and work in higher education: Design of a qualitative research to find out the causes of their dropout of universities. *INTED2023 Proceedings*, 1589–1595. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0446>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727>
- Sanchez Gelabert, A., & Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Vizcaíno González, R. E. (2023). Del derecho al aprendizaje flexible TIC: Una acción didáctica. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(7), Article 7. <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/114>
- Webber, L., & Dismore, H. (2021). Mothers and higher education: Balancing time, study and space. *Journal of Further and Higher Education*, 45(6), 803-817. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1820458>