

## **POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA Y EN EUROPA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS VULNERABLES Y NO TRADICIONALES.**

José González-Monteagudo. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.  
Universidad de Sevilla (España).

María T. Padilla-Carmona. Dpto. de Investigación y Métodos de Diagnóstico en Educación.  
Universidad de Sevilla (España).

[Capítulo de libro, publicado en G. J. Guerrero Walker, E. Alcocer Vázquez, P. Lafont (Eds.): *Políticas públicas, sistemas y administración en educación y formación: ejemplos de países europeos, caribeños y latinoamericanos*. Yucatán (México): Universidad Autónoma de Yucatán / Redford Internacional, cap. 11, 211-233. ISBN: 978-607-9490-41-6]

**RESUMEN:** Este trabajo discute el contexto de los estudiantes universitarios vulnerables y no tradicionales en Europa y en España, con un foco especial en las políticas educativas desarrolladas para promover el acceso y retención de los grupos infrarrepresentados y más vulnerables. En la primera sección partimos del proyecto europeo RANLHE (2008-2011), presentando su contexto y sus objetivos, y contextualizando el proyecto en la realidad española. La segunda sección presenta algunos resultados sobre el proyecto RANLHE, interpretados desde la perspectiva de las políticas educativas y las implicaciones para las instituciones y los gestores universitarios. Las secciones tercera y cuarta se centran en el contexto español, detallando las políticas educativas recientes en las universidades públicas sobre estudiantes adultos y sobre promoción de la igualdad de género. La revisión que realizamos evidencia la necesidad de continuar realizando cambios en las políticas educativas universitarias, para reducir las desigualdades sociales en relación con el aprendizaje y adaptar las instituciones a los diferentes perfiles de los estudiantes, desde una perspectiva inclusiva y democrática.

**PALABRAS-CLAVES:** Políticas Educativas Universitarias, Estudiantes Vulnerables y No Tradicionales, Retención, Abandono universitario.

### **1. EL PROYECTO RANLHE SOBRE ACCESO Y RETENCIÓN DE ESTUDIANTES VULNERABLES.**

El fin principal del proyecto RANLHE<sup>1</sup> consistió en examinar los temas de acceso, retención y abandono en relación a los estudiantes vulnerables y no tradicionales de grado (jóvenes y adultos de un amplio espectro de edades) en la educación superior sobre una base europea comparativa. Específicamente, el proyecto examinó e identificó las dificultades que tienen tales grupos en el

---

<sup>1</sup> *Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education – Acceso y retención: Experiencias de estudiantes vulnerables y no tradicionales en la enseñanza superior* (Ref. 135230-LLP- 2007-UK-KA1SCR), perteneciente al programa *Lifelong Learning* de la Comisión Europea. La financiación total combinada del proyecto fue de 814.361€. La coordinadora del proyecto fue la Dra. Barbara Merrill, de la Universidad de Warwick (Reino Unido). El proyecto se desarrolló entre 2008 y 2011, con un trabajo de campo que incluyó, entre otras actividades, de más de mil entrevistas biográficas a estudiantes, profesores y gestores universitarios de Inglaterra, Escocia, Polonia, Alemania, Suecia, Irlanda y España.

acceso a la universidad y en la continuidad de los estudios. Estos grupos incluirán los de orígenes socio-económicos bajos, mujeres casadas, padres solteros y grupos étnicos minoritarios [1].

El proyecto RANLHE se sitúa dentro de un contexto de creciente preocupación en toda Europa sobre las políticas para ampliar la participación en la enseñanza universitaria, facilitar un acceso justo a grupos excluidos e infrarrepresentados, y favorecer la conclusión exitosa de los estudios. Este proyecto pretendió estudiar los factores que promueven o inhiben el acceso, la prolongación y el abandono de los estudiantes no tradicionales en la enseñanza universitaria.

Nuestra investigación ayudó a documentar cómo experimentan los procesos de aprendizaje los estudiantes universitarios vulnerables y no tradicionales, cómo se perciben a sí mismos en tanto que adultos en formación y cómo desarrollan su identidad como aprendices [2]. Nuestra definición de estudiante adulto no tradicional se basa en una definición usada en nuestra investigación previa sobre *El Acceso y los Adultos en la Universidad (Proyecto EU TSER)*: ‘un estudiante maduro principiante que comienza sus estudios sin cualificación previa, y cuya participación en la Universidad se encuentra dificultada por factores estructurales adicionales a la edad’ [2]. En relación a los estudiantes más jóvenes, esto se refiere a aquellos que forman parte de la primera generación familiar que entra en la Universidad y que están limitados por factores estructurales. En el proyecto participaron ocho universidades de siete países: Irlanda, España, Polonia, Suecia, Inglaterra, Escocia y Alemania.

La retención o prolongación y el abandono de los estudios han sido temas poco investigados en Europa hasta fechas muy recientes. Creemos que este proyecto ha cubierto una laguna importante en el campo de la investigación. En los últimos años las preocupaciones políticas en los ámbitos nacional y europeo se han centrado sobre todo en el acceso. Sin embargo, las políticas de ampliación del acceso a la universidad dirigidas a los grupos no tradicionales (jóvenes y adultos) no van a ser exitosas a menos que la experiencia de aprendizaje de los estudiantes sea positiva. Las instituciones de educación superior necesitan cambiar para dar respuesta a las necesidades de esos grupos para evitar el fracaso y el abandono, pues en caso contrario no se avanzará en la equidad. En este sentido, nuestra investigación ha pretendido identificar estrategias que hagan posibles tales cambios. El acceso es un tema garantizado en algunos países europeos, pero hace falta avanzar mucho en la accesibilidad del conocimiento a través de pedagogías apropiadas y de medidas de apoyo para los estudiantes, incluyendo la accesibilidad a la biblioteca y a otros recursos.

Los principales objetivos del proyecto RANLHE han sido:

- Identificar los factores que promueven o dificultan el acceso, la prolongación y el abandono de los estudiantes no tradicionales (clase trabajadora, género, etnicidad) de la enseñanza universitaria.
- Aumentar el conocimiento y la comprensión, mediante una investigación interdisciplinar, sobre qué promueve o limita la construcción de la identidad como aprendiz de los estudiantes no tradicionales para llegar a ser estudiantes eficaces y qué facilita o inhibe la conclusión de la formación.
- Identificar los procesos políticos, culturales e institucionales, incluyendo las subculturas de las diferentes disciplinas, que favorecen o dificultan la conclusión de los estudios.
- Explicitar y teorizar, usando métodos colaborativos y biográficos en profundidad, las dialécticas estructurales, culturales y personales sobre aprendizaje y agencia que caracterizan las vidas de los estudiantes.
- Valorar los beneficios para la persona y la sociedad de la participación en la enseñanza universitaria, si los estudios son completados o no, y reconsiderar la proposición de que podría ser peor el abandono que el hecho de no comenzar los estudios.

- Considerar las implicaciones del estudio para el desarrollo de las políticas y las prácticas educativas en Europa, en relación con la ampliación de la participación, la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida y la mejora de las experiencias de aprendizaje de estudiantes procedentes de grupos infrarrepresentados.
- Diseminar los resultados de la investigación a través de talleres nacionales, congresos nacionales y europeos, y un conjunto de publicaciones dirigidas a los formadores universitarios, los gestores de las políticas educativas y los investigadores.

Entre los focos principales del proyecto figuraron la retención y el abandono. A continuación, discutimos sobre estos tópicos, con foco especial en la situación en España. La prolongación se puede definir como la diferencia de tiempo invertido con el teóricamente previsto para terminar los estudios. Esta prolongación está ligada al concepto tradicional de fracaso académico. Según duración de los estudios elegidos a nivel global correspondientes al curso 2000-2001, el porcentaje de alumnos en ciclo corto era del 44'5%, mientras que los estudiantes de ciclo largo eran el 55'5% [3].

Otro estudio que analiza el fenómeno del abandono y la prolongación de los estudios universitarios es el de Álvarez, Cabrera y González [4]. Estos autores estudiaron una muestra de alumnos provenientes de Pedagogía, Matemáticas y Trabajo social, atendiendo a diversas variables, tales como la situación académica, las razones y motivos que influyeron en la elección de los estudios, las estrategias y herramientas de trabajo intelectual, las características psicoeducativas del alumnado, las características bio-socio-económicas del alumnado, y las características de la carrera y del profesorado. En este estudio se señalan muy diversas causas de prolongación de los estudios: problemas económicos y laborales, incluyendo la incompatibilidad entre estudio y trabajo (41'4%); características de la carrera (estructura, metodología, cambio de plan e incompatibilidades, no cumplió las expectativas) (32'2%); falta de motivación por la carrera y escasas expectativas laborales (27'5%); gran exigencia de la titulación y del profesorado (26'3%); problemas personales (22'5%); dificultades con el profesorado y la administración (incomprensión, falta de motivación) (21%); muerte o enfermedad de familiares (8'2%) y, finalmente, algunas cuestiones más específicas e individuales: incompatibilidad con otra titulación, dejadez, no acceder a la carrera que quería, me lo he tomado muy relajado, inmadurez intelectual, no tomárselo en serio, no tener claro si era esa la titulación deseada, inadaptación al principio, no trabajar bien en grupo, escasos conocimientos previos. Otra conclusión aportada en este estudio es que los estudiantes que terminan o prolongan sus estudios universitarios han realizado más actividades complementarias que los que abandonan, sin embargo esto también puede deberse a la necesidad de completar los créditos necesarios en su plan de estudios [4].

El abandono de los estudios universitarios es un tema de creciente preocupación en Europa y en España. El abandono tiene repercusiones económicas evidentes, pero también posee una dimensión social y personal importante. Si bien la Unión Europea se propuso reducir al 10% en 2010 la tasa de abandono universitario, España, donde hay 200.000 titulados nuevos cada año, tendría que haber recortado en 20 puntos los datos referidos a la tasa de abandono actual para estar en la media europea. Según datos aportados en un estudio sobre abandono universitario, el 30 por ciento de los matriculados españoles en la Universidad no termina los estudios, frente al 16 por ciento de media en los 15 países que formaban la Unión Europea antes de la ampliación [5]. Corroborando este dato, las estadísticas del Consejo de Coordinación Universitaria cifran en un 26% los estudiantes universitarios que dejan sus estudios o cambian de carrera. El IRDAC (*Industrial Research and Development Advisory Committee*) de la Comisión Europea situaba a España en el penúltimo lugar en la tasa de éxito universitario, de modo que sólo el 44% de los estudiantes lograba finalizar sus estudios, muy por debajo de otros países miembros de la Unión Europea [6].

Las tasas de abandono y de graduación no dependen de si la Universidad es pública o privada, ya que varían apreciablemente entre instituciones y/o entre ramas tanto en las universidades privadas como en las públicas [3]. Toharia y Albert [7] realizaron un estudio descriptivo a nivel nacional en universitarios, entre 1992 y 1999, utilizando para ello los datos de la *Encuesta de Población Activa*. Consideraron las diferencias en cuanto a la tasa de abandono según el sexo, la edad, el año de observación, el área de estudio y las características de los padres, todo ello en relación con la duración de los estudios universitarios: ciclo corto de tres años, ciclo largo de cinco años y estudios de postgrado. Entre las variables estudiadas no significativas están la cuestión de “género” o los “estudios de los padres”. Una primera conclusión a la que llegaron es que la tasa de abandono no se ve afectada por el sexo del estudiante, al no existir diferencias significativas en relación con la tasa de abandono, aunque ésta es levemente superior en el caso de las mujeres en un 1’14% [7].

En cuanto los estudios de los padres y su situación socioeconómica o laboral, apenas son significativos a la hora de relacionarlos con el abandono de los estudios universitarios. Sin embargo, los autores refieren que si la familia no financia los estudios de los universitarios, éstos pueden tener la tendencia a abandonar los estudios, bien por falta de financiación, bien porque la familia presione para abandonar los estudios con el objeto de poder conseguir un empleo. Para ello hubiera sido necesario haber estudiado la renta familiar y ver su relación con el abandono [8]. En las carreras de ciclo largo, la mayor probabilidad de abandono la encontramos en edades tempranas, coincidiendo con los primeros años de estudio y con la exigencia de permanecer en las universidades. En edades avanzadas, sin embargo, la tasa de abandono se acrecienta cuando existe un retraso en los estudios que al final provoca la deserción de los estudiantes. En el caso contrario encontramos las variables “área de estudio” y “vinculación con el mercado de trabajo” que son determinantes en la tasa de abandono del alumnado universitario estudiado. Respecto al área de estudio concluyen que es un aspecto crucial pero no tienen datos suficientes para saber si es cuestión de la dificultad de las materias, la motivación del alumnado, si corresponden sus estudios a su preferencia en la elección de la carrera, etc.

En cuanto a la vinculación del estudiante con el mundo laboral, concluyen estos autores que aquellos que estudian y trabajan tienen mayor probabilidad de dejar de cursar sus estudios universitarios. Aunque también señalan otras posibles causas: que los estudios universitarios cubran el tiempo hasta acceder al empleo o que exista una carencia de financiación de los estudios que les lleva abandonarlos cuando encuentran un empleo.

Mencionamos a continuación algunas de las conclusiones extraídas del estudio de Álvarez, Cabrera y González [4] anteriormente citado en relación con el abandono de los estudios universitarios:

- El alumnado participante en esta investigación atribuye su decisión de abandonar los estudios a aspectos psicoeducativos, tales como la desmotivación y la falta de ilusión por la carrera.
- Los grupos que terminan y prolongan sus estudios tienden a comportarse de una manera más similar, diferenciándose a su vez del grupo que abandona.
- Los índices de abandono en los grupos estudiados (Pedagogía, Matemáticas y Trabajo Social) oscilan entre 25% y 30%. Sin embargo, existen diferencias en función de la titulación cursada. Concretamente, observan porcentajes mayores de abandono en la titulación de matemáticas (77’1%), lo cual confirma su hipótesis que el abandono es mayor en las titulaciones de carácter técnico.
- El abandono de la carrera no supone el abandono de los estudios universitarios. Así los estudiantes abandonan, y que forman parte de la muestra analizada en su estudio, el 75% inició otra carrera, y en esos momentos estaban todavía estudiando o ya habían terminado y trabajaban; el 16’6% hicieron ciclos formativos de FP; el 6’2% se insertó directamente en el

mundo laboral; y 2'2% estaba en paro. Este dato puede revelar que existe cierta insatisfacción con la titulación que se abandona y no con la universidad o los estudios universitarios, lo que confirma otra de sus hipótesis: los estudiantes que abandonan no se desvinculan de la universidad, sino que se inscriben en otra titulación.

- Las características psicoeducativas del alumnado configuran un factor muy relevante a la hora de explicar el abandono. Mientras que los que terminan manifiestan un mayor nivel de satisfacción con los distintos aspectos que han formado parte de su proceso formativo: motivación, calificaciones académicas, satisfacción con los estudios; los que abandonan dicen tener menos motivación, bajas calificaciones y consideran que no poseen las capacidades adecuadas para cursar estudios universitarios. Sin embargo, resulta interesante observar como el alumnado que abandona estudios de alto nivel de exigencia (Matemáticas) atribuye esta circunstancia a la titulación, a su dificultad y a la desmotivación provocada por la falta de recompensas; y el que abandona estudios de bajo nivel de dificultad (Trabajo Social) lo atribuye a motivos personales y económicos.
- Otras conclusiones a tener en cuenta en este estudio son las siguientes: son pocos los estudiantes que hacen uso de estrategias y herramientas de trabajo intelectual, pese a que las consideran determinantes en el desarrollo de sus estudios; la asistencia a clase es un factor importante, asociado al éxito en los estudios; y, por último, los tres grupos manifiestan haber recibido escasa información y orientación sobre itinerarios académicos durante la Enseñanza Secundaria.

## **2. POLÍTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS PARA PROMOVER EL ACCESO Y LA RETENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES VULNERABLES Y NO TRADICIONALES: LO QUE NOS ENSEÑA EL PROYECTO RANLHE.**

Las universidades europeas pretenden ofrecer las mejores oportunidades posibles para el éxito académico a todas las personas que se benefician de ellas. Una economía que cambia aceleradamente y el proceso de envejecimiento de la población están provocando que el acceso más amplio posible a las universidades y la conclusión de los estudios sean prioridades de muchos estados europeos, y de organismos internacionales como la Unión Europea y la OCDE. Como observaron en 2009 los ministros europeos de universidades, “el acceso a la educación superior debería ampliarse, fomentando las oportunidades de estudiantes infrarrepresentados y ofreciendo condiciones adecuadas para la conclusión de sus estudios”

Entre 2008 y 2011, el equipo de investigadores del proyecto RANLHE, perteneciente a ocho países europeos, ha estudiado los factores que promueven o dificultan el acceso, la retención y el abandono de los estudiantes universitarios no tradicionales. Nuestro trabajo de campo ha incluido aproximadamente mil entrevistas en profundidad con estudiantes, profesores y gestores de 24 universidades europeas. En esta sección resumimos los principales resultados del estudio y sus implicaciones para la mejora de las universidades [9] [2]:

- Nuestro primer resultado se refiere a la importancia de la universidad para los estudiantes no tradicionales. En las 24 universidades en las que hemos trabajado hemos encontrado muchos y variados ejemplos de estudiantes no tradicionales que creen que la universidad cambiará sus vidas y mejorará sus perspectivas de futuro. Además, existe igualmente una fuerte influencia sobre las familias. Éstas proporcionan a los estudiantes no tradicionales un apoyo esencial, pero también se benefician cuando el estudiante llega a ser un ciudadano, padre y trabajador más preparado. En consecuencia, no es nada extraño que los estudiantes no tradicionales muestren con tanta frecuencia una firme determinación para culminar con éxito sus estudios.

- Durante la crisis económica actual, hemos constatado que algunas personas están usando la universidad como una alternativa positiva al desempleo. En algunos países, el paro está provocando un aumento en los índices de retención universitaria. La gente está construyendo nuevas destrezas y desarrollando nuevos conocimientos para el futuro.
- Nuestro estudio ha pretendido explorar los factores que favorecen la retención, así como los factores que la inhiben. Pero no deberíamos aceptar de manera simplista la idea de que el abandono constituye de manera invariable un despilfarro para el individuo o para la sociedad. Algunos de los estudiantes que abandonaron de manera temprana los estudios manifestaron que habían logrado beneficios identificables de su paso por la universidad, y que habían dejado los estudios por razones positivas. Sin embargo, otros informaron sobre un sentimiento de culpa y de pérdida, como consecuencia de haber comenzado los estudios, sin haber podido concluirlos, sobre todo cuando creían que podrían haber completado los estudios si las circunstancias hubieran sido diferentes.
- Un factor que puede promover la retención consiste en un apoyo adecuado. Esto incluye un apoyo apropiado antes del comienzo de los estudios, que se refleja en la disponibilidad de información y orientación, la oferta de programas de preparación para la universidad y la organización de oportunidades para visitar la universidad antes de comenzar los estudios. Resulta también evidente que unos programas efectivos de iniciación e inducción pueden desempeñar un papel positivo para favorecer la integración de los nuevos estudiantes. Estos programas anteriores al inicio de los estudios deberían tener en cuenta la importancia del apoyo mutuo por parte de los propios estudiantes, así como la imprescindible contribución del personal docente y no docente, de cara a la integración del estudiante.
- Algunos de los estudiantes que abandonaron de manera temprana lo hicieron por razones que podrían haber sido evitadas si hubieran tenido un apoyo práctico apropiado. Esto puede incluir apoyo financiero, orientación, servicios para el cuidado de los hijos pequeños y apoyo especializado en relación con el estudio. Esto último podría ser especialmente importante para los estudiantes menos habituados a usar las nuevas tecnologías, las bibliotecas y otros recursos para el aprendizaje.
- La disponibilidad de recursos económicos y financiación crea fuertes diferencias. En algunos países, el apoyo económico a colectivos específicos –por ejemplo, para la compra de recursos adicionales para el aprendizaje en el caso de los estudiantes discapacitados- ha ayudado a los estudiantes a continuar su formación. En aquellos sistemas en los que existe una división administrativa entre estudios a tiempo completo y a tiempo parcial, por lo general la normativa financiera de los estudiantes favorece un apoyo económico más flexible y adaptado a colectivos específicos.
- El primer año universitario parece ser especialmente importante. Anteriormente nos hemos referido a la importancia de una iniciación efectiva. Aunque las acciones de los profesores pueden establecer una considerable diferencia respecto de cómo se perciben los estudiantes a sí mismos y cómo ven sus estudios en cualquier momento de los estudios, los estudiantes de primer año se benefician especialmente de ese contacto personal y cercano. La capacidad de acercarse a los profesores y hablar con ellos de manera informal es un asunto realmente importante para muchos estudiantes. De una manera más formal, el progreso del estudiante puede ser favorecido mediante una información rápida y efectiva sobre su rendimiento.

- Los estudiantes de todo tipo se benefician del apoyo por parte de sus pares. Pero esto puede ser particularmente relevante en el caso de los estudiantes no tradicionales, a los que puede resultar más difícil integrarse en una comunidad de estudiantes ya formada. Las asociaciones de estudiantes de todo tipo con frecuencia ofrecen una contribución no formal importante para una mejor integración. Nuestros entrevistados también se han referido con frecuencia al apoyo que reciben de las parejas, los padres, los hijos y otras personas significativas externas a la universidad.
- Los sistemas de administración y gestión a veces dificultan el progreso exitoso de los estudiantes. Algunos estudiantes exitosos de nuestro estudio fueron capaces de cambiar de programa de estudios, sin tener que llegar a abandonar. En otros casos, los estudiantes dejaron sus estudios como consecuencia de las normativas académicas inflexibles, como puede ser el caso de las barreras para cambiar entre estudios a tiempo completo y a tiempo parcial. Allá donde ya existe, esta flexibilidad puede estar en peligro en algunos países, como consecuencia de la aplicación del proceso de Bolonia, o al menos por el modo en que se están aplicando los sistemas de módulos y los títulos de Grado y Master.
- Algunas universidades han desarrollado una amplia variedad de estrategias para promover la retención y el progreso de los estudiantes. Esto puede incluir medidas como la identificación temprana de los estudiantes con mayores dificultades, la mejora de la coordinación entre el personal docente y administrativo, y la revisión de los contenidos y métodos del programa de estudios. Otras iniciativas se refieren a la formación del personal universitario, para hacer posible que los profesores y otros empleados universitarios puedan atender mejor las demandas y necesidades de los nuevos estudiantes. Para ser efectivas, estas estrategias requieren un buen equilibrio entre un liderazgo claro desde los niveles de la gestión y una implicación completa de todo el personal, docente y no docente, que está apoyando el aprendizaje de los estudiantes.
- Los estudiantes no tradicionales constituyen un grupo amplio y diverso, que resulta crucial para las expectativas europeas relativas a las contribuciones de las universidades en una economía y sociedad modernas. No deberíamos de ver a estos estudiantes como un grupo unificado, o como una fuente invariable de problemas. Por el contrario, suprimir las barreras que dificultan el acceso y la retención, y compartir las buenas prácticas, ayudarán a promover las importantes ambiciones que los gestores de la política europea comparten para nuestros sistemas de educación superior.

### **3. POLÍTICAS SOBRE ESTUDIANTES ADULTOS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.**

Desde 1971, el sistema universitario español cuenta con una vía especial de acceso para estudiantes mayores -con más de 25 años- que no cumplen el requisito de haber superado los estudios de enseñanza secundaria, que es la vía tradicional y más frecuente de acceso a los estudios de educación superior. Esta ruta ha permitido que, durante varias décadas, un número considerable de personas adultas que no pudieron completar la formación secundaria pudieran acceder a la universidad, siempre y cuando aprobaran la denominada *Prueba para Mayores de 25 años*. Puede, por tanto, decirse que la Universidad española tiene cierta tradición de apertura a los estudiantes adultos con el fin de compensar desigualdades en el acceso, favoreciendo a aquellos colectivos que hasta ahora habían tenido escasa presencia en la educación superior.

En los últimos años, además, se ha producido un importante avance en este sentido con la creación de nuevas rutas no tradicionales para el acceso. La normativa reciente (Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas), establece medidas de discriminación positiva para favorecer la inclusión en la universidad de otros grupos en situación de desventaja. Entre otras cuestiones, se crean dos nuevas rutas de acceso, para las que se establecen determinados porcentajes de reserva de plaza: una para las personas mayores de 40 años que puedan demostrar una experiencia profesional relacionada con el título que desean cursar, y otra para mayores de 45 años que superen una prueba adaptada. En el cuadro 1 se recoge un resumen de los aspectos clave de cada una de las tres rutas de acceso no tradicionales a la universidad española.

Como consecuencia de estas opciones especiales de acceso, así como también debido a factores socioeconómicos, los estudiantes adultos representan un volumen importante en nuestras universidades. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [10], el 29.9% de los estudiantes universitarios tienen más de 25 años. Es muy destacable el hecho de que este valor porcentual está en continuo crecimiento. Así, en la última década se ha observado un crecimiento importante de la población universitaria de más de 30 años (167,6%). Además, a partir de la crisis económica (curso 2007/08), se observa un crecimiento de estudiantes en las edades teóricas de acceso a la universidad (en torno a los 18-19 años), y el reingreso en el sistema de mayores de 30 años, para continuar su formación [10]. A ello también contribuye la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior que trajo consigo la puesta en marcha de los másteres oficiales universitarios, una opción de postgrado potencialmente atractiva para personas adultas que quieren completar y mejorar su cualificación profesional.



### **ACCESO PARA MAYORES DE 25 AÑOS**

**Requisitos:** Tener 25 años de edad (en el año natural en que se celebra la prueba) y carecer de titulación académica que de acceso a la universidad por otras vías.

**Procedimiento de acceso:**

Superación de una prueba estructurada en dos fases: general y específica.

- *Fase general:* Prueba encaminada a apreciar la madurez e idoneidad de los candidatos para seguir con éxito estudios universitarios, así como su capacidad de razonamiento y de expresión escrita. Comprende tres ejercicios: comentario de texto o desarrollo de un tema general de actualidad; Lengua castellana; y Lengua extranjera (a elegir entre alemán, francés, inglés, italiano y portugués).
- *Fase específica,* cuya finalidad es valorar las habilidades, capacidades y aptitudes de los candidatos para cursar con éxito las diferentes enseñanzas universitarias vinculadas a cada una de las ramas de conocimiento (cinco opciones: arte y humanidades; ciencias; ciencias de la salud; ciencias sociales y jurídicas; ingeniería y arquitectura) en torno a las que se organizan los títulos universitarios.

### **ACCESO PARA MAYORES DE 40 AÑOS**

**Requisitos:**

Tener 40 años (en el año natural de comienzo del curso académico); tener experiencia laboral o profesional en relación con una enseñanza concreta a la que el/la candidata/a dirigirá su solicitud; carecer de titulación académica habilitante para acceder a la universidad por otras vías.

**Procedimiento de acceso:**

Evaluación de la competencia profesional del/la candidata/a en función de los criterios de acreditación y ámbito de la experiencia laboral o profesional de cada una de las enseñanzas. Entre dichos criterios se incluirá, en todo caso, la realización de una entrevista personal con el candidato, que podrá repetirse en ocasiones sucesivas.

### **ACCESO PARA MAYORES DE 45 AÑOS**

**Requisitos:**

Tener 45 años de edad (en el año natural en que se celebra la prueba) y carecer de titulación académica que de acceso a la universidad por otras vías.

**Procedimiento de acceso:**

Superación de una prueba cuyo objetivo es apreciar la madurez e idoneidad de los candidatos para seguir con éxito estudios universitarios, así como su capacidad de razonamiento y de expresión escrita. Comprende dos ejercicios: comentario de texto o desarrollo de un tema general de actualidad y Lengua castellana.

Cuadro 1. Síntesis de las rutas no tradicionales para el acceso a la universidad española. Elaboración propia, a partir de la normativa española.

Solo la demanda de acceso a la universidad a través de las nuevas vías de 40 y 45 años, así como la ya existente de 25 años es bastante alta, como se aprecia en la tabla 1, a lo que hay que sumar el alumnado adulto que accede a la universidad mediante las rutas tradicionales.

	Nº DE MATRICULADOS	Nº DE PRESENTADOS	PORCENTAJE DE APROBADOS
MAYORES DE 25	28008	21503	66.68
MAYORES DE 40	1935	1884	65.98
MAYORES DE 45	5535	3614	61.64

Tabla 1. Estadística de las pruebas de acceso a la Universidad a través de rutas no tradicionales (Fuente: MECD. Pruebas de Acceso a la Universidad. Año 2013).

Pese a estos avances, la mejora en la igualdad de oportunidades ha de incorporar también medidas destinadas a asegurar una mayor integración y participación de estos nuevos públicos en la institución universitaria. Es decir, no basta con facilitar el acceso a la universidad, sino que es necesario también adoptar medidas que aseguren el progreso académico de todos los estudiantes, en especial de aquellos cuyas condiciones socio-personales podrían ponerlos en riesgo de exclusión. En este sentido, los datos reflejan que los estudiantes adultos manifiestan mayores dificultades para concluir sus estudios superiores. Según el informe del MECD [10], el porcentaje de egresados en el curso 2012-13 para el tramo de menos de 25 años de edad fue de un 53.90%, mientras que para los que están en el tramo de 25 a 30 años fue de 27.4% y para los mayores de 30 el valor desciende considerablemente al 18.7%.

Más allá de las escasas estadísticas existentes, pocas investigaciones han indagado en la experiencia de los estudiantes adultos en la universidad española. El trabajo de Escudero [11] fue uno de los primeros en analizar el progreso académico de los estudiantes que accedieron a los estudios superiores a través de la vía de mayores de 25 años, encontrando que estos alumnos seguían una progresión académica más lenta y experimentaban diferentes dificultades. También el trabajo de Álvarez y Muñoz de 1988 [12] investigó a este mismo colectivo, en comparación con los estudiantes que accedían desde las enseñanzas secundarias, detectando que manifestaban mayores desventajas y casos de abandono. Similares resultados fueron encontrados en un estudio más reciente, en el que se encontró que los estudiantes mayores de 25 años presentaban una tasa de abandono cercana al 22%, y que declaraban tener problemas como la dificultad para combinar sus estudios con el trabajo, la falta de hábitos de estudios efectivos y una percepción más baja de sus capacidades en comparación con los estudiantes más jóvenes [13].

En cuanto a la mejora del progreso académico de los estudiantes se puede destacar positivamente el desarrollo del Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario), que, entre otros aspectos, contempla mejoras en los servicios ofrecidos por la universidad a los colectivos no tradicionales. Este Real Decreto potencia el refuerzo de la tradicional tutoría de materias con nuevas figuras como el *tutor de titulación* y el *tutor de estudiantes con discapacidad*; la integración de las actividades orientadoras en sistemas tutoriales coordinados; y la facilitación de la compatibilidad del estudio con el trabajo, adoptando medidas que aseguren la adaptación a las necesidades de todos los estudiantes.

Con anterioridad a esta normativa, prácticamente todas las universidades españolas tenían sus propias regulaciones y servicios que incluían diferentes medidas de apoyo: programas de acogida,

orientación y mentoría, servicios de inserción laboral, cursos de formación en habilidades académicas básicas (idiomas, tecnologías de información, etc.), etc. Aunque estos servicios existen en prácticamente todas nuestras nuevas universidades, el tipo de intervención que realizan es claramente extracurricular, dirigida a solventar el “problema” del alumnado que demanda el servicio, y con escasa incidencia en el contexto que puede estar contribuyendo a crear tal problema o necesidad. Es necesario, de cara al futuro, que los servicios adopten un enfoque preventivo y que sus funciones estén más o menos integradas en la normativa [14] y en el currículum académico [15].

En definitiva, podemos decir que las nuevas vías de acceso a la universidad van a contribuir decisivamente a promocionar el aprendizaje a lo largo de la vida, posibilitando la mejora de la formación general de las personas trabajadoras y aumentando su nivel de empleabilidad. Sin embargo, traen consigo una diversificación del alumnado en las aulas universitarias [16], que no siempre está bien atendida desde los servicios de orientación. Es obvio que estos estudiantes, y su experiencia vital y profesional, pueden enriquecer los procesos de aprendizaje, pero es necesario disponer de mecanismos que aseguren su continuidad en la formación, pese a las especiales dificultades que en ocasiones manifiestan.

#### **4. POLÍTICAS SOBRE IGUALDAD DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

Cuando hablamos de igualdad de género aplicada al ámbito universitario son muchas las cuestiones a las que podemos hacer alusión. El consabido argumento de que en la actualidad el número de mujeres estudiantes supera al de varones en ocasiones no es más que un falso espejismo de una realidad en la que persisten múltiples desigualdades. Algunos de estos desequilibrios, que no todos, son fácilmente identificables en un primer análisis [10]:

- Si bien es verdad, que actualmente el número de mujeres estudiantes supera al de varones (ellas representaban el 54.3% en el curso 2012-13), la distribución de ambos géneros en las diferentes ramas del conocimiento sigue siendo muy desigual. En casi todas las áreas, las mujeres son mayorías (con porcentajes que oscilan entre el 52.6% en las carreras de Ciencia hasta el 70.1% en las de CC. de la Salud), pero persiste un gran desequilibrio en las carreras relacionadas con la Ingeniería y la Arquitectura, donde las chicas solo representan el 26.1%. Esta segregación horizontal en las ramas de estudio se traduce en la segregación horizontal de mujeres y hombres en el mundo del trabajo, porque las egresadas universitarias tenderán a buscar y encontrar trabajo en aquellas ramas en las que se han formado.
- Otro aspecto en el que son marcadas las diferencias hombre-mujer es en la composición del profesorado universitario, habiendo más hombres en todas las categorías de profesorado, tanto en las universidades públicas y privadas. En el caso de las cátedras, el nivel con mayor brecha de género, las mujeres apenas representaban el 20.3% en el curso 2012/13.
- En todos los indicadores de producción investigadora, las mujeres se sitúan generalmente por debajo de sus colegas varones. Así, es menor el porcentaje de profesoras doctoras, el porcentaje de profesoras con sexenios, el porcentaje de mujeres que lideran grupos y proyectos de investigación, o que registran patentes, entre otros.
- Finalmente, las enseñanzas que se imparten en los programas universitarios, por lo general, están organizadas según un modelo androcéntrico que se manifiesta tanto en el lenguaje (el masculino como genérico), como en los contenidos que se imparten (seleccionados teniendo como referencia los logros masculinos). Esto no solo implica la invisibilización de las mujeres y sus contribuciones a la sociedad, sino que en ocasiones reflejan conocimientos

inexactos o incompletos que no deberían ser el referente en el campo científico. Esto sucede, por ejemplo, en el campo de las ciencias de la salud, en el que en ocasiones encontramos importantes sesgos, como los prospectos de medicamentos que han sido puestos a prueba con muestras masculinas de un determinado rango de edad y que no son válidas, por tanto, para definir las dosis y condiciones de administración de una población más amplia. Por tanto, podríamos cuestionar desde una perspectiva de género, el contenido científico que forma parte de los currícula universitarios.

Es obvio, por tanto, que la Universidad, al igual que otras instituciones y estructuras sociales presenta desigualdades de origen a las que debemos estar atentos y que debemos ir corrigiendo para alcanzar un modelo universitario más inclusivo con respecto al género. En este sentido, en los últimos años se han puesto en práctica numerosas medidas que pretenden combatir las desigualdades de género, medidas que también están teniendo un impacto profundo en la universidad, como pasamos a ver a continuación.

La *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, más conocida como la “Ley de Igualdad”, supone un paso decisivo para la aplicación del principio de igualdad en la Administración pública y, por extensión, en la Universidad. Así, en los últimos años ha sido constante el interés de los gobiernos nacionales y regionales por esta cuestión, esfuerzo que se ha concretado en la aprobación de diferentes normativas encaminadas a remover los obstáculos que impiden una igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

En el ámbito universitario, un importante referente en este proceso fue la Disposición Adicional Duodécima, de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades, en la que se establece como necesario que las universidades incorporen en sus estructuras organizativas las denominadas *Unidades de igualdad*. El principio operativo de estas Unidades se basa en un mecanismo establecido en la Ley de Igualdad, los *planes de igualdad*, que han de incorporarse en las administraciones públicas y grandes empresas (art. 46). Estos planes se constituyen como un conjunto ordenado de medidas destinadas a favorecer la igualdad, medidas que son establecidas en la organización a partir de un diagnóstico inicial que permite fijar los objetivos concretos a alcanzar, las estrategias a implementar y los sistemas de seguimiento que permitirán su evaluación y mejora.

Puesto que las universidades se dedican, en esencia, a la formación, investigación y transferencia de resultados, parece claro que deben constituirse en agentes activos en la inclusión del *mainstreaming* de género. Y son las Unidades de igualdad las estructuras organizativas básicas para vehicular este principio a través de los denominados Planes de igualdad.

Para dar una idea de cómo se favorece la igualdad de género en las universidades españolas, presentamos aquí el caso de la Universidad de Sevilla, que actualmente desarrolla ya su II Plan de igualdad, aprobado en 2014 y con vigencia hasta 2018 (<http://igualdad.us.es/pdf/II-Plan-de-Igualdad-US.pdf>). Este plan contiene un total de doce objetivos, que agrupan 67 medidas. Estos objetivos y sus correspondientes medidas se estructuran en cinco ámbitos:

- Eje 1: Oportunidades para la Igualdad y no discriminación, que incluye los objetivos y medidas dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades mediante la conciliación y corresponsabilidad, así como a promover relaciones igualitarias y saludables, realizando actuaciones que prevengan el acoso laboral, sexual y por razón de sexo.
- Eje 2: Representación, participación y gestión de la Igualdad. Aquí el foco es avanzar en cuanto a la incorporación del principio de igualdad a la gestión de la universidad, a la representación equilibrada en los órganos de gobierno y a la participación de mujeres y hombres en los procesos electorales.

- Eje 3: Sensibilización y acciones formativas en materia de Igualdad, encaminado a sensibilizar a la comunidad universitaria mediante la formación en materia de igualdad.
- Eje 4: Docencia e investigación, que se centra en promover la investigación con perspectiva de género, incrementar el protagonismo de las mujeres en la gestión de la investigación, además de fomentar la inclusión de contenidos en materia de igualdad en la docencia.
- Eje 5: Imagen y difusión. Los objetivos y medidas de este eje van encaminados a proyectar a la sociedad una imagen de Universidad respetuosa con la igualdad entre mujeres y hombres a través de sus diferentes canales de comunicación.

Puesto que esta universidad, así como otras del territorio español, acomete en la actualidad su segundo Plan de Igualdad, se puede percibir una tendencia a la mejora en cuanto a la situación de las mujeres en las instituciones de educación superior. Como hemos comentado, cada nuevo Plan nace de un diagnóstico previo, que es la base sobre la que se elabora el mismo. Si tomamos como referencia los datos de dichos diagnósticos, se aprecia cómo muchos indicadores han ido experimentando una considerable mejora, consecuencia de las medidas que se han venido desarrollando. Estos datos nos permiten adoptar una actitud bastante optimista acerca del impacto que los planes de igualdad están teniendo en la universidad española. Por citar solo algunos aspectos, en la Universidad de Sevilla la distribución por sexo del equipo de gobierno ha mejorado considerablemente, siendo la presencia femenina en el mismo de un 20.6% en 2004 y de un 40.4% en 2012. Incrementos semejantes se encuentran en el porcentaje de mujeres respecto al total del profesorado titular que en 2004 era del 29% y en 2012 del 38%; o, en el caso de las cátedras, que en 2004 era solo de un 3.3% y en 2012 pasó a ser del 20.2%.

Puede por tanto decirse que la universidad española camina hacia una mayor participación de las mujeres en la institución, y hacia la consolidación del equilibrio en las relaciones entre mujeres y hombres. No obstante, la igualdad entre los sexos no ha llegado, por lo que sigue siendo necesaria la actitud crítica y la vigilancia permanente de la realidad que nos rodea, a fin de establecer las medidas oportunas. Para conseguir este fin es, sin duda, clave el papel que están desarrollando las Unidades para la Igualdad con el desarrollo constante y progresivo de sus diagnósticos y planes.

Como reflexión final de nuestro trabajo, diremos que a lo largo de los últimos siete años (si tomamos como referencia el año 2008, fecha en que se inicio el proyecto RANLHE), las universidades europeas y españolas han experimentado un cambio decisivo en relación con los perfiles de estudiantes, la ampliación de la participación de estudiantes adultos y otros grupos infrarrepresentados, el interés hacia la calidad, la preocupación en torno al éxito académico, la lucha contra el abandono y la implementación de servicios de apoyo y de acompañamiento para estudiantes vulnerables y no tradicionales. Esperemos que en el futuro se puedan incrementar las vías de colaboración para poder intercambiar experiencias entre las universidades de América Latina y de Europa, en una perspectiva globalizada, democrática, horizontal y dialógica [17].

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Padilla-Carmona, M<sup>a</sup>. T.; González-Monteagudo, J.; Freda, M. F.: Introduction to the Theoretical Aspects of the Phenomenon of Non Traditional/Disadvantaged: INSTALL project target, en M. Francesca Freda (Ed.). *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn. Operational Manual and Guidelines for the Narrative Group Trainers*. Aracne Editrice, pp. 17-25 (2014).

2. Finnegan, F. ;Merrill, B.; Thunborg, C. (Eds): *Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for policy and practice in a time of change*. Routledge (2014).
3. Hernández, J.: *La Universidad Española en cifras (2006)*. Información académica, productiva y financiera de las universidades españolas. Año 2004. Indicadores universitarios. Curso académico 2004/2005. CRUE (2006).
4. Álvarez, P.R.; Cabrera, L.; González, M. et al.: Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, Vol. 27, N° 1, pp. 349-363 (2006)..
5. Cabrera, L. ; Bethencourt, J. T. ; González, M.; Álvarez, P.: Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12, N° 1 (2006). [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm). Consultado en 28/03/2014.
6. IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission): *Calidad y Relevancia: un desafío para la educación europea* (2004).
7. Toharia, L.; Albert, C.: El abandono o la persistencia en los estudios universitarios. *Papeles de economía española*, N° 86, pp. 192-212 (2000).
8. Venti, S.F.; Wise, D.A.: College attendance versus college completion. *College Choice in America*. Harvard University Press, pp. 129-161 (1983).
9. González-Monteaagudo, J.; Ballesteros-Moscioso, M. A.: Social inequalities and family support for non-traditional students in Andalusia, Spain. Finnegan, F; Merrill, B.; Thunborg, C. (Eds). *Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for policy and practice in a time of change*. Routledge, pp. 121-133 (2014).
10. MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (2013). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-14*. Secretaría General Técnica del MECD (2013). Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS\\_CIFRAS\\_13\\_14.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf)
11. Escudero, T.: *El acceso universitario para mayores de veinticinco años: Análisis y seguimiento*. ICE Universidad de Zaragoza (1983).
12. Álvarez, V.; García, E.; Gil, J.; Romero, S.: Evaluación del curso de orientación e iniciación a los estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, N° 2, pp. 411-429 (2002).
13. Bermejo, B., Camacho, L.M., Fernández-Batanero, J.M. y García-Lázaro, I.: The academic study of non-traditional students at the university of Seville. Paper presented at *RANLHE Conference on Access and Retention: Experiences of non-traditional learners in Higher Education*, 7-8 April, Seville, Spain (2011).
14. Sánchez, M. F.; Guillamón, J. R.; Ferrer, P.; Villalba, E.; Martín, A. M.<sup>a</sup>; Pérez, J, C.: Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, N° 345, pp. 329-352 (2008).
15. Vieira, M.J.; Vidal, J.: Tendencias en la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 17, N° 1, pp. 75-97 (2006).

16. García-Rodríguez, M. P., Meseguer-Martínez, L., González-Losada, S. y Barrera, A.R.: Aprendizaje a lo largo de la vida: éxito y futuro del sistema de acceso a la universidad para mayores de 40 y 45 años en Andalucía. *Revista de Educación*, N° 363, pp. 101-127 (2014).
17. González-Monteagudo, J.: Learning Careers of Poor University Students in the Dominican Republic: Cultural, Institutional and Personal Dimensions. Merrill, B.; González-Monteagudo, J. (Eds): *Educational Journeys and Changing Lives. Adult Student Experiences*. Digital@Tres, Vol. 1, pp. 48-63 (2010).