

DEL ABURRIMIENTO AL CÁLCULO DEL ESFUERZO: LAS RAZONES DEL ABSENTISMO UNIVERSITARIO

ENRIQUE MARTÍN-CRIADO

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. España.

martincriado@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8126-474X>

CARLOS ALONSO-CARMONA

Universidad Complutense. Madrid. España.

calonsocarmona@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3322-2307>

FROM BOREDOM TO CALCULATING EFFORT: THE REASONS FOR UNIVERSITY ABSENTEEISM

Copyright: © 2024 CSIC. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Recibido: 27/09/2023. **Aceptado:** 19/04/2023

Publicado: 20/11/2024.

Cómo citar este artículo / Citation: Martín-Criado, Enrique y Carlos Alonso-Carmona. 2024. Del aburrimiento al cálculo del esfuerzo: las razones del absentismo universitario, *Revista Internacional de Sociología* 82 (3): e254. <https://doi.org/10.3989/ris.2024.82.3.23.1273>

RESUMEN

El absentismo universitario suele explicarse por déficits del alumnado. Frente a ello, lo analizamos como una práctica racional de gestión del esfuerzo. La investigación se basa en un estudio de caso mediante técnicas cualitativas en una facultad de ciencias sociales. Hallamos que las prácticas absentistas conjugan dos condiciones de posibilidad: “no querer asistir” y “poder no asistir”. No se quiere asistir cuando la asignatura produce aburrimiento, que es producto de la comunicación pedagógica y de la adecuación del contenido a los intereses estudiantiles. Cuando la asignatura aburre, se deja de asistir si ello no impide obtener la calificación deseada. Ello depende de la utilidad de la asistencia para superar la evaluación, así como de las competencias escolares y objetivos de nota del estudiantado. Concluimos que en el absentismo intervienen reacciones emocionales y cálculos racionales, diversas en función de las características de la asignatura y del o la estudiante.

PALABRAS CLAVE:

estudiantado universitario, asistencia a clase, comunicación pedagógica, evaluación escolar, técnicas cualitativas.

ABSTRACT

University absenteeism is usually explained by student deficits. In contrast, we analyze it as a rational practice of effort management. The research is based on a case study using qualitative techniques in a faculty of social sciences. We found that absentee practices combine two conditions of possibility: “not wanting to attend” and “being able not to attend”. One does not want to attend when the subject produces boredom, which is a product of the pedagogical communication and the adequacy of the content to the students’ interests. When the subject is boring, students stop attending if it does not prevent them from obtaining the desired grade. This depends on the usefulness of attendance to pass the evaluation, as well as on the student’s school competencies and grade objectives. We conclude that absenteeism involves emotional reactions and rational calculations, which vary according to the characteristics of the subject and the student.

KEYWORDS

university students; class attendance; pedagogical communication; school evaluation; qualitative techniques.

INTRODUCCIÓN

El absentismo universitario no ha sido objeto de preocupación e investigación en España hasta muy recientemente. Aunque los datos son escasos, suele verse como un fenómeno muy extendido y problemático (Turull *et al.* 2019; López-Bonilla y López-Bonilla 2015; Sacristán-Díaz *et al.* 2012; Álvarez Pérez y López Aguilar 2011). Para muchos autores y autoras, supone una merma en los aprendizajes estudiantiles y una inversión ineficiente de los recursos universitarios, además de actuar como un precursor del abandono. Mucho profesorado coincide con esta perspectiva, remitiendo el absentismo a déficits del estudiantado: falta de motivación, disciplina o voluntad (Barlow y Fleischer 2011). A partir de una investigación cualitativa con estudiantes de una facultad de ciencias sociales, cuestionamos este enfoque. Nuestro estudio se limita a una parte del absentismo: el “voluntario”, esto es, aquel en que se decide no asistir a clases cuando no hay otra obligación que lo impida.

Comenzaremos exponiendo diversas aproximaciones teóricas al absentismo. Tras presentar la metodología de la investigación, analizaremos las decisiones de ausentarse de clase como producto de la conjunción de dos consideraciones: “no querer asistir” y “poder no asistir”.

MARCO TEÓRICO

Podemos dividir las investigaciones sobre absentismo universitario en dos grandes categorías: a) las que lo remiten a las características de la relación pedagógica (contenido transmitido, forma de transmisión); b) las que explican el absentismo por un cálculo estratégico.

El absentismo como reacción a la relación pedagógica

Numerosas investigaciones se centran en el rechazo que producen, entre el estudiantado, ciertas características de la docencia o de las asignaturas.

En primer lugar, tendríamos un absentismo causado por el desinterés por determinados contenidos (Moore, Birdi, y Higson 2019; Barlow y Fleischer 2011), especialmente por aquellos que no se consideran útiles para el desempeño de la profesión (Turull *et al.* 2019).

En segundo lugar, muchas investigaciones señalan la *mala docencia* como el principal motivo para no asistir a clase. Hay más absentismo cuando el docente establece una relación jerárquica y distante con el alumnado y cuando la forma de enseñar es apática y monótona o se percibe como tediosa. Tampoco se asiste cuando las explicaciones son poco claras y no facilitan comprender los contenidos. La lectura o dictado de apuntes provocan deserciones

masivas. En contraposición, la asistencia aumenta con docentes que muestran entusiasmo y desarrollan clases “dinámicas”, estimulando la participación activa del estudiantado (Turull *et al.* 2019; López-Bonilla y López-Bonilla 2015; Entwistle 1998).

Un elemento central de la desmotivación estudiantil es el aburrimiento (Sharp, Sharp y Young 2020), que ha sido objeto de abundante investigación sociológica. El aburrimiento genera sentimientos negativos —frustración, impaciencia— e impide la concentración mental (Finkielstein 2020; Mann y Robinson 2009). Uno de sus principales motivos es la falta de sentido percibido en la situación: la clase aburre cuando el saber transmitido es considerado inútil o irrelevante (Barbalet 1999). Además, el aburrimiento es más probable cuanto menos actividad se exija del estudiante, cuanto más pasivo sea su papel en la clase (Sharp, Sharp y Young 2020; Mora 2011; Mann y Robinson 2009). Al solaparse las causas del aburrimiento escolar y del absentismo (desinterés por el contenido, clase monótona y pasiva), podemos interpretar ese absentismo debido a las características de la relación pedagógica como una reacción a esa desagradable emoción.

El absentismo como gestión del tiempo y el esfuerzo

Una segunda línea de investigación explica el absentismo relacionándolo con el grado en que la asistencia permite alcanzar los objetivos estudiantiles (O’Sullivan *et al.* 2015). Mucho alumnado tiene como meta prioritaria aprobar las asignaturas y obtener el título (Soler Julve 2013; Ariño Villarroya, Llopis y Soler Julve 2012). Ello se debe, en buena medida, a que el título escolar permite acceder a determinadas posiciones laborales independientemente del conocimiento adquirido (Martín Criado 2010). Ello convierte el cálculo de la relación entre esfuerzo y nota en un elemento central del comportamiento estudiantil.

En una investigación clásica, Becker, Geer y Hughes (1968) encontraron que las prácticas estudiantiles se estructuraban gestionando los esfuerzos para maximizar la nota. El eje central de sus estrategias era memorizar lo más rápido posible el material más rentable de cara a la calificación, evitando aprendizajes “inútiles”.

Numerosos estudios relacionan el absentismo con esta economía del esfuerzo (O’Sullivan *et al.* 2015; Moore *et al.* 2019): mucho alumnado, aplicando una lógica de coste-beneficio, evita aquellas clases que considera inútiles para obtener la calificación deseada. Por ello, el absentismo se dispara en épocas de examen: sirve para liberar tiempo para estudiar (Schmullian y Coetzee 2011). La disponibilidad y accesibilidad del material —que permiten preparar la asignatura sin asistir a clase— fomentan también el absentismo (Sacristán-Díaz *et al.* 2012; Barlow y Fleischer 2011). Esto ocurre especialmente cuando

se debe memorizar un contenido muy codificado, en disciplinas como la medicina (Millet 2003).

Desde esta perspectiva, la asistencia no dependería esencialmente del interés en los contenidos o del estilo docente, sino de su utilidad para la evaluación. La asistencia aumenta cuando contribuye a superar los exámenes con éxito, a ahorrar esfuerzo de estudio o a incrementar la nota, por ejemplo, mediante pequeñas pruebas puntuables en el aula (Sacristán-Díaz *et al.* 2012). Daza Pérez y Elías Andreu (2015) constataron que las innovaciones vinculadas al Plan Bolonia aumentaron la asistencia, debido posiblemente al mayor peso de actividades presenciales sobre la calificación.

Heterogeneidad estudiantil y racionalidad práctica

Aunque los enfoques expuestos iluminan aspectos importantes del absentismo estudiantil, presentan limitaciones.

En primer lugar, muchas publicaciones sobre absentismo ignoran la heterogeneidad estudiantil. Esta ha sido destacada por numerosas investigaciones más generales del estudiantado universitario: El estudiantado difiere en sus prácticas de estudio según su edad, trayectoria social previa, origen social o proyecto —profesionalizante, intelectual, indeciso— perseguido en la universidad (Langa Rosado 2020; Paivandi 2015; Ariño Villarroja, Llopis y Soler Julve 2012; Jary y Lebeau 2009; Erlich 1998; Beaud 1997; Dubet 1994; Lapeyronnie y Marie 1992). Por ello, las decisiones absentistas deben analizarse como producto de la interacción entre características del o la estudiante y características de la asignatura.

Una segunda limitación —especialmente de investigaciones realizadas con encuestas— consiste en analizar las causas del absentismo como independientes unas de otras. Aunque reconocen el carácter multicausal del comportamiento, suelen limitarse a yuxtaponer distintos “motivos”, buscando aquellos que “más explican” —esto es, que más correlacionan

de forma aislada— con la frecuencia del absentismo. Nuestro enfoque se diferencia de estas investigaciones por dos rasgos.

En primer lugar, frente al análisis aislado de “motivos”, abordamos las conductas como producto de entramados de elementos interdependientes (Alonso Carmona y Martín-Criado 2022). Las prácticas de asistencia solo pueden entenderse relacionándolas con las otras prácticas de estudio, con los objetivos del estudiantado y con sus relaciones con docentes y otras personas estudiantes, así como con la modificación procesual de estas prácticas y relaciones en “carreras morales”.

En segundo lugar, nuestro análisis pretende reconstruir la “racionalidad práctica” (Martín Criado 1991; Bourdieu 1980) desde la que el estudiantado estructura su percepción de la universidad y sus prácticas en ella. Para ello, partimos necesariamente de una metodología cualitativa que le permita al estudiantado desarrollar las razones prácticas que subyacen a sus decisiones. Ello nos permitirá ver que las principales dinámicas que explican el absentismo universitario —aburrimiento y economía del esfuerzo— no actúan por separado.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se basa en un estudio de caso realizado entre 2018 y 2021 en una facultad de ciencias sociales de una universidad pública española, donde se imparten grados de Sociología, Trabajo Social y Educación Social y dobles grados de Sociología con Ciencias Políticas, Sociología con Trabajo Social y Trabajo Social con Educación Social. La tabla 1 muestra la distribución del alumnado en cada titulación, atendiendo al género y al nivel de estudios materno.

Al ser nuestro objetivo reconstruir las racionalidades prácticas que subyacen a las prácticas de estudio y asistencia, recurrimos prioritariamente a metodologías cualitativas: 52 entrevistas semiestructuradas, 15 grupos triangulares y 5 grupos de discusión, comple-

Tabla 1.
Titulaciones por estudios maternos y género

	Primarios o menos	Secundarios	Superiores	Sin datos	% de mujeres
Sociología	33'33 %	33'33 %	30'95 %	2'38 %	76'19 %
Trabajo Social	36'65 %	23'6 %	35'4 %	4'35 %	83'23 %
Educación Social	41'67 %	15 %	36'67 %	6'67 %	78'33 %
Sociología y Ciencias Políticas	22'5 %	20 %	55 %	2'5 %	45 %
Sociología y Trabajo Social	23'34 %	31'67 %	41'67 %	3'33 %	81'67 %
Trabajo Social y Educación Social	32'2 %	18'64 %	47'46 %	1'69 %	93'2 %

Fuente: datos institucionales de alumnado matriculado en 1.º curso 2019/2020

mentados con un cuestionario de preguntas abiertas administrado a una muestra de todos los cursos de todos los grados y dobles grados.

Con las entrevistas pretendíamos relacionar las prácticas de estudio y asistencia con características del estudiantado —origen social, género, actividad laboral, trayectoria académica...— y de su carrera moral. El guion de entrevista, además de recabar información sobre estos asuntos, interrogaba al estudiantado sobre las prácticas docentes, sus propias prácticas de asistencia y estudio y sus juicios sobre la docencia respecto a las asignaturas de los dos últimos cursos. Al proceder la entrevista asignatura a asignatura, permitía tener una información muy detallada sobre elementos centrales en el análisis, como la variación en la asistencia según las características de la asignatura, las prácticas docentes y evaluadoras —incluyendo accesibilidad de la materia de estudio, el nivel de exigencia para aprobar o el aburrimiento en clase—, la dificultad percibida de las asignaturas y las prácticas para estudiarlas y superarlas, que nos permitía poder formular juicios ponderados sobre las competencias escolares del estudiantado entrevistado, tomando en cuenta las notas obtenidas. La exhaustividad de los aspectos tratados en las entrevistas se refleja en su duración: esta oscilaba habitualmente entre 90 y 120 minutos, con un mínimo de 75 y un máximo de 210 minutos.

Mediante los grupos de discusión, pretendíamos captar las percepciones sobre profesorado y asignaturas, así como la legitimidad y racionalidad de las prácticas —de estudio, asistencia, trabajo grupal...— con las que afrontaban las exigencias de estudio. Los grupos triangulares permitían conciliar el análisis de estos aspectos con preguntas más directivas en torno a las prácticas concretas de estudio y asistencia. La duración de los grupos fue de 100-120 minutos —máximo, 170; mínimo, 80 minutos—.

El muestreo se realizó garantizando que hubiera estudiantes de todo curso y titulación, y asegurando diversidad en origen social, género, grado de asisten-

cia y trayectoria académica. Procuramos presencia suficiente de varias posiciones particulares: personas becarias, trabajadoras y estudiantes mayores de 25 años. También incluimos en la muestra a 5 personas exalumnas que habían abandonado las titulaciones sin finalizarlas. Cuatro estudiantes se entrevistaron en dos ocasiones, en un intervalo de 12-18 meses. Los grupos triangulares y de discusión se hicieron con composiciones homogéneas de curso y titulación, procurando tener en cada titulación al menos un grupo en los primeros cursos y otro en los finales. También realizamos dos grupos triangulares dedicados a estudiantes con beca y otros dos a estudiantes que trabajaban, reuniendo en cada grupo a estudiantes de distintas titulaciones, para analizar sus problemáticas particulares.

La tabla 2 muestra el total de informantes por género, origen social y titulación.

Todo el trabajo de campo fue realizado por estudiantes de los últimos cursos de Sociología de la propia facultad, permitiendo eludir la censura estructural previsible de haber sido profesores quienes entrevistasen a las estudiantes. Las entrevistas y grupos fueron realizados con el consentimiento informado de las personas participantes y posteriormente anonimizados. Se aseguró la privacidad y confidencialidad durante el trabajo de campo y se clarificó la naturaleza, objetivos y financiación de la investigación en curso.

El análisis de los discursos ha combinado varias perspectivas:

a) Se analizaron las principales prácticas y categorías discursivas de las distintas personas informantes, agrupándolas en categorías generales y realizando una comparación sistemática entre ellas, buscando regularidades y divergencias (Glaser y Strauss 2017; Miles y Huberman 1994; Becker *et al.* 1977). Partiendo de estas comparaciones, formulamos hipótesis sobre las condiciones en que se dan los distintos tipos de prácticas y discursos, que confrontamos con el conjunto del material empírico para ver sus modu-

Tabla 2.
Titulación, origen social y género de las y los informantes

	Obrero	Intermedio	Profesional	Mujeres/hombres
Sociología	9	8	5	14/8
Trabajo Social	9	9	3	17/4
Educación Social	11	2	4	14/3
Sociología y Ciencias Políticas	8	3	12	10/13
Sociología y Trabajo Social	10	5	14	25/4
Trabajo Social y Educación Social	6	9	4	16/3

Fuente: elaboración propia a partir de la muestra. Clasificamos el origen social siguiendo el esquema EGP (Erikson, Goldthorpe, y Portocarero 1979): Profesionales: clases I y II. Intermedio: clases IIIa, IV y V. Obreros: clases IIIb, VI y VII. En caso de divergencia entre progenitores, seleccionamos la categoría superior.

laciones y sus relaciones con otras características — de estudiantes, grados o asignaturas— o categorías. Mediante estas comparaciones, inferimos en qué condiciones los fenómenos analizados se producen, acentúan o minimizan, así como sus posibles causas y consecuencias. Solamente cuando las categorías y regularidades analizadas están respaldadas por un material empírico amplio y variado, consideramos alcanzada la suficiente saturación, y solo entonces las publicamos. Además, discutimos constantemente nuestros resultados con el estudiantado que realizó el trabajo de campo; ello nos permitió refinar y corroborar los análisis.

b) Abordamos el discurso desde una perspectiva pragmática, como medio de manejo de la imagen ante la persona interlocutora; sus principales características se deben a la situación y relaciones sociales implicadas en su producción (Martín Criado 2014). Interpretamos los resultados atendiendo a los índices de control de la enunciación y a la censura estructural situacional.

c) Utilizamos herramientas de la semiótica estructural para analizar los relatos que se narran —qué cambios de estado y actantes suponen—, y las principales categorías que estructuran los discursos.

RESULTADOS

Las prácticas absentistas no permanecen iguales durante toda la carrera. El primer año la mayoría del estudiantado participante en el estudio asiste prácticamente a la totalidad de las clases. Progresivamente, durante el final del primer curso y el inicio del segundo, el absentismo se extiende: cada vez más estudiantes faltan a cada vez más clases. Inicialmente, estas prácticas absentistas son concebidas como una respuesta “excepcional” a fuertes presiones temporales. Se acumulan los trabajos a entregar al tiempo que se avecinan los exámenes: faltar a clase permite economizar tiempo para dedicarlo a esas tareas. Pero el absentismo rápidamente se convierte en rutina a partir del segundo curso. De ser una solución excepcional pasa a integrarse como un recurso habitual y legítimo ante clases aburridas o improductivas. En este artículo, analizamos las racionalidades prácticas que se ponen en juego cuando el absentismo ya se considera una opción normalizada¹. Podemos formalizar estas racionalidades prácticas considerando que la decisión de no asistir conjuga dos elementos: el absentismo se produce cuando *no se quiere* asistir y, además, *se puede no asistir* sin consecuencias en la nota. Estas lógicas generales producen decisiones particulares en función de la relación entre características del o la estudiante y características de la asignatura.

Para analizar esta relación, comenzaremos exponiendo la heterogeneidad de perfiles estudiantiles respecto a sus objetivos e intereses de aprendizaje. A continuación, analizaremos qué características de las asignaturas producen aburrimiento, que genera que *no se quiera* asistir, a los distintos perfiles. Por último, analizamos qué características de asignaturas y estudiantes permiten que *se pueda no asistir* una vez que no se quiere asistir.

Nuestros análisis se refieren únicamente al absentismo “voluntario”, esto es, a aquel no condicionado por obligaciones externas a la universidad. No abordamos, por tanto, el absentismo debido a la dificultad de conciliar las crecientes exigencias de trabajo escolar y asistencia con obligaciones familiares o laborales. Esta dificultad está muy relacionada con la clase social de origen, afectando especialmente al estudiantado de clases populares (Langa Rosado 2020; Finkel y Barañano 2014).

Tres perfiles de estudiantes

Una de las principales causas de que el alumnado se aburra y *no quiera* asistir es el desinterés por el contenido de la asignatura. Por ello, para comprender la diversidad de prácticas de asistencia hemos de tener en cuenta la heterogeneidad en los intereses de aprendizaje del alumnado. En función de estos objetivos de aprendizaje, encontramos en nuestra muestra tres perfiles bien delimitados de estudiante²: *prácticas, intelectuales y aprobadoras*.

En primer lugar, el *alumnado práctico*. Este perfil es mayoritario en las titulaciones de Trabajo Social, Educación Social y los dobles grados que las incluyen, especialmente entre el alumnado de origen obrero y con peor trayectoria escolar previa. Este estudiantado valora los conocimientos que, procedentes de la práctica del oficio, son directamente aplicables al desempeño profesional. Su discurso contrapone “la realidad” de lo práctico frente al conocimiento teórico y libresco, concebido como inútil. Por ello, menosprecian los conocimientos centrados en autores y teorías, que ven desconectados de las competencias laborales. Solo la persona docente con experiencia en el oficio enseñaría contenidos relevantes:

Asignaturas que tú dices: “Dios mío, esto es infumable”, y luego llega esa profesora (...) que sigue trabajando a la vez que da clases, y ella te cuenta, lo que está en la teoría, te lo cuenta con un caso real, y tú dices: “es que así aprendo” ¿no? Es que me motiva a estudiar a unos límites... que eso para mí es precioso (Grupo triangular, estudiantes que trabajan, Educación Social y Trabajo Social).

1 Hemos analizado esta normalización progresiva del absentismo en otro artículo, actualmente en proceso de evaluación.

2 En Martín-Criado, Alonso Carmona y Castillo Rojas-Marcos 2022 hemos desarrollado con más detalle estos perfiles y sus criterios de valoración de los contenidos de las asignaturas.

En segundo lugar, el *alumnado intelectual*. Este alumnado se encuentra en las titulaciones de Sociología, especialmente, en el doble grado de Sociología y Ciencias Políticas. Se trata de estudiantes con fuertes inquietudes ideológicas y exitosas trayectorias escolares. En la universidad, buscan adiestrarse en el manejo de textos y profundizar en discusiones teóricas (que en ciencias sociales son también, habitualmente, discusiones políticas). Este estudiantado valora las asignaturas teóricamente sofisticadas, que analizan las perspectivas teóricas situándolas en los debates teóricos y políticos que las originaron o contrastándolas con datos empíricos e investigaciones. Estos saberes son tanto más apreciados cuanto más novedosos, cuanto más contradicen el sentido común, cuando “cambian la perspectiva” o “abren la mente”. Frente a estos contenidos valorados, estaría el saber “superficial”: simplificado y descontextualizado de cualquier debate, reproduce lugares comunes y no invita a la reflexión.

Hay que entender el pensamiento de Weber. Por ejemplo, una tontería como ubicarlo ideológicamente: no es tan reaccionario como parece, o tan liberal como parece. Él se acercaba mucho a los socialdemócratas en su época. Pero es tremendamente complejo y es bastante interesante de estudiar. Pero con el problema que se produjo en Estados Unidos y, en general, la forma de revivir a Weber fue con la traducción de Parsons, pues tiene sesgos de las traducciones de Parsons, evidentemente. En fin, pero cosas como estas sí se hacen con [profesor] y eso es lo que me gusta, que impartiera algo que no fuera en su totalidad una reducción (Entrevista, 3.º, doble grado en Sociología y Ciencias Políticas).

En tercer lugar, el *alumnado aprobador*. Este perfil es más común en el grado de Sociología. Este alumnado, de orígenes sociales heterogéneos, accedió a la universidad con notas bajas y no pudieron estudiar la carrera deseada. Habiéndose matriculado en un grado que no les llega a interesar, no les atrae casi ninguna asignatura: si continúan en la carrera, es básicamente con el fin de obtener un título. Este alumnado, especialmente denostado por el profesorado —“no se interesa por nada”— no puede asimilarse al estereotipo docente: simplemente tiene otros intereses ajenos a la carrera que cursa.

Porque yo quería sacármelo y ya está, como yo te he dicho, no es algo que me interese muchísimo... me gusta, pero no... tal. Pues yo lo que he hecho es intentar pasar, yo quería aprobar, yo quería pasar la carrera y trabajar y yo quiero tener mi trabajo que me permita poder vivir una vida normal, como la que tengo ahora, y ya está, y poco más [risas]. Entonces... no me he implicado lo suficiente (Entrevista, 4.º, grado en Sociología).

Estos perfiles guardan relación con el origen social del alumnado. Por un lado, la valoración del saber práctico es más habitual entre el estudiantado de ori-

gen obrero. Por otro, la probabilidad de ser estudiante *práctico, intelectual o aprobador* está muy relacionada con la titulación que se estudia y el éxito escolar previo, ambos mediados por la clase social. En nuestra muestra, la composición de clase de cada perfil es distinta. Sin embargo, en todos ellos encontramos una cierta heterogeneidad de orígenes sociales, y las y los estudiantes de un mismo perfil no muestran divergencias significativas por clase social en cuanto a su valoración de los contenidos. El origen social parece actuar fundamentalmente por su efecto sobre las probabilidades de pertenecer a uno u otro perfil, pero sin producir grandes diferencias discursivas dentro de cada uno de ellos. Así, por ejemplo, en el tipo *intelectual* hallamos una mayor proporción de alumnado proveniente de estratos cultivados que en los otros dos, pero también estudiantes de clase obrera.

Respecto al género, no hemos hallado diferencias sustanciales entre alumnos y alumnas a igualdad de perfil, trayectoria escolar y titulación, aunque estas titulaciones, como se ve en la tabla 1, están muy feminizadas, a excepción del doble grado en Ciencias Políticas y Sociología.

La diversidad de objetivos entre el estudiantado provoca que acudan a las asignaturas con intereses heterogéneos. Su deseo de asistir será, en parte, función de la relación de los contenidos de la asignatura con estos intereses.

El aburrimiento: no querer asistir

Todo el estudiantado coincide en un punto: el principal desencadenante del absentismo es el aburrimiento. Esta emoción conjuga dos elementos que la convierten en razón suficiente para evitar una clase: a) conlleva insatisfacción, displacer e impaciencia por la sensación de renunciar a actividades más atractivas; b) impide concentrarse (Barbalet 1999; Finkelstein 2020). Una clase aburrida es improductiva, provoca la desconexión mental e imposibilita atender. Aburrirse supone una emoción desagradable de estar “perdiendo el tiempo”. Por ello, la alternativa que afronta el estudiantado no es simplemente “asistir/no asistir”, sino “asistir atendiendo/asistir sin atender/no asistir”. Cuando la clase aburre, la alternativa se reduce a “asistir sin atender/no asistir”. Ante esta dicotomía, muchas y muchos estudiantes razonan que no asistir es la decisión más productiva.

Me he metido en la clase y he durado nada más quince, veinte minutos, que digo: “es que no sé qué hago aquí”. Entonces me pongo a adelantar otras asignaturas, o incluso, a veces, me he puesto a leerme la propia clase, el propio PowerPoint o lo que sea, porque no soy capaz de estar dos horas concentrada en una persona así (Grupo Triangular, 2.º, doble grado en Sociología y Trabajo Social).

¿Qué desencadena el aburrimiento? Tres elementos principales: (a) la relación de los contenidos

impartidos con los intereses estudiantiles, (b) la forma de estructurar el contenido y (c) la forma de transmitir el contenido.

Respecto al primer elemento, el aburrimiento surge cuando el estudiantado no le encuentra sentido al conocimiento impartido (Barbalet 1999), cuando el contenido de la asignatura se percibe como irrelevante. Ello nos remite a la tipología de estudiantes presentada anteriormente. Entre el estudiantado *práctico*, la clase aburrida es aquella en la que el contenido se ve desconectado de la futura actividad profesional: aquellas asignaturas en las que un o una docente sin experiencia en el oficio (sin el saber “del mundo real”) imparte un compendio de autores y teorías académicas. Para el estudiantado *intelectual*, una asignatura aburrida es la que transmite un saber “superficial”: el contenido es una sucesión de informaciones simples y esquemáticas, alejadas de discusiones “profundas” y debates políticos. El alumnado *aprobador*, sin interés en la carrera que estudia, considera aburridos casi todos los contenidos.

El segundo elemento que incide en el aburrimiento es la estructura de los contenidos, el modo en que se organizan y relacionan. Podemos distinguir, siguiendo a Black y Harrison (1985), dos formas de estructurar los contenidos a enseñar: por su *aplicación práctica* (agrupando los conocimientos por su utilidad para hacer frente a determinadas situaciones o problemas) o por su *estructuración lógica* (privilegiando su estructura interna, de manera que se imparten primero aquellos conceptos o teorías lógicamente necesarios para comprender los contenidos siguientes). La primera forma de estructurar el contenido es más apreciada por el alumnado *práctico*, y la segunda por el alumnado *intelectual*, especialmente cuando el contenido se organiza como un debate entre posiciones teóricas.

Él daba un texto (...) sobre la temática de la Guerra Fría (...). Te leías el texto en parejas y hacías un resumen del texto y, hombre, los textos eran muy interesantes, merecía la pena leértelo, pero no me parece correcto que tuviéramos que hacer un resumen, me parece mucho más correcto hacer un debate y que todo el mundo fuera dando abiertamente su opinión o las críticas que tuvieras al texto que fuera, y qué diferentes visiones de los textos se contrapusieran (...). *Es una asignatura muy interesante y que merece la pena empaparse, pero claro, si simplemente me tengo que leer un texto y hacer un resumen... pfff... me estás acortando una cosa que me puede molar bastante* (Entrevista, 4.º, doble grado en Sociología y Ciencias Políticas).

Sin embargo, existe un tercer modo de estructurar el contenido: la *fragmentación escolar* de la materia (McNeil 1986). Este consiste en organizar el conocimiento para que sea fácilmente evaluable, para dejar bien claro “lo que entra” en el examen y para que no haya demasiadas ambigüedades —ni reclamacio-

nes— en la corrección. Por ello, se insiste en aspectos formales —definiciones, clasificaciones— y se parcela el conocimiento en conceptos o tipologías descontextualizadas de ítems a memorizar, eliminando matices para que pueda diferenciarse claramente la respuesta correcta de la incorrecta. Este modo de estructurar el contenido deriva del enorme peso de la evaluación en la conformación de la relación pedagógica (Merchán Iglesias 2005) y, según el estudiantado entrevistado, es el más común. Su máxima expresión son los conocimientos esquematizados en listas y presentados en diapositivas de PowerPoint, que reciben la condena unánime del alumnado. Aunque estas asignaturas pueden agradecerse por el ahorro de esfuerzo que suponen —especialmente, entre las estudiantes *aprobadoras*— generan un enorme aburrimiento y el alumnado declara no aprender prácticamente nada con ellas.

C - *El cuatrimestre pasado, por ejemplo, [profesora], de Sociología, ella te hablaba, “pum-pum-pum”, ya está, el examen, te daba lo que te tenías que estudiar, “toma, estúdiate” y no te daba ni para replantearte siquiera lo que tú pensabas del tema, es esto y esto.*

D - *Es que ni tanto ni tan poco, [profesora] hacía un PowerPoint y ella misma ya resumía los temas y te los daba para ti, y al final lo que te obliga es a memorizar.*

C - *Que después dices: “Qué bien, no tengo que hacer nada”, pero... “pffff, es que no me está sirviendo de nada.*

D - *Yo es que no me acuerdo de... de muy poco, la verdad* (Grupo Triangular, 1.º, grado en Educación Social).

El tercer elemento que incide en el aburrimiento es la forma de transmitir el contenido. El discurso estudiantil contrapone aquí las clases aburridas a las clases “dinámicas”. Este término polisémico abarca diversos aspectos, que pueden considerarse como el negativo de la imagen estereotipada de una clase magistral tradicional. En esta, un vetusto catedrático, distante e inmóvil en su tarima, se limitaría a dictar apuntes con un tono monótono y un vocabulario ininteligible. ‘Dinámico’ significa todo lo que se opone a esta imagen: frente al monólogo del dictado, el diálogo del debate; frente a la pasividad, actividad; frente a la monotonía y la distancia, entusiasmo y cercanía.

La oposición entre monólogo y diálogo es central en la valoración estudiantil de las asignaturas. La persona docente considerada como más aburrida es aquella que se limita a impartir un monólogo interminable, habitualmente recitando el contenido de un PowerPoint. Frente a estos monólogos, el estudiantado aprecia enormemente que se establezca un diálogo entre docente y alumnado³. Los análisis mues-

3 Ello no se debe únicamente a que la transmisión monológica genere un mayor aburrimiento, también a que supone un aprendizaje mucho menos eficaz. La clase magistral no permite al docente conocer cómo está siendo comprendido su mensaje, de forma que pueda

tran que este diálogo no puede lograrse simplemente invocando la participación del estudiantado, sino que tiene ciertas condiciones de posibilidad. Primero, que el diálogo se plantee desde el inicio de la clase (y no al final, tras la explicación). Así, cuando la persona docente comienza presentando un caso provocador o sorprendente, generando una tensión narrativa que incita a preguntar y a participar. Segundo, que la o el docente respete las opiniones del alumnado, que no sancione negativamente con comentarios despectivos, con correcciones condescendientes las respuestas que no considera pertinentes.

Que nos hace gracia cuando te suelta la chapa durante una hora y media y te dice “si tenéis una pregunta, decidmelo, no sé qué”, y es como “te acabas de pegar... hablando una hora y media, yo ya he perdido el hilo porque es que ya llega un momento en que yo desconecto, yo intento seguir la clase, pero es que desconecto”. Entonces... no me vengas ahora diciendo que si tengo dudas, porque tengo una duda desde hace media hora, pero no te quiero tampoco interrumpir porque... parece que me vas a mirar mal o algo (Grupo Triangular, 2.º, doble grado de Sociología y Trabajo Social).

La clase dinámica se concibe también como activa: la persona estudiante abandona su rol de oyente pasiva para realizar actividades o ejercicios. Estos pueden consistir en analizar datos o textos, más valorados por el alumnado intelectual, o en organizar simulacros de situaciones de oficio, como entrevistas con usuarios o redacción de informes, más valorados por el alumnado práctico. Cualquier actividad que implique salir del papel de oyente pasivo—roleplays, kahoots, clase invertida, teatros, salidas del aula, debates grupales— contribuye, a juicio del alumnado, a prevenir el aburrimiento⁴.

Un día nos íbamos al césped y nos poníamos allí al solito a hacer las cosas, otro día nos quedábamos en clase, otro día nos íbamos a la galería, otro día nos íbamos a dar una vuelta por la universidad, haciendo una actividad, pero... como todo muy... interactivo, muy entretenido... dinámico. Que no era siempre lo mismo, estar metidos en una clase sentados así (Entrevista, exestudiante, grado en Trabajo Social).

Las clases “dinámicas” van así unidas a características de la persona docente y de su relación con las y los estudiantes. Una clase que no aburre es, en buena medida, una clase cuya persona docente no

aburre. De ahí que las y los estudiantes perciban una fuerte conexión entre las formas de transmisión apreciadas y ciertos rasgos de la personalidad docente. Estos suelen describirse con términos como ‘cerca-nía’, ‘vocación’ y ‘entusiasmo’. La o el docente cuya transmisión es dinámica minimiza la relación jerárquica, empatiza con el estudiantado, se preocupa de que lo entiendan todo, tiene en cuenta su opinión e imparte sus clases con energía e implicación emocional en la situación (Collins 2004). Dichos rasgos se perciben como síntomas de un verdadero gusto por la disciplina que se enseña y por el hecho de enseñarla.

El profesor es muy dinámico y sabe aplicar muy bien los conocimientos a la realidad, se nota que sabe mucho de sociología, se nota que es su pasión. Cuando un profesor te transmite eso, también te dan ganas de ir a clase porque estás viendo que le gusta, que quiere enseñar esto porque a él le llena y quiere que le llene a otras personas, eso está muy bien, la verdad (Entrevista, 3.º, doble grado de Sociología y Trabajo Social).

En cambio, el profesorado “poco dinámico”, distante y jerárquico, vería la docencia como un estorbo:

“¡Buah! Mira, soy catedrático, es que mira cuantas investigaciones tengo, y te voy a hablar en chino mandarín...”. Pues eso también abunda mucho, el típico profesor creído que quiere demostrar que sabe mucho. Tú no tienes que demostrar que sabes mucho, tú lo que tienes que demostrar es que sabes enseñar a otros (...). No tienes que demostrar tú lo grande que eres en tu campo, para eso, yo qué sé... escribe libros y ya está, cállate y no seas profesor (Entrevista, exestudiante, doble grado de Sociología y Trabajo Social).

El aburrimiento depende, así, del tipo de contenido que se transmite, así como de la forma de transmitirlo y estructurarlo. Aunque todo el alumnado coincide en estos tres elementos, se diferencia en la forma de percibirlos. El principal factor de heterogeneidad reside en la forma de percibir los contenidos, muy distinta según la tipología de estudiantes que hemos señalado. Así, asignaturas centradas en teorías y autores pueden resultar amenas a estudiantes de perfil intelectual, pero insoportablemente tediosas a estudiantes de tipo práctico. En cuanto a la estructura del contenido, hay bastante consenso en percibir como más tediosos los saberes “escolarmente fragmentados”: organizados en listas de ítems a memorizar para el examen. En la transmisión del contenido, los discursos estudiantiles muestran mayores coincidencias: la clase es más interesante cuanto más “dinámica”, cuanto más activa, dialógica y participativa. En la tabla 3 sintetizamos estas diferencias.

El aburrimiento es la principal razón de que *no se quiera asistir*. Una o un estudiante aburrido dejará de implicarse en el aprendizaje (Sharp, Sharp y Young 2020) y buscará únicamente superar la asignatura con el mínimo esfuerzo. Por tanto, una vez decidido

adaptarlo a los esquemas y conocimientos previos del alumnado (Bourdieu y Passeron 1977). El diálogo, en cambio, facilita estas modulaciones a partir del *feedback* que proporcionan las intervenciones de los estudiantes.

4 No obstante, no cualquier transmisión activa y participativa es apreciada invariablemente por todo tipo de alumnado. Cuando no se ve relación entre la dinámica de clase y los objetivos de aprendizaje del estudiante, estas prácticas pueden ser acusadas de banales e infantiles, especialmente entre el alumnado intelectual.

Tabla 3
Condiciones de aburrimiento por perfil de estudiante

Perfil	Clases más aburridas	Clases menos aburridas
<i>Práctico</i>	Contenido “teórico”, escolarmente fragmentado y transmisión monológica y apática	Saber de oficio, estructurado en torno a la resolución de problemas y transmisión dinámica
<i>Intelectual</i>	Contenido “superficial”, escolarmente fragmentado y transmisión monológica y apática	Saber que cuestiona sentido común, estructurado en torno a debates y transmisión dinámica (pero no <i>banal</i>)
<i>Aprobador</i>	Se aburre en casi todas las clases, aunque valora la transmisión dinámica	

que no se quiere asistir, el comportamiento absentista depende de que sea factible ausentarse sin consecuencias en la nota, de que se *pueda no asistir*.

El cálculo del esfuerzo: poder no asistir

Las clases aburridas abren la puerta al cálculo del esfuerzo, a decidir la asistencia calibrando la relación entre coste (esfuerzo) y beneficio (calificación). Cuando la asignatura engrana con los objetivos de aprendizaje del alumnado y, además, la comunicación pedagógica —narrativa, dialógica, entusiasta— logra retener su interés, la opción prioritaria es la asistencia. En estas condiciones, las y los estudiantes pasan a segundo plano el cálculo de la relación entre esfuerzo y calificación. Por el contrario, cuando la asignatura aburre, se activa, parafraseando a Weber, una lógica “racional respecto a nota”: la asistencia se sopesa por su utilidad para obtener la nota deseada. Ello, nuevamente, depende de las características del alumnado y de la asignatura.

En cuanto a las características del alumnado, en este punto tampoco es homogéneo. Difiere, en primer lugar, en sus competencias escolares, esto es, en su capacidad para comprender los textos de forma autónoma y para satisfacer las demandas docentes sin necesidad de asistir. Difiere igualmente en sus objetivos de nota —simplemente aprobar, llegar al mínimo para mantener una beca, sacar sobresalientes, etc.—. La distancia entre estos objetivos y las competencias escolares condiciona la probabilidad de faltar a clase cuando *no se quiere asistir*. La asistencia es mayor entre aquel alumnado que ambiciona notas altas, pero presenta menor capacidad de entender y trabajar los textos por su cuenta. Por el contrario, la asistencia tiende a la baja entre las y los estudiantes con mejores habilidades escolares y que se conforman con aprobar.

El absentismo, una vez en marcha estas lógicas “racionales respecto a nota”, también depende de aquellas características de la asignatura que faciliten o dificulten obtener buenas calificaciones sin asistir: la accesibilidad del material evaluable, la necesidad de asistir para comprenderlo y la previsibilidad de los criterios de evaluación.

En primer lugar, depende de la accesibilidad del material evaluable. Se asiste menos cuanto más fácilmente puede obtenerse el material del examen fuera del aula. El absentismo se dispara cuando todo el contenido a estudiar está disponible en el espacio virtual o en un manual indicado por la o el docente.

Yo no siento que me aporte gran cosa, ni siento que haya una coherencia entre el temario que está dando y lo que está hablando, y me pone muy nerviosa. Y... fui a la primera clase el otro día. Y dije: “con todo lo que tengo, yo no voy a estar aquí viniendo”. Y, eso, dijo: “a quien no le interesen mis clases, tiene aquí sus manuales y tal para preparárselas”. Y ya está, ahí ya decidí yo: “a esta hora no voy a venir yo aquí los jueves” (Entrevista, 5.º, doble grado en Sociología y Trabajo Social).

En segundo lugar, también resulta fundamental la posibilidad de entender el material evaluable sin asistir a clase. El absentismo se incrementa cuanto más sencillos sean los textos y contenidos a estudiar. Asimismo, aumenta cuando las explicaciones docentes contribuyen poco a su comprensión. Este es el caso cuando la o el profesor explica demasiado deprisa o de forma confusa, cuando aborda temas ajenos al material evaluable o cuando se limita a recitar el contenido de las diapositivas. De ahí que la transmisión monológica de un contenido esquematizado en PowerPoint ahuyente masivamente al estudiantado, especialmente cuando dicho contenido es accesible fuera del aula. Asistir a estas asignaturas supone un aburrimiento atroz y es completamente inútil para superar la evaluación.

El hombre o la mujer se dedica a repetir lo que pone en las diapositivas y las diapositivas están subidas, y los textos están subidos al aula. O sea... Mira, si no me vas a decir nada nuevo, pues ¿para qué voy a ir a clase? Ese tipo de cosas se deberían de eliminar, si vas a leerme lo que dice la diapositiva no me merece la pena gastar mi tiempo para estar dos horas ahí sentado cuando puedo estar haciendo un trabajo o haciendo lo que me dé la gana (Entrevista, 4.º, doble grado en Sociología y Ciencias Políticas).

El tercer elemento que explica las decisiones absentistas es la previsibilidad de la evaluación. Ber-

nstein (1985) diferencia entre pedagogías *visibles* e *invisibles* para referirse al grado en que la persona docente deja claro qué aprendizajes concretos espera y cómo deben realizarse. Cuando esta especifica explícitamente qué espera del estudiantado y cómo será evaluado (esto es, cuando la pedagogía es más *visible*), la necesidad de asistir es menor. Sucede lo contrario cuando la pedagogía docente es más *invisible*. Cuando se ignora qué hay que estudiar y cómo contestar en el examen, asistir sirve para obtener esas informaciones y, gracias a ellas, para ahorrar esfuerzo, para no estudiar materia “que no entra”.

Teníamos el libro, que era un manual bastante grande, y las diapositivas que iba dando, pero la verdad que, en esas clases, necesitabas ir a clase porque de lo que él iba diciendo iba subrayando qué era lo más importante y el manual era bastante grande y con la diapositiva se quedaba bastante claro lo más importante. Y era importante ir a clase para saber lo que le daba más importancia (Entrevista, 2.º, grado en Trabajo Social).

La mayoría del estudiantado prefiere que se detalle perfectamente el trabajo necesario para aprobar. Sin embargo, especificar minuciosamente las tareas y los aprendizajes tiene una contrapartida: el trabajo sobre los contenidos se automatiza, reduciéndose a seguir mecánicamente las consignas docentes para superar la evaluación. Podemos verlo en el siguiente fragmento de un grupo triangular. Las participantes califican a la profesora de ‘caótica’: no sabían bien qué esperaba que aprendiesen ni qué había que hacer en el examen. Ello les obligó a leer todos los textos y a asistir continuamente para averiguarlo. La incertidumbre que generan las pedagogías *invisibles* suele aumentar la asistencia, especialmente entre el alumnado que busca notas elevadas. En estos casos, el alumnado siente que el absentismo puede frustrar este objetivo y se considera que la asistencia “sale a cuenta”.

Ella te suelta el rollazo con el PowerPoint, y luego decía: “No, los PowerPoint no sirven para nada, en el examen entran los textos”. Entonces, ¿en qué quedamos? Luego es verdad que yo aprendí mucho en esa asignatura, pero fue un poco autodidacta, me la tuve que currar yo, leyéndome todos los textos que ella

subió, haciendo mis propios resúmenes... Evidentemente, acudiendo a clase, porque si no, aquello era un caos (Grupo triangular, 4.º, doble grado de Sociología y Trabajo Social).

Hemos de subrayar que la visibilidad de la pedagogía, al igual que la comprensibilidad del material, son relacionales: dependen también de las características del receptor. Una misma asignatura puede ser imprevisible y complicada para una o un estudiante, pero no serlo para otra con mejores competencias escolares. Por tanto, lo eficiente o ineficiente de la asistencia no depende de las características del o la estudiante y de la asignatura por separado, sino de la interacción entre ambas. En la tabla 4, sintetizamos los elementos que promueven una mayor o menor asistencia cuando esta se decide por su utilidad para la calificación.

Para elaborar esta tabla, hemos tenido en cuenta las siguientes informaciones:

- el grado de asistencia del estudiantado y las características de la asignatura los hemos obtenido a partir de los relatos de las entrevistas —como señalamos en la metodología— y de las discusiones que se producen en los grupos en torno a la asistencia a asignaturas concretas y las razones de las mismas;

- las características del estudiantado las hemos obtenido de los relatos que se hacen en las entrevistas al repasar los dos últimos cursos asignatura a asignatura.

Por último, tendríamos aquellas asignaturas en las que la asistencia es obligatoria, en que “se pasa lista” y el absentismo es directamente penalizado en la calificación. En ellas, no se suele plantear la alternativa de asistir o faltar: las clases están llenas, pero de alumnado que asiste sin atender, dedicando el tiempo a realizar tareas de otras asignaturas, chatear o dejar vagar la mente.

Prácticas de asistencia según los tipos de asignaturas y de estudiantes

Mostramos una posible sistematización de las prácticas de asistencia en el cuadro 1. Teniendo en cuenta que los casos reales, en muchas ocasiones,

Tabla 4.
Asistencia en relación al cálculo esfuerzo-nota

	Máxima asistencia	Mínima asistencia
Características de la asignatura	Materiales de estudio no accesibles Contenido difícil con explicaciones docentes que ayudan a entenderlo Pedagogía invisible y evaluación imprevisible	Materiales de estudio accesibles Contenido sencillo o explicaciones docentes que no facilitan su comprensión Pedagogía visible y evaluación previsible
Características del o la estudiante	Busca notas altas Presenta menores competencias escolares y de trabajo autónomo	Busca únicamente aprobar Presenta mejores competencias escolares y de trabajo autónomo

Fuente: elaboración propia

no se pueden categorizar de forma binaria, hemos dividido las asignaturas según dos criterios.

En primer lugar, según el contenido y la comunicación pedagógica: teóricas con pedagogías “dinámicas” —atractivas para estudiantes “intelectuales”—, prácticas con pedagogías “dinámicas” y fragmentadas —estructuradas de cara a la evaluación—.

En segundo lugar, según su nivel de facilidad para ser aprobadas sin asistir —fácil / difícil—, teniendo en cuenta que una asignatura fragmentada difícil siempre será más fácil que una teórica o práctica difícil.

Hemos dividido al estudiantado según: a) sus intereses: intelectuales (birrete), personas prácticas (gorra), personas aprobadoras (bostezando); b) sus competencias escolares: altas (con libros), bajas (sin libros); c) la nota buscada: alta (pupitre delantero), baja (pupitre trasero). Aunque el cruce de las tres características produciría doce tipos de estudiantes, hemos eliminado, por altamente improbables, las categorías de intelectuales con bajas competencias escolares y las de aprobadoras con altas competencias escolares o con altos objetivos de nota.

En los gráficos, no ha de confundirse más densidad de estudiantes con más asistencia, sino con mayor cantidad de tipos de estudiantes que asistan. Así, las aprobadoras pueden suponer la mitad de una clase, pero están representadas solo por un emoji, puesto que siempre estarán en el pupitre trasero —no buscan notas altas— y sin libros —sus competencias escolares suelen ser bajas—.

Como podemos ver, ciertas asignaturas promueven el absentismo entre casi todo el alumnado. Son aquellas cuyo contenido está “escolarmente fragmentado” —estructurado para ser fácilmente examinable— e impartido mediante recitados monológicos

de un PowerPoint disponible en el espacio virtual. Estas asignaturas reúnen todas las características para no asistir:

- no se quiere asistir: el recitado apático de un conocimiento “manualizado”, descontextualizado de todo tipo de aplicaciones prácticas o debates teóricos, genera un inmenso aburrimiento;
- se puede no asistir: el material del examen es accesible, comprensible y los criterios de evaluación son previsibles. Además, el aburrimiento, que impide atender, vuelve la asistencia improductiva para aprender.

A la inversa, las asignaturas con más asistencia serían las que resultan difíciles de aprobar sin asistir, en especial cuando las explicaciones docentes permiten comprender un contenido difícil de entender de forma autónoma. Además, son asignaturas que evitan la “fragmentación escolar” de la materia (McNeil 1986) e imparten el saber de una forma “dinámica” evitando el monólogo, la distancia, la pasividad. Estas asignaturas, en la medida en que consiguen la implicación del alumnado, logran una mayor asistencia: esta facilita, al mismo tiempo, un mayor aprendizaje y unas mejores calificaciones.

CONCLUSIONES

No podemos reducir las prácticas de asistencia ni a la motivación, como hace buena parte de la literatura pedagógica, ni al cálculo estratégico en función de la nota, como se derivaría de otros análisis (O’Sullivan *et al.* 2015; Becker, Geer y Hughes 1968). Ambas lógicas están presentes en la inmensa mayoría del estudiantado. Salvo contadas excepciones, al alumnado le interesa alcanzar unos conocimientos, ya

Cuadro 1.
Asistencia según los tipos de asignaturas y de estudiantes

Asignatura	Teórica dinámica	Práctica dinámica	Fragmentada
Fácil			
Difícil			

Fuente: elaboración propia

sean más “prácticos” o más “intelectuales”. Cuando la asignatura sirve para este objetivo y la transmisión es atractiva —dialógica, activa, entusiasta— el estudiantado suele asistir. El cálculo esfuerzo-nota se impone como lógica dominante cuando la asignatura aburre, cuando no se le ve más provecho que el de superar la evaluación para obtener el título.

Las prácticas absentistas no pueden interpretarse como el producto de una enfermedad de la voluntad; por el contrario, revisten una profunda racionalidad. Cuando la clase aburre, porque los contenidos no interesan o porque se imparte en monótonos monólogos, no se atiende o no se puede estar seguro de comprender, a falta de un diálogo que permita al docente adaptar el mensaje a los esquemas interpretativos del receptor. En estas condiciones, la alternativa no es entre *asistir* y *no asistir*, sino entre *asistir sin atender* y *no asistir*. Planteada en estos términos, la asistencia solo se justifica si compensa el beneficio obtenido en forma de calificaciones.

Nuestros resultados coinciden con investigaciones previas en los mecanismos principales detrás del absentismo: aburrimiento, desinterés, “mala docencia” y racionalización del esfuerzo. Sin embargo, estos factores no actúan por separado. Como hemos expuesto, para que se produzca el absentismo tienen que darse simultáneamente dos condiciones: que el alumnado *quiera* asistir y que *pueda* no hacerlo sin consecuencias en la nota. Cuando solo se cumple una de ellas, lo habitual es asistir: por interés en la asignatura, dejando en segundo plano el cálculo del esfuerzo, o por interés en la calificación. El comportamiento no puede entenderse aislando la influencia de cada “motivo”. Aquí, como en otros muchos fenómenos sociales, carece de sentido calcular el peso de cada atributo causal “manteniendo lo demás constante” (Alonso Carmona y Martín Criado 2022).

Por otro lado, categorías explicativas como ‘desinterés por el contenido’ o ‘mala docencia’, señaladas por investigaciones previas, no tienen significados unívocos. A este respecto, el alumnado no es homogéneo: sus consideraciones sobre la didáctica docente y, especialmente, sobre los contenidos interesantes varían en función de sus objetivos de aprendizaje. En unos casos, el contenido poco interesante es aquel sin aplicación profesional directa —alumnado práctico—, en otros, son aquellos saberes que no permiten profundizar en debates teóricos y políticos —alumnado intelectual—. El alumnado también difiere en sus prácticas de asistencia con relación al cálculo esfuerzo-nota. El hecho de *poder no asistir* varía en función de las competencias escolares, que inciden en sus posibilidades de entender la asignatura sin asistir, y de los objetivos de nota: cuando solo se busca el aprobado, la lógica dominante es minimizar el esfuerzo; cuando se persiguen notas altas, la lógica es maximizar la nota. Estas evidencias nos muestran que, tras los mismos motivos

enunciados en un cuestionario, pueden existir sentidos y razonamientos muy dispares, algo que solo puede captarse mediante técnicas cualitativas (Martín Criado 2014).

La heterogeneidad del alumnado respecto a la asistencia se produce, así, en las titulaciones analizadas, principalmente en torno a sus competencias escolares y objetivos de aprendizaje y nota. En nuestros análisis, comparamos también por género y clase social de origen, pero no encontramos variaciones significativas entre el estudiantado analizado en las prácticas absentistas “voluntarias” esto es, no debidas a obligaciones laborales o familiares. Los efectos de origen social y género parecen haberse producido anteriormente, en la probabilidad diferencial de acceder a la universidad, a una titulación específica y con un nivel de competencias escolares (Bourdieu y Passeron 1977).

No obstante, nuestras conclusiones presentan limitaciones. En primer lugar, se refieren a un estudio de caso en una facultad concreta de ciencias sociales, en titulaciones con un alumnado muy feminizado y con una presencia relativamente importante de clases populares. Las decisiones absentistas podrían seguir criterios distintos en otras universidades o disciplinas (Millet 2003), o con distinta composición social del alumnado, lo que requeriría nuevos estudios de casos. Asimismo, nuestros análisis no abordan el absentismo debido a constricciones —familiares, laborales...— externas a la relación pedagógica, en que la clase social de origen puede ser decisiva. Por último, la investigación coincidió parcialmente con la epidemia de COVID-19. Al decretarse el confinamiento, en marzo de 2020, la mayoría del trabajo de campo ya se había realizado. Se efectuaron las entrevistas y grupos restantes por videoconferencia. Dado que las entrevistas y grupos tenían un horizonte temporal que abarcaba los últimos cursos, en gran medida se relataba la situación anterior al confinamiento, comparándola con la contemporánea. Analizando estas comparaciones y el material anterior y posterior al confinamiento, no detectamos que las lógicas abordadas en este artículo se hubieran modificado sustancialmente: el confinamiento alteraba los parámetros —así, el menor coste de asistir por videoconferencia, el mayor aburrimiento ante las clases virtuales o la mayor dificultad para estudiar de forma aislada—, pero no las lógicas mediante las cuales se tomaban las decisiones. En todo caso, analizar con detalle estas diferencias requeriría otro artículo.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo no hubiera sido posible sin la colaboración de las y los estudiantes que realizaron el trabajo de campo y discutieron con los investigadores sus análisis: Alba María Aragón Morales, Alba Moreno Díaz, Alejandro Mira Sánchez, Rafael Serrano García, Adolfo Aldana Bilbao, Leonardo Santamaría Gon-

zález, Belén Venteo Montoro, Ángel Verdú Gutiérrez, Javier Águila Díaz, Sara Galindo Pérez, Raquel Valencia Zambrana, Sabino Senra Pérez, Anna Bili-nok, Loles Rodríguez Ruiz, Marta Cárdenas Fernán-dez, Micaela Bergés Casado, Javier Carnero Frías, Marco Martín Rodríguez, Clara Palacios Cintero y Lola Andrades Martínez. Juan Castillo Rojas-Marcos colaboró en el trabajo de campo y en los análisis. También agradecemos sus críticas y comentarios a Carlos Lubián Graña, Ernesto Ganuza Fernández y Marta Curran Fábregas.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES:

Los autores de este artículo declaran no tener conflictos de intereses financieros, profesionales o personales que pudieran haber influido de manera inapropiada en este trabajo.

DECLARACIÓN DE CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Enrique Martín Criado: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración de proyecto, redacción – borrador original, redacción – revisión.

Carlos Alonso Carmona: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción – borrador original, redacción – revisión.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Carmona, Carlos y Enrique Martín-Criado. 2022. "Analizar sociológicamente la implicación escolar parental: 'el tiempo importa'". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (179): 3-20. doi: 10.5477/cis/reis.179.3.
- Álvarez Pérez, Pedro y David López López Aguilar. 2011. "El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado". *Bordón* 63(3): 43-56.
- Ariño Villarroya, Antonio, Ramón Llopis e Inés Soler Julve. 2012. *Desigualdad y universidad. La encuesta de vida y de participación de los estudiantes universitarios en España*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Barbalet, Jack M. 1999. "Boredom and Social Meaning". *The British Journal of Sociology* 50(4): 631-46. doi: 10.1111/j.1468-4446.1999.00631.x.
- Barlow, Joyce y Stephanie Fleischer. 2011. "Student Absenteeism: Whose Responsibility?". *Innovations in Education and Teaching International* 48(3): 227-37. doi: 10.1080/14703297.2011.593700.
- Beaud, Stéphane. 1997. "Un temps élastique. Étudiants des 'cités' et examens universitaires". *Terrain* (29): 43-58. doi: <https://doi.org/10.4000/terrain.3215>.
- Becker, Howard S., Blanche Geer y Everett C. Hughes. 1968. *Making the grade: The academic side of college life*. New York: John Wiley & Sons.
- Becker, Howard S., Blanche Geer, Everett C. Hughes y Anselm L. Strauss. 1977. *Boys in white: Student culture in medical school*. New Brunswick: NJ: Transaction Books.
- Bernstein, Basil. 1985. "Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles". *Revista colombiana de educación* (15). doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5119>.
- Black, Paul y Geoffrey Harrison. 1985. *In place of confusion: Technology and science in the school curriculum*. London: Nuffield Chelsea Curriculum Trust.
- Bourdieu, Pierre. 1980. *Le Sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1977. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Collins, Randall. 2004. *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Daza Pérez, Lidia y Marina Elias Andreu. 2015. *Los estudiantes de la universidad actual: quiénes son, cómo son y qué estudian*. Barcelona: Octaedro - Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Dubet, François. 1994. "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse". *Revue française de sociologie* 45: 511-32. doi: 10.2307/3322182.
- Entwistle, Noel J. 1998. "Improving teaching through research on student learning". Pp. 73-112 en *University teaching: International perspectives*, editado por J. J. F. Forest. New York: Garland Publishing.
- Erikson, Robert, John H. Goldthorpe y Lucienne Portocarero. 1979. "Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden". *The British Journal of Sociology* 30(4): 415-441. doi: 10.2307/589632.
- Erlich, Valérie. 1998. *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin.
- Finkel, Lucila y Margarita Barañano. 2014. "La dedicación al estudio y al trabajo del alumnado universitario en España". *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 7(1): 82-103.
- Finkielstein, Mariusz. 2020. "Class-related academic boredom among university students: a qualitative research on boredom coping strategies". *Journal of Further and Higher Education* 44(8): 1098-1113. doi: 10.1080/0309877X.2019.1658729.
- Glaser, Barney y Anselm Strauss. 2017. *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Routledge.
- Jary, David y Yann Lebeau. 2009. "The student experience and subject engagement in UK sociology: a proposed typology". *British journal of sociology of education* 30(6): 697-712. doi: <https://doi.org/10.1080/01425690903235219>.
- Langa Rosado, Delia. 2020. "El precio de estudiar en la universidad española para los jóvenes de clases populares: Impacto de la reforma de las tasas universitarias de 2012 a través de los discursos de los estudiantes". *Revista mexicana de investigación educativa* 25(86): 603-25.
- Lapeyronnie, Didier y Jean-Louis Marie. 1992. *Campus blues: les étudiants face à leurs études*. Paris: Seuil.
- López-Bonilla, Jesús Manuel y Luis Miguel López-Bonilla. 2015. "The Multidimensional Structure of University Absenteeism: An Exploratory Study". *Innovations in Education and Teaching International* 52(2): 185-95. doi: 10.1080/14703297.2013.847382.
- Mann, Sandi y Andrew Robinson. 2009. "Boredom in the Lecture Theatre: An Investigation into the Contributors, Moderators and Outcomes of Boredom amongst University Students". *British Educational Research Journal* 35(2): 243-58. doi: 10.1080/01411920802042911.
- Martín Criado, Enrique. 1991. "Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso". Pp. 187-212 en *El pluralismo metodológico en la investigación social*, editado por M. Latiesa. Granada: Universidad de Granada.
- Martín Criado, Enrique. 2010. *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.

- Martín Criado, Enrique. 2014. "Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso". *Revista Internacional de Sociología* 72(1): 115-38. doi: 10.3989/ris.2012.07.24.
- Martin-Criado, Enrique, Carlos Alonso Carmona y Juan Castillo Rojas-Marcos. 2022. "Los infortunios de la autoridad pedagógica. Un estudio de caso". *Revista Española de Sociología* 31(3): a117. doi: 10.22325/fes/res.2022.117.
- McNeil, Linda M. 1986. *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*. London: Routledge.
- Merchán Iglesias, F. Javier. 2005. *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Miles, Matthew B. y A. Michael Huberman. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Millet, Mathias. 2003. *Les étudiants et le travail universitaire: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Moores, Elisabeth, Gurkiran K. Birdi y Helen E. Higson. 2019. "Determinants of University Students' Attendance". *Educational Research* 61(4): 371-87. doi: 10.1080/00131881.2019.1660587.
- Mora, Richard. 2011. "'School Is So Boring': High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle School". *Penn GSE Perspectives on Urban Education* 9(1).
- O'Sullivan, Sara, Léan McMahon, Gemma Moore, Diane Sabenacio Nititham, Amanda Slevin, Christina Kelly y Lisa Wixted. 2015. "'I Did Not Miss Any, Only When I Had a Valid Reason': Accounting for Absences from Sociology Classes". *Teaching Sociology* 43(1): 15-26. doi: 10.1177/0092055X14554879.
- Paivandi, Saeed. 2015. *Apprendre à l'université*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Sacristán-Díaz, Macarena, Pedro Garrido-Vega, M.ª del Mar González-Zamora y Rafaela Alfalla-Luque. 2012. "¿Por qué los alumnos no asisten a clase y no se presentan a los exámenes? Datos y reflexiones sobre absentismo y abandono universitario". *WPOM - Working Papers on Operations Management* 3(2): 101-12. doi: 10.4995/wpom.v3i2.1103.
- Schmullian, Astrid y Stephen Coetzee. 2011. "Class Absenteeism: Reasons for Non-attendance and the Effect on Academic Performance". *Accounting Research Journal* 24(2): 178-94. doi: 10.1108/10309611111163718.
- Sharp, John G., Jane C. Sharp y Emma Young. 2020. "Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: A review and synthesis of relevant literature". *Research Papers in Education* 35(2): 144-84. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536891>.
- Soler Julve, Inés. 2013. "Los estudiantes universitarios: perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española". Tesis doctoral. Departamento de Sociología y Antropología Social. Universidad de Valencia, Valencia.
- Turull, Max, Berta Roca, Pilar Aparicio-Chueca, Xavier Triado-Ivern, Joan Guardia-Olmos, Pilar Presas, Mercè Bernardo, Amal Elasri-Ejjaberi e Irene Maestro-Yarza. 2019. "Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión". *Revista de Educación y Derecho* 19. doi: 10.1344/REYD2019.19.29094.