

Aprendiendo a faltar. El absentismo en la carrera moral del estudiantado de ciencias sociales

Learning to skip class. Absenteeism in the moral careers of social science students

CARLOS ALONSO CARMONA

Universidad Complutense de Madrid
calonsocarmona@gmail.com (ESPAÑA)

ENRIQUE MARTÍN CRIADO

Universidad Pablo de Olavide
martincriado@gmail.com (ESPAÑA)

JUAN CASTILLO ROJAS-MARCOS

Investigador predoctoral en IUEM-Universidad Pontificia de Comillas
juancastillorm@gmail.com (ESPAÑA)

Recibido: 10.01.2023

Aceptado: 17.09.2024

RESUMEN

El absentismo es una práctica frecuente entre los estudiantes universitarios. El presente trabajo analiza dicho fenómeno desde el concepto de *carrera moral*: las experiencias que acumulan los estudiantes van modificando sus lógicas y decisiones en torno a la asistencia. La investigación se basa en un trabajo cualitativo con entrevistas en profundidad, grupos triangulares y grupos de discusión con estudiantes de una facultad de ciencias sociales en España. En relación al absentismo, la carrera moral del alumnado consta habitualmente de tres etapas. La primera se caracteriza por la asistencia automática, la idealización de la universidad y la ilegitimidad del comportamiento absentista. En la segunda, de transición, el creciente aburrimiento y las mayores competencias de estudio llevan a dejar de asistir sistemáticamente a algunas clases. La propia práctica del absentismo y su falta de consecuencias normalizan progresivamente el comportamiento. En la tercera etapa, el absentismo se enuncia como un derecho y la

obligatoriedad de asistir como una imposición ilegítima del docente. La asistencia en este punto tiende a gestionarse de forma “racional respecto a nota”: sólo se acude a clase cuando se percibe como un esfuerzo eficiente para obtener la calificación deseada.

PALABRAS CLAVE

Estudiantes universitarios, oficio de alumno, prácticas de estudio, asistencia a clase, análisis cualitativo.

ABSTRACT

Absenteeism is a frequent practice among university students. This paper analyses this phenomenon drawing on the concept of moral career: the experiences that students accumulate modify their logics and decisions regarding attendance. The research is based on qualitative work with in-depth interviews, triangular groups and focus groups with students from a faculty of social sciences in Spain. In relation to absenteeism, the moral career of students usually consists of three stages. The first is characterised by automatic attendance, idealisation of the university and the illegitimacy of absentee behaviour. In the second, transitional stage, growing boredom and increased study skills lead to systematic withdrawal from some classes. The very practice of absenteeism and its lack of consequences progressively normalise the behaviour. In the third stage, absenteeism is enunciated as a right and compulsory attendance as an illegitimate imposition by the teachers. Attendance at this point tends to be managed in a “grade-rational” way: students only attend when it is perceived as an efficient effort to obtain the desired grade.

KEY WORDS

University students, students’ tricks, study practices, class attendance, qualitative analysis.

1. INTRODUCCIÓN

El absentismo de los estudiantes universitarios ha sido objeto de estudio de un importante número de investigaciones. La mayoría de ellas conceptualizan el fenómeno como un problema e investigan sus causas relacionándolo con diversas características de los estudiantes a modo de variables independientes. Sin embargo, este enfoque no captura la naturaleza diacrónica del fenómeno. Las carreras universitarias son procesos: las decisiones estudiantiles, en un momento

dado, dependen del historial de comportamientos previos, que a su vez condicionan los futuros. Partiendo del concepto de *carrera moral*, nos aproximamos a cómo evoluciona el absentismo universitario con el paso de los cursos.

Este trabajo se basa en una investigación realizada en una facultad de ciencias sociales en España. Comenzamos revisando la literatura española e internacional sobre absentismo universitario. Señalamos algunas limitaciones de estos estudios y argumentamos cómo el concepto de *carrera moral* puede superarlas. A continuación, exponemos la metodología de la investigación y los resultados, explicando las distintas fases de la *carrera moral* absentista y los elementos que la precipitan. Concluimos comparando nuestros hallazgos con investigaciones previas.

2. APROXIMACIONES PREVIAS AL ESTUDIO DEL ABSENTISMO UNIVERSITARIO

El absentismo voluntario del alumnado universitario se ha interpretado habitualmente como un problema. Primero, porque el absentismo repercutiría en un menor aprendizaje y peor desempeño profesional en el futuro. Segundo, porque el absentismo desligaría a los estudiantes de sus estudios y llevaría finalmente al abandono. Tercero, porque el absentismo supondría un uso ineficiente de los recursos universitarios, pues las clases presenciales constituyen una inversión fundamental de los mismos (Lipscomb & Snelling, 2010; Newman-Ford et al., 2008).

Partiendo de estos enfoques, se han realizado numerosos estudios tratando de buscar las causas del absentismo universitario. Estas investigaciones se basan en diseños transversales, realizando encuestas a estudiantes con listados de motivos para no asistir a clase. Los datos obtenidos se interpretan buscando cuáles son los motivos “que más explican” -aquellos más señalados o que correlacionan más con la frecuencia de absentismo-.

La revisión de estas investigaciones revela que los estudiantes esgrimen motivos muy diversos para no asistir a clase: facilidad para acceder a la materia de estudio sin asistir (Barlow & Fleischer, 2011; Sharmin et al., 2017), enfermedad, malas comunicaciones con la Universidad, solapamiento con otras actividades (Schmullian & Coetzee, 2011), especialmente con obligaciones laborales (Paisey & Paisey, 2004), desinterés por la asignatura, desmotivación o bajo compromiso con los estudios (Barlow & Fleischer, 2011; Mearman et al., 2014), mala docencia o mala relación con los docentes (Barlow & Fleischer, 2011; Mearman et al., 2014; Moores et al., 2019) o falta de tiempo derivada de las propias obligaciones universitarias (Moore et al., 2008; Paisey & Paisey, 2004).

Las investigaciones llevadas a cabo en España encuentran pautas muy similares. Varios estudios en nuestro país concluyen que la mala didáctica docente es el principal motivo por el cual el alumnado declara no asistir (Álvarez Pérez & López Aguilar, 2011; López-Bonilla & López-Bonilla, 2015; Sacristán-Díaz et al., 2012; Triadó-Ivern et al., 2009). Otras razones importantes serían la facili-

dad y disponibilidad del material, el poco interés por los contenidos, los horarios incompatibles o la falta de tiempo (Álvarez Pérez & López Aguilar, 2011; Ariño Villarroja et al., 2012; Rodríguez & Hernández, 2003)

Estas investigaciones constituyen un precedente valioso para el abordaje del absentismo universitario. Si bien, a nuestro juicio, presentan algunas limitaciones:

En primer lugar, su enfoque es generalmente normativo: partiendo del absentismo como un *problema*, se tiende a pensar en él como producto de un déficit (sea de la Universidad o del estudiante), lo que deja fuera otras posibles interpretaciones -por ejemplo, la asistencia a clase como una estrategia de gestión del tiempo y el esfuerzo-.

En segundo lugar, los motivos del absentismo se entienden como aislados unos de otros. Sin embargo, en cada decisión de asistencia particular puede jugar una configuración de elementos en interacción mutua (un determinado factor puede no tener peso por sí mismo, pero volverse crucial cuando coincide con otros factores).

En tercer lugar, las causas del absentismo se analizan de forma sincrónica, sin prestar atención a su carácter procesual. Podemos pensar que los mecanismos causales del absentismo van cambiando conforme avanza la trayectoria universitaria y en función de cómo ésta se desarrolla. Así, por ejemplo, el historial acumulado de decisiones sobre la asistencia a clase -y sus consecuencias- puede influir en las prácticas absentistas posteriores.

El concepto sociológico de *carrera moral* puede servirnos para superar estas limitaciones. En los próximos apartados, abordamos el concepto y el enfoque que supone, y revisamos algunas investigaciones que han tratado de entender las prácticas de los estudiantes universitarios en términos de proceso.

3. EL CONCEPTO DE CARRERA MORAL Y SU APLICACIÓN AL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO

El concepto de carrera moral tiene sus antecedentes en la escuela de Chicago (Barley, 1989), con su metodología de las historias de vida, iniciada por el trabajo de Thomas y Znaniecki sobre los inmigrantes polacos y proseguida por autores como Anderson, Cressey, Shaw o Sutherland en sus investigaciones sobre vagabundos, taxistas del baile (*taxi-dancers*), delincuentes juveniles y ladrones profesionales. Estos autores desarrollaron el concepto de “estadios” de carrera: transitar una determinada trayectoria va modificando a la persona y la forma en que es vista y tratada. Everett Hughes (1997) aplica el concepto a las carreras laborales, remarcando que enlaza procesos objetivos (sucesión de roles o fases en una red de instituciones, organizaciones y relaciones sociales) y la perspectiva subjetiva con la que la persona da sentido a su entorno y sus comportamientos. Posteriormente el concepto es desarrollado por Becker (2009), en su estudio de la desviación y por Goffman (1970), aplicándolo a “La carrera moral de paciente mental”. Ambos insisten en el carácter procesual de cualquier condición social:

acciones y pensamientos de los individuos son progresivamente moldeados por las constricciones institucionales y por las reacciones ajenas. Ello supone explicar el comportamiento del desviado social o del paciente mental, no por unas características personales, sino por la trayectoria seguida, donde se retroalimentan los cambios en las relaciones sociales que se mantienen.

Frente a las explicaciones por propiedades estables de los individuos, el concepto de carrera moral enfatiza el aspecto procesual de la acción: contextos y sujetos van modificándose mutuamente (Alonso-Carmona & Martín-Criado, 2022; Darmon, 2008). Este concepto supone, además:

- Toda nueva situación o posición exige ajustes progresivos y aprendizajes para solucionar dilemas o contradicciones -así, el problema central para el músico de jazz es esquivar el control de clientes y patrones sobre la música que toca (Becker, 2009)-. Estos ajustes no son una cuestión meramente individual, dependen de las reacciones ajenas al propio comportamiento.
- La carrera moral supone cambios en la posición objetiva y en los comportamientos y representaciones subjetivas de la posición. Habitualmente ambos se retroalimentan.
- La carrera se estructura en estadios: en cada uno de ellos, se puede abandonar o avanzar de etapa en función de la configuración de relaciones. Iniciar una etapa no supone llegar automáticamente al siguiente estadio -aunque suele ser la principal condición de posibilidad para alcanzar la etapa siguiente-. Las etapas tampoco son necesariamente iguales para todas las personas: difieren en función de historias previas, recursos o “contingencias de carrera” -sucesos aleatorios que condicionan la trayectoria-

El concepto de carrera moral supone una metodología específica. Al entrevistar, lleva a incidir en la historia, en la sucesión de acontecimientos y prácticas. Al analizar, conmina a comparar historias individuales para construir fases comunes -y variaciones dentro de ellas- y entenderlas en términos de secuencias (Darmon, 2008).

Becker et al. (1977) aplicaron el concepto de carrera moral en su investigación con estudiantes de medicina. Éstos afrontan, al llegar a la facultad, un problema central: el material a memorizar sobrepasa ampliamente el tiempo disponible para conseguirlo. Ello convierte la gestión del tiempo y del esfuerzo de estudio en el aspecto central de su experiencia. Progresivamente elaboran una *perspectiva* grupal -unos esquemas de comprensión y una serie de comportamientos- para solventar el dilema. Esta elaboración atraviesa tres etapas. Inicialmente aumentan al máximo el tiempo de estudio para intentar cumplir los objetivos marcados por el profesorado. Pronto ven que es imposible aprenderlo todo y -segunda etapa- desarrollan una perspectiva provisional: debemos estudiar únicamente lo “realmente importante». Aquí los estudiantes se dividen: unos priorizan lo que el profesor exige; otros, lo que utilizarán en su futuro

profesional. En la tercera etapa se generaliza la primera perspectiva: debemos concentrar los esfuerzos en estudiar lo que exigen los docentes y superar los exámenes, averiguando qué entrará en el examen y qué tareas pueden eludirse sin repercusiones en la nota.

Aunque el concepto de carrera moral fue poco utilizado posteriormente en investigaciones sobre estudiantes universitarios, numerosos autores han constatado el cambio de comportamientos desde la entrada en la universidad. Al inicio, muchos estudiantes se hallan desorientados -la pedagogía es mucho menos explícita y visible que en el instituto- y progresivamente aprenden a adaptarse a la vida universitaria (Felouzis, 2001). Esta adaptación suele analizarse de dos formas principales.

La primera corriente presenta el proceso de adaptación como una adopción plena de la identidad estudiantil, involucrándose en la vida universitaria y adoptando relaciones con el saber más complejas, alejadas de la simple repetición y memorización (Coulon, 1997; Paivandi, 2015, Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010). Esta perspectiva veía las estrategias de ahorro del esfuerzo como desviaciones o fracasos frente a un modelo ideal de estudiante.

Para la segunda corriente, estas estrategias de ahorro del esfuerzo constituirían, por el contrario, el punto final de la carrera moral. Esta carrera se iniciaría con una etapa de idealización de la universidad y de desorientación. Progresivamente, aumenta el desencantamiento y se racionaliza el esfuerzo de aprendizaje, disminuyendo la asistencia y adoptándose formas de estudio más eficientes (en términos de esfuerzo/nota) conforme se aprende a detectar y satisfacer las expectativas docentes (Boyer et al., 2001; Boyer & Coridian, 2001; Erlich, 1998; Finkielstein, 2020; Lapeyronnie & Marie, 1992; Montfort, 2000; Soler Julve, 2013). Como veremos, nuestros resultados coinciden en gran medida con esta corriente.

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo se basa en un estudio de caso realizado entre 2019 y 2021 en una facultad de ciencias sociales de una universidad española, que incluye tres Grados (de Sociología, de Trabajo Social y de Educación Social) y tres Dobles Grados (de Sociología con Ciencias Políticas, de Sociología con Trabajo Social y de Trabajo Social con Educación Social). La investigación usó técnicas cuantitativas y cualitativas; en este trabajo explotaremos únicamente las segundas. Estas consistieron en la aplicación de tres técnicas: grupos de discusión, grupos triangulares y entrevistas en profundidad.

Las entrevistas recabaron información detallada sobre prácticas absentistas, valoración de contenidos y docentes y relaciones con compañeros. Permitieron comparar las trayectorias de estudiantes con diferentes perfiles y sujetos a distintas constricciones. Dada la centralidad del concepto de *carrera moral* en la investigación, el guion de entrevista hacía énfasis en la evolución de las prácticas (incluida la asistencia) con el paso de los cursos.

Los grupos permitieron acceder a los discursos que circulan por el entorno universitario y que regulan la interacción de los estudiantes en ese espacio. Los grupos triangulares usaron un guion similar al de las entrevistas, mientras los grupos de discusión se orientaron especialmente a los criterios de apreciación del profesorado y las asignaturas.

El muestreo se realizó garantizando que hubiera estudiantes de todo curso y titulación, y asegurando diversidad en las siguientes variables: origen social, género, grado de asistencia y trayectoria académica. Procuramos presencia suficiente de varias posiciones particulares: becarios, trabajadores y estudiantes de retorno (adultos). También incluimos en la muestra a 5 exalumnos que habían abandonado las titulaciones sin finalizarlas.

En total se realizaron 5 grupos de discusión con estudiantes de 2º curso de los distintos grados y dobles grados, 15 grupos triangulares (bien de estudiantes de 1º curso o de 3º-4º curso de las mismas titulaciones, bien de estudiantes becarios o trabajadores para analizar sus problemáticas particulares) y 52 entrevistas (garantizando el entrevistar a uno o más estudiantes de cada curso de cada titulación). Todo el trabajo de campo fue realizado por estudiantes de últimos cursos de Sociología de la propia Facultad, permitiendo eludir la censura estructural previsible de haber sido profesores quienes entrevistasen a los estudiantes.

Las entrevistas tuvieron una duración de entre 75 y 210 minutos (la mayoría de entre 90 y 120 minutos). Los grupos tuvieron una duración de entre 80 y 170 minutos (la mayoría de entre 100 y 120 minutos). Las siguientes tablas presentan el trabajo de campo realizado:

TABLA 1: Entrevistas realizadas por curso, titulación y origen social

Titulación	1º	2º	3º	4º	5º	Abandonó
Sociología	♀O	♂O	♀I ♂P	♀P ♀I ♀P		♂O
Trabajo Social	♀I	♀O	♀I ♀I ♂O	♂P ♀I ♀O		♀P
Educación social	♀P	♀P ♀I	♂P ♀I	♂O		♀O
Sociología – Trabajo social	♂O	♂O ♀O	♀P	♀O	♀P ♀P ♀O ♂I	♀I
Sociología – Ciencias Políticas	♂P	♂O ♀P	♂O	♂O ♀P	♂O	♂O
Trabajo Social – Educación Social	♀O ♀I	♀I ♀I	♀O	♀I ♀P ♀I	♀P	

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

TABLA 2. Grupos realizados por tipo, titulación y curso

Tipo	Titulación	Curso
Triangular	Sociología	1º
Triangular	Sociología	3º
Triangular	Trabajo Social	1º
Triangular	Trabajo Social	4º
Triangular	Educación Social	1º
Triangular	Sociol. y Trab. Social	1º y 2º
Triangular	Sociol. y Trab. Social	4º
Triangular	Sociol. y Ciencias Pol.	1º
Triangular	Sociol. y Ciencias Pol.	4º y 5º
Triangular	Trab. Social y Ed. Social	1º
Triangular	Trab. Social y Ed. Social	3º
Triangular	Estudiantes becarios de Sociología y sus dobles grados	
Triangular	Estudiantes becarios de Trabajo Social y sus dobles grados	
Triangular	Estudiantes trabajadores de Sociología y sus dobles grados	
Triangular	Estudiantes trabajadores de Trabajo Social y sus dobles grados	
Discusión	Sociología	2º y 3º
Discusión	Trabajo Social	2º
Discusión	Educación Social	2º
Discusión	Sociol. y Trab. Social	1º y 2º
Discusión	Sociol. y Ciencias Pol.	2º

Fuente: elaboración propia a partir de la muestra.

El análisis de los discursos se ha realizado combinando varias perspectivas:

a) Se analizaron las principales prácticas y categorías discursivas de los distintos sujetos, agrupándolas en categorías generales y realizando una comparación sistemática entre ellas, buscando regularidades y divergencias. 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 modulaciones y sus relaciones con otras características -de los 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 sólo 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 el interlocutor; 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) Hemos utilizado 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.

5. RESULTADOS

Para estudiar los comportamientos absentistas desde un enfoque de carrera moral, hemos integrado dos procedimientos. En primer lugar, comparamos los discursos de estudiantes de distintos cursos. En segundo lugar, reconstruimos las trayectorias de asistencia de cada estudiante siguiendo sus relatos retrospectivos en entrevistas y grupos. Ambos procedimientos arrojan resultados similares, permitiéndonos dividir la carrera moral habitual del alumnado en tres etapas: Asistencia automática, Transición y Absentismo como derecho. Siguiendo los análisis de Becker, veremos que estas etapas también se articulan en torno a la gestión del esfuerzo para superar la carrera.

En los siguientes apartados expondremos las lógicas de asistencia dominantes en cada etapa y los mecanismos por los que estas etapas se suceden. Nos detendremos especialmente en la etapa intermedia o de Transición. Esta constituye un momento crucial, durante el cual se desencadenan las principales dinámicas que convertirán el absentismo en un comportamiento cada vez más habitual.

5.1. Asistencia automática

Esta etapa comienza con el acceso al grado y se extiende normalmente hasta finales del primer curso y principios del segundo, y durante ella domina la asistencia intensiva. Dos lógicas relacionadas estructuran los discursos sobre la asistencia en esta fase:

Primero, la asistencia a clase es interpretada como una cantidad no-negociable de esfuerzo a invertir en las obligaciones académicas. Ello diferencia la asistencia de otras formas de trabajo escolar -realizar los ejercicios, estudiar los exámenes- donde el alumnado, ya desde la secundaria, pone en juego distintos *cálculos del esfuerzo*: se emplean estrategias para maximizar la nota economizando el tiempo -resúmenes, esquemas, descartes de información suplementaria, ayudas de terceros, etc.-. Las horas lectivas, en cambio, se perciben como una "inversión fija" de tiempo de aprendizaje, impuesta externamente, sobre la cual el estudiante no tendría capacidad de decisión ni control (tal como sucede en la educación secundaria).

Segundo, el absentismo es visto como un comportamiento ilegítimo o desviado. Aunque pueda practicarse ocasionalmente (a sesiones sueltas, nunca a asignaturas completas) se expone como una transgresión irracional de las normas. Las faltas a clase se remiten a déficits del individuo absentista: pereza, falta de voluntad, irresponsabilidad. Este carácter inmoral del absentismo justificaría que el profesorado lo penalice y desautoriza a quien lo practica a exigir nada a la institución.

Todo el mundo se quejó porque el examen fue que todo el mundo nos quedamos en blanco, o sea nadie supo... es verdad que aprobaron algunos, bastantes, pero que la mayoría suspendimos. Entonces hubo una tutoría y fueron todos a... pero yo ahí no fui porque es como: si no he ido a su clase tampoco tengo derecho a quejarme, entonces no... (Entrevista 1º Trabajo Social).

Para entender estos discursos hemos de tener en cuenta varios elementos:

Por un lado, la imagen inicial de la Universidad que encontramos entre el alumnado de nuevo ingreso. En la inmensa mayoría de los casos, esperan (a) que las asignaturas serán tremendamente difíciles de aprobar, con enormes temarios y evaluaciones muy exigentes, y (b) que los conocimientos serán relevantes, útiles para el futuro y satisfarán inquietudes personales: en la Universidad -a diferencia del instituto- *aprenderemos lo que nos gusta* más allá de intentar aprobar.

Por otro lado, estos estudiantes continúan habituados a las pedagogías típicas de la secundaria: aprobar el examen consiste en reproducir un contenido bien delimitado por el libro de texto, al cual se ciñen las explicaciones docentes. En la educación superior las pedagogías son más invisibles (Bernstein, 1985), con criterios de evaluación menos explícitos. El contenido se presenta fraccionado en distintos textos y formatos (diapositivas, apuntes, libros, manuales, artículos) no necesariamente estructurados en torno al examen. Estos cambios generan importantes incertidumbres ante la evaluación, lo que empuja al alumnado a buscar directrices en el aula:

No es que, a lo mejor, no tengas claro cuando tienes que entregar esto, o cuando tienes que... no. Es la nota que te van a poner, la nota que vale esto, lo que tienes que hacer exactamente, lo que te tienes que estudiar. O, por ejemplo, te ponen lecturas: si eso entra o no entra. Como que lo dejan muchas veces ahí en el aire, y por eso se agradecen profesoras como ella, porque te deja claro lo que te tienes que estudiar, lo organiza bien, te deja claro lo que entra (Grupo de discusión Trabajo Social).

Las elevadas expectativas y la desorientación frente a las pedagogías universitarias mantienen una asistencia regular durante estos primeros momentos de la carrera moral. Para estos estudiantes el absentismo supondría la pérdida de aprendizajes relevantes y un enorme hándicap para responder a las exigentes demandas de la Universidad. Por ello, el desencantamiento con los saberes impartidos y el desarrollo de nuevas competencias de estudio marcarán la etapa de transición.

5.2. Transición

Esta etapa suele comenzar a finales del primer curso y extenderse durante el segundo. El punto de arranque lo constituyen las primeras experiencias de faltar a clase de forma más continuada, normalmente a finales del cuatrimestre cuando se acercan los exámenes y trabajos a entregar. Ante esta creciente tensión temporal, una conjunción de factores llevará a dejar de asistir a ciertas asignaturas. Entre estos factores, destacan: (a) la didáctica docente produce aburrimiento y hace la clase improductiva, pues no se atiende, (b) el contenido evaluable se encuentra disponible y el docente ha indicado claramente qué esperar del examen, y (c) el horario es poco conveniente, la clase se encuentra temporalmente aislada (sin otras sesiones antes ni después) o comienza a última hora de la tarde. A diferencia de las ausencias esporádicas propias de la fase anterior, este absentismo se presenta como una decisión meditada (por esta vez “compensa” más no asistir):

No me gusta saltarme clases, pero... lo estuve pensando y digo: “Es que no me tiene cuenta, es que no me produce absolutamente nada el ir y no ir”, de hecho, gano más con no ir que con ir, puedo hacer otro tipo de cosas, puedo dedicarle más tiempo a leer, a estudiar otro tipo de asignaturas que... me cuesten más trabajo, a formarme en otro tipo de ámbitos, y no estar cuatro horas esperando en un ordenador sin aprender absolutamente nada, entonces yo lo medité, lo pensé, lo hice de prueba el jueves, me fue viable, y ya, a partir de ahí, pues seguí con eso, y sigo con eso a día de hoy, la verdad (Entrevista 1º Sociología).

Estas ausencias constituyen un punto de inflexión fundamental. El alumnado, en principio temeroso de dejar de asistir, descubre normalmente que la práctica del absentismo no tiene las consecuencias imaginadas. La asignatura puede retomarse sin problema al volver a clase y los textos pueden trabajarse de forma autodidacta. Las redes de compañeros ayudan a compensar el absentismo proporcionando información y materiales de estudio. A la hora de preparar los

exámenes y ejercicios, haberse ausentado de algunas clases no parece suponer ningún problema. Ello comienza a destruir la imagen idealizada de la universidad -no era tan exigente- y de su profesorado -se puede aprender al margen de sus explicaciones-.

Sí... yo este primer cuatrimestre he ido a la mayoría de las clases y no he tenido problemas. Y a las que no he ido, tampoco. Vamos yo, me sorprendí a mí misma. Digo “uy, las he aprobado todas, incluso no yendo a clases”. Entonces, porque eran mucho teoría, es más de estudiártelo y de “esto es así”, no tengo otra opción. Entonces, sí, obviamente se te hace más ameno las clases, porque te enteras y te lo explican, pero tampoco he tenido problemas no yendo a clase para aprobar (Grupo Triangular 1º Sociología).

Superada la fase de asistencia automática, la asistencia va a estar progresivamente sujeta al *cálculo del esfuerzo*: deja de ser una opción por defecto y se convierte en una tarea escolar como cualquier otra. Como tal, la asistencia a clase puede interpretarse como un esfuerzo más o menos eficiente en función de las circunstancias (interés por los aprendizajes, utilidad para conseguir la nota deseada). Paralelamente, la práctica del absentismo y la falta de consecuencias da legitimidad al comportamiento. Como en otras carreras morales, la persistencia en una conducta “desviada” acaba por normalizarla (Vaughan, 2004).

Dinámicas de absentismo creciente

La etapa de transición supone que el absentismo se convierte en una opción plausible. Para la inmensa mayoría de los estudiantes, esto va a significar que se asiste a cada vez menos asignaturas y sesiones de cada asignatura. Varias dinámicas nos permiten explicarlo. Distinguiremos aquí dos dinámicas principales (*competencias crecientes y desinterés por contenidos*) que llevan a que el alumnado ni quiera asistir ni lo necesite, y dos dinámicas secundarias (*interdependencia entre compañeros y huecos en horarios*) que retroalimentan los efectos de las primeras.

Competencias crecientes

Uno de los elementos que explican la asistencia automática al inicio de la carrera es la falta de costumbre frente a las pedagogías más invisibles de la Universidad. Esta incertidumbre frente a criterios de evaluación poco explícitos va desapareciendo en los cursos superiores. A lo largo del grado, el alumnado desarrolla mejores competencias para detectar y satisfacer las exigencias docentes. Dicho aumento de competencias incluye dos dimensiones:

- Aumento de los conocimientos: lo ya visto en unas asignaturas puede movilizarse para aprender nuevos contenidos, reduciendo la necesidad de explicaciones docentes. Ello es particularmente importante en carreras de ciencias sociales, que presentan una *clasificación débil* (Bernstein, 1989): las fronteras entre las distintas materias son difusas, con múltiples intersecciones y conocimientos comunes.

- Aumento de la capacidad para racionalizar el trabajo: el avance por los cursos va unido a un mayor dominio del *oficio del alumno* (Perrenoud, 2006), que incluye una serie de conocimientos tácitos para maximizar nota ahorrando esfuerzo. Los estudiantes son progresivamente más capaces de captar los criterios de evaluación aun cuando estos no son explícitos, de saber qué se demanda en la asignatura leyendo los textos en solitario, de “filtrar” el material disponible y detectar lo relevante para el examen.

Para mí ahora es más fácil, que cuando yo entré en primero yo decía: “esto ¿cómo me lo tengo que estudiar, de memorieta?” Pues ya te digo, hasta que aquí me han obligado, entre comillas, a que los exámenes me los prepare de desarrollo, y claro yo antiguamente digo: “de desarrollo, ¿qué me voy a poner yo, a estudiar una pregunta de desarrollo? ¿dónde voy yo...?” pero no, ya más o menos sé por dónde cogerle, sé que preguntas más o menos pueden caer. Te preparas lo más importante (Entrevista 4º Sociología y Ciencias Políticas).

El desarrollo de estas competencias permite mantener las calificaciones deseadas sin asistir continuamente a clase: *se puede no asistir*. Pero la carrera moral de absentismo creciente tiene otra condición de posibilidad: que el alumnado *no quiera asistir*. Ello nos lleva a la siguiente dinámica.

Aburrimiento respecto a contenidos

Una vez que la asistencia se introduce en el cálculo del esfuerzo, el alumnado mide lo pertinente de asistir a clase en función de su interés en la materia y su utilidad para la evaluación. Pero conforme pasan los cursos, este último elemento va a ir tomando prioridad: la asistencia se decide cada vez más por su aportación para superar la asignatura con la nota deseada. Podemos remitir este cambio de racionalidad al creciente desinterés del alumnado por los contenidos. Este desencantamiento va unido a un menor reconocimiento del docente como fuente legítima de conocimiento (Martín-Criado et al., 2022).

Ello es producto del propio avance por el grado: al inicio, la novedad de los contenidos los hace más interesantes. Conforme acumula conocimientos, el alumnado se vuelve más exigente y crítico en sus juicios sobre las asignaturas. Este proceso muestra rasgos específicos en función de los objetivos de aprendizaje (no satisfechos) del estudiante. Aquí encontramos en nuestra muestra dos perfiles diferenciados:

- Estudiantes con inquietudes más intelectuales y teóricas (más frecuentes en Sociología, especialmente en el doble grado con Ciencias Políticas). Para este alumnado, buena parte de los temarios son excesivamente simples, las teorías se imparten descontextualizadas, sin entrar *en profundidad* en debates y discusiones. En la mayoría de las asignaturas sólo se estudian diapositivas y contenidos esquematizados que recogen versiones mínimas de las ideas fundamentales.

Termino la carrera de Sociología y cuestiones fundamentales de la sociología o teóricos fundamentales que han aportado a la sociología... no sé mucho sobre ellos más allá de un texto que tú dices “bueno, esto realmente no refleja, lo que es a nivel teórico, lo que dicho tal autor o autora”, porque luego se tienen dos pinceladas de dos ideas, pero luego la teoría en profundidad... no sabes las bases más profundas de todas las líneas teóricas y debates teóricos que ha habido a lo largo de la historia de la sociología (Entrevista 5º Sociología y Ciencias Políticas).

- Estudiantes con intereses prácticos y profesionalizantes (perfil dominante en Educación Social, Trabajo Social y sus dobles grados). Estos alumnos perciben gran parte del conocimiento transmitido como totalmente inservible para ejercer el oficio, la Universidad sólo enseña saberes profesionales, alejados de la realidad. El contacto directo con experiencias profesionales -por ejemplo, en las prácticas externas- refuerza esta percepción: nada de lo aprendido parece servir para la profesión.

Y cuando vas a las prácticas, que ya ves las cosas de verdad, me he dado cuenta de que es más importante la empatía, el saber escuchar, el ser simpático, el darle a esa persona el lugar que se merece que no se lo han dado, al escucharlos y el hacerles creer que son importantes, que a lo mejor el que sepas que la Ley de Extranjería cambia en tal sitio y que tienes de que tener este y este papel (...) Porque me he dado cuenta de que en la carrera no te enseñan nada para poder tratar con alguien. Porque yo cuando he tenido el primer usuario en las prácticas, yo dije: “te voy a contar lo que es... la antropología, porque no sé qué decirte”. No te enseñan lo que es eso (Entrevista 3º Trabajo Social).

Estos discursos críticos se acentúan con el desarrollo de la carrera moral: el saber impartido se percibe cada vez menos como necesario (para la práctica profesional) o como relevante (para la formación intelectual). La falta de sentido de los contenidos aumenta enormemente el aburrimiento en clase (Barbalet, 1999), especialmente cuando coincide con una didáctica monológica y apática (con escasa participación del alumnado, sin ejemplos ni referencias a la vida cotidiana) y con una transmisión manualizada (el conocimiento se fragmenta en esquemas, tipologías, listados de definiciones a memorizar). La asistencia se convierte entonces en una situación displacentera y, por tanto, ineficaz: el aburrimiento impide concentrarse y la clase se ve como pérdida de tiempo.

En conjunto, las dos dinámicas expuestas suponen que el alumnado *no quiera* asistir y, al mismo tiempo, *pueda* no hacerlo sin ver peligrar su nota. La asistencia se calcula cada vez más por su utilidad para la evaluación, y esta utilidad es progresivamente menor: en clase se atiende cada vez menos, mientras fuera de ella se aprovecha mejor el tiempo y el esfuerzo. Una vez puesta en marcha esta espiral de absentismo, dos dinámicas adicionales la retroalimentan.

Interdependencia entre compañeros

El grado de asistencia de un grupo-clase no puede entenderse como una simple suma de decisiones individuales. Estas decisiones son *interdependientes* (Martín Criado, 2019): el absentismo de cada estudiante afecta, en distintos grados, al del resto. Esto sucede por varios motivos:

- Muchas decisiones de faltar se toman para liberar tiempo que invertir en otras tareas escolares. Gran parte de estas tareas son trabajos grupales, por lo que en estos casos sólo tiene sentido faltar si se hace colectivamente. Para los estudiantes, realizar estas tareas durante el horario lectivo tiene varias ventajas: todos los integrantes están disponibles en el campus y se ahorran costes de desplazamiento. De ahí que el absentismo, especialmente cuando se acumula el trabajo, se convierta en una actividad grupal.
- Cuanto mayor es el grado de absentismo ajeno, más incentivos para faltar individualmente: muchos estudiantes rechazan asistir a un aula medio vacía, pues supone estar más solo y sentirse más vigilado por el docente.
- La asistencia ajena es interpretada como indicador de la calidad de la asignatura, por lo que el absentismo masivo a una clase legitima la decisión propia de faltar.

Z5: La verdad, para mí, lo más importante es quien va ir a esa clase, yo antes de decir si voy a ir a clase le digo a P. ¿P., tú vas a la clase o no vas? Si me dice “no”, pues no, pues yo tampoco, y se acabó. Y se acabó.

[Risas]

Z1: La dependencia.

Z5: Eso para mí es vital

Z1: Yo eso lo he notado mucho, porque mi grupo con el que yo hago las EPD no suele ir a clase, R. emigró, entonces no va a clase, y... o sea, entonces yo me veo en las clases solo y, a ver, yo me junto con todo el mundo más o menos, pero no es mi grupo piña y es como... pues a lo mejor no voy, porque me da cosita estar solo. No sé.

Z2: Sí, sí

Z1: Parece una tontería, pero condiciona.

Z7: De eso no hemos hablado (...) y es verdad que, a mí, por ejemplo, me influye también, mi grupo de WhatsApp, preguntar lo que ha dicho M., que me parece muy importante, aunque parezca una tontería ¿eh? es decir: “bueno chavales ¿quién va a clase hoy?” Y decir: “no voy”, “no voy”, “no voy”, “no voy” ... dices: al carajo... no voy

Z4: Tú dices: si no va nadie, pues por algo será, ¡ea! pues yo tampoco voy (Grupo de discusión Sociología y Ciencias Políticas)

Huecos crecientes en horarios

Una vez que la asistencia se mide en términos de coste-beneficio, la inversión temporal de desplazarse a la universidad también entra en el cálculo. Esta inversión se considera más o menos eficiente midiendo el tiempo que se va a

pasar en clase: la mayoría de los estudiantes evitan las clases que quedan “sue-
tas” en el horario, esto es, en días que no hay que desplazarse a la universidad
para nada más. Conforme el absentismo se cronifica, con mayor probabilidad
quedarán sesiones “sue-
tas”. Esto supone que el absentismo se retroalimenta: el
propio hecho de faltar a clase genera cada vez más *huecos* en la jornada lectiva
habitual, aumentando el coste relativo del desplazamiento. Esta dinámica lleva
con frecuencia a no desplazarse al campus: se comienza a faltar días enteros.

Carreras morales inusuales

Los fenómenos aquí expuestos también nos explican los casos (minoritarios)
en los cuales el absentismo no se dispara con el paso de los cursos. Estas carreras
morales inusuales se desvían de las mayoritarias cuando, tras faltar a algunas
clases, el estudiante percibe importantes consecuencias: obtiene calificaciones
por debajo de lo esperado o suspende. A partir de aquí el proceso es radicalmen-
te diferente. Estos casos evidencian que las primeras experiencias absentistas y
sus consecuencias constituyen un punto de inflexión crucial para el desarrollo
del resto del proceso. Aunque estos alumnos también puedan guiarse por una
lógica de esfuerzo-nota, acaban considerando la asistencia como una inversión
eficiente.

Los protagonistas de estas carreras atípicas muestran algunas características
comunes. Se trata de estudiantes con bajas competencias para el trabajo auto-
didacta y que, por tanto, valoran la asistencia como un medio para comprender
los contenidos e identificar las exigencias docentes. Habitualmente, preparan las
asignaturas a partir de los apuntes que toman en clase, y contemplan la redacción
de los mismos como una parte importante del aprendizaje. Este trabajo escolar
progresivo les sirve para reducir la incertidumbre ante el examen y evitar con-
centrar todo el estudio a final del cuatrimestre. Además, suelen ser alumnos con
redes débiles dentro del grupo-clase y menor acceso a recursos sustitutorios de la
asistencia (explicaciones y materiales de los compañeros). En estas condiciones,
asistir supone un ahorro de esfuerzo -frente al resto del estudiantado-.

I. de 2º de Sociología y Ciencias Políticas, nos muestra el punto de inflexión
donde la carrera moral se desvía del recorrido habitual. Se trata de una alumna
que vive entre importantes tensiones temporales: reside en un piso de estudian-
tes, participa en varios proyectos militantes, dedica varias horas al día a la lectu-
ra y al deporte, dice quitarle mucho tiempo al sueño y al ocio. Por ello, no confía
en el estudio intensivo los días previos al examen; necesita distribuir el trabajo
a lo largo del cuatrimestre (así, aprecia mucho las asignaturas con ejercicios
y pruebas puntuables durante el curso). Sus técnicas de aprendizaje son poco
eficientes, no se le da bien jerarquizar los contenidos o intuir los criterios de eva-
luación, las explicaciones en clase le ayudan mucho a economizar el esfuerzo.
En primero deja de asistir a dos asignaturas y suspende ambas, después ya no ha
vuelto a faltar a clase. En su situación, considera que asistir es “ganar tiempo”:
cuanto más asiste menos invertirá en el estudio en solitario.

I: ¡Sí! Para mí sí [es importante asistir]. Pero, también, entiendo a la gente que no vaya. O sea, yo creo que ahí hay cada uno... el alumnado debe de poner en una balanza y decir: mira, ¿me compensa más ir a clase, o me compensa después matarme, pegar ahogazos y estudiar hasta las tantas de la mañana dos semanas antes? ¿Sabes? Y pedirles favores a tus compañeros para que te pasen los apuntes [risas]. (Entrevista 2º Sociología y Ciencias Políticas).

M., de 4º de Sociología, constituye un ejemplo de carrera moral de asistencia continua en un punto más avanzado. Mala estudiante en secundaria, accede a la carrera en quinta opción sin ninguna información sobre la disciplina. Con escaso interés en los contenidos, se satura rápidamente estudiando. Ir a clase le sirve para entender y para irse familiarizando con el temario, coge apuntes de todo y va pasándolos a limpio a diario. En las pocas ocasiones que ha decidido faltar más a una asignatura ha acabado suspendiendo. Poco implicada en la Universidad, desde el principio forma pocas redes, y al repetir asignaturas su aislamiento se agudiza. Como asiste por sistema, no se forman “huecos” en el horario, por lo que nunca deja de desplazarse al campus.

Yo no entiendo a la gente que no se le ve el pelo, que luego somos cuatro gatos en clase y luego en el examen somos tropecientos y dices tú: “joe, ¿tú quién eres?” [ríe], no te conozco. Yo creo que sí vale la pena [asistir], sobre todo para enterarte de qué estás dando, de qué va. Si, oye, esa persona va por su cuenta, se estudia los libros, las diapositivas y se queda luego para toda su vida con ese conocimiento o lo retiene, qué maravilla, pero yo creo que sí merece la pena (Entrevista 4º Sociología).

En la mayoría de los casos, sin embargo, las dinámicas de absentismo creciente analizadas siguen su curso, consolidando el absentismo como una práctica cada vez más habitual. Esto acaba llevando al estudiante a una tercera y última fase de su carrera moral.

5.3. Absentismo como derecho

Esta etapa comienza habitualmente durante el segundo curso, aunque el momento puede variar según las características del estudiante y su trayectoria. Teniendo en cuenta que los Grados duran cuatro años y los Dobles Grados cinco, las lógicas que estructuran esta etapa son las que siguen la mayor parte de alumnos durante la mayor parte de su trayectoria.

En esta etapa el absentismo se normaliza, se convierte en la opción por defecto, percibiéndose como un derecho. Faltar a clase se entiende como una decisión totalmente legítima que únicamente incumbe al estudiante: controlar la asistencia sería algo propio del instituto, completamente inapropiado con alumnado adulto. Cualquier intento del profesorado de imponer la asistencia en esta etapa se percibe como un atropello intolerable.

Otra cosa muy simpática es que muchos profesores nos pongan asistencia obligatoria de las clases teóricas, lo cual creo que no se puede. [...] A mí es como un aliciente para no ir, es como: me da igual que me pongas un punto menos si me estás exigiendo que vaya a clase, no voy a ir porque me lo estás exigiendo (Entrevista 3º Sociología y Ciencias Políticas).

Los estudiantes en esta etapa muestran un fuerte desencantamiento respecto a los contenidos, que lleva a un ajuste muy alto a la *lógica racional respecto a nota*: el esfuerzo invertido en tareas escolares (incluyendo el esfuerzo que supone asistir a clase) se economiza al máximo, desplegando el estrictamente necesario para alcanzar la calificación deseada. Esta lógica puede convivir con objetivos de nota muy distintos: aprobar, mantener la media para no perder una beca, sacar sobresalientes, etc. Pero sea como sea, sólo se asiste a clase cuando se ve necesario para alcanzarlos. Si bien, este ajuste nunca es total: siempre sigue habiendo asignaturas que se consideran interesantes. En esos (pocos) casos el cálculo no opera y se asiste independientemente de la utilidad para la evaluación.

Cuando el estudiante ha llegado a esta etapa, la opción por defecto ya no es asistir sino faltar: se necesitan razones claras para ir a una clase y no a la inversa. Para que el estudiante se decida a ir suele hacer falta que una clase se perciba como útil para el examen o evaluación final, que resulte interesante por sus contenidos y que el docente aplique dinámicas de aula que impliquen activamente al alumnado. A diferencia de las primeras faltas, que solían ser puntuales, en esta fase las decisiones absentistas se vuelven irreversibles: una vez que se decide faltar a una asignatura, la asistencia rara vez se retoma. Además, mientras las primeras faltas se percibían como una transgresión del estudiante, producto de sus defectos personales, ahora se interpreta que es responsabilidad del profesor ganarse la asistencia: el absentismo se achaca a los déficits docentes. Así, las lógicas en torno a la asistencia al final de la carrera moral son opuestas a las que existían al inicio.

6. CONCLUSIONES

En el marco teórico distinguimos dos corrientes principales en la visión de las carreras morales del alumnado universitario. La primera conceptualizaba esta carrera como una integración progresiva en la universidad que llevaría a alejarse de la mera repetición y memorización (Coulon 1997; Paivandi 2015). La segunda se centra en cómo el estudiantado racionaliza progresivamente el esfuerzo (Becker et al. 1977; Boyer, Coridian, y Erlich 2001; Erlich 1998; Montfort 2000). Nuestros resultados se corresponden en gran medida con la segunda corriente: la carrera moral de los estudiantes analizados lleva a la adopción de una *lógica racional respecto a nota*. Ello se debe a que, tal como analizan Becker et al. (1977) el dilema principal al que se enfrentan es el de la gestión del esfuerzo para conseguir unas credenciales universitarias que permitan el acceso a determinados nichos del mercado de trabajo (Martín Criado 2010).

Ahora bien, a diferencia de los estudiantes de medicina analizados por Becker et al. (1977), aquí la etapa inicial no se caracteriza por la imposibilidad de estudiar todo el material que demanda el profesorado: las exigencias de esfuerzo en los estudios de ciencias sociales son menores que en medicina. Lo importante no es la carga absoluta de trabajo, sino la definición de la carga de trabajo “normal”. Esta se va estableciendo grupalmente a partir de la experiencia con las primeras asignaturas: habitualmente éstas exigen menos esfuerzo del imaginado antes de entrar a la universidad. Pero, una vez normalizado un nivel de esfuerzo, cualquier exigencia que lo rebase se percibe como un exceso que debe afrontarse con medidas inicialmente extraordinarias –como faltar a clase–.

Esa divergencia con los estudiantes analizados por Becker et al. (1977) está relacionada con una segunda diferencia. Los estudiantes de medicina del estudio de Becker no llegan a la perspectiva de ahorro del esfuerzo debido a una decepción con una imagen idealizada de los estudios de medicina: el punto esencial es la imposibilidad de realizar todo el trabajo exigido. Por el contrario, en la carrera moral del alumnado de ciencias sociales es fundamental la decepción respecto al contenido impartido. Esta divergencia puede deberse a diferencias disciplinares (Millet 2003). Se estudia medicina para acceder a una profesión bien definida, de límites y cometidos bien especificados: el estudiante no duda de la posible utilidad del corpus de conocimientos altamente sistematizado que debe asimilar. En ciencias sociales –y especialmente en carreras como sociología– la situación es distinta: el perfil profesional no está tan bien delimitado y, sobre todo, resulta mucho más difícil encontrar una correspondencia estrecha entre los conocimientos impartidos y el futuro ejercicio profesional. De ahí que la *autoridad pedagógica* sea aquí mucho más precaria (Martin-Criado et al., 2022).

A pesar de estas diferencias disciplinarias, la carrera moral que hemos detectado entre el estudiantado de ciencias sociales muestra muchas similitudes con la analizada por Becker et al. (1977). Esta investigación muestra así el enorme potencial analítico del concepto de carrera moral para interpretar cómo evolucionan las prácticas estudiantiles: la experiencia acumulada en la universidad va modificando sus estrategias y percepciones. Como hemos visto, este enfoque es extremadamente relevante para entender las prácticas absentistas.

Numerosos estudios sobre el absentismo han prestado poca atención al carácter procesual del fenómeno. Mediante diseños transversales, se pretende calibrar la influencia de un conjunto de variables independientes sobre el absentismo como variable dependiente. Estas investigaciones presentan muchas de las debilidades del Modelo General Lineal (Alonso Carmona y Martín Criado, 2022): no se contempla que el orden de los acontecimientos altera el resultado, que cada decisión estudiantil en torno a la asistencia depende de la secuencia acumulada de decisiones y de sus consecuencias.

Las causas y sentido del absentismo no permanecen constantes a lo largo del proceso. El paso de los cursos transforma los cálculos en torno a la asistencia, su estructura de costes y beneficios. Analizar en términos de carrera moral nos permite aprehender dinámicas cruciales, como la dependencia de senda (ciertos momentos de la trayectoria absentista constituyen puntos de inflexión, cuyos

resultados influyen enormemente en el desarrollo del resto del proceso) o la retroalimentación del absentismo (una vez que el proceso arranca, éste se auto-perpetúa por motivos ajenos a las condiciones que lo provocaron inicialmente). El enfoque de carrera moral nos muestra además la interrelación progresiva entre actitudes y prácticas estudiantiles -frente a la idea de que las primeras determinan las segundas-: la propia práctica del absentismo incide en la legitimidad del comportamiento, y ésta a su vez condiciona la asistencia futura.

Nuestros análisis reflejan asimismo que los estudiantes plantean su absentismo en términos cercanos a un cálculo racional y de inversión eficiente del tiempo y el esfuerzo -especialmente en los cursos avanzados, cuando el comportamiento es más frecuente-. Ello contrasta con las aproximaciones académicas más habituales al absentismo universitario, que han analizado el fenómeno desde su problematización: parten de que la no asistencia a clase constituye un comportamiento desviado, y *por tanto* sus causas se hallarían en algún tipo de carencia estudiantil. Dichos análisis reproducen así ciertas categorías muy asentadas en el sentido común docente (Boyer y Coridian, 2001): el comportamiento discente sería producto de déficits que los estudiantes traen incorporados previamente a su llegada a la Universidad (laxismo, desinterés, indisciplina, falta de “sentido crítico”, posición “instrumental” frente a los estudios, etc.).

Al analizar la asistencia a clase desde una concepción procesual obtenemos un panorama radicalmente distinto: el absentismo se configura, en buena medida, como resultado de la experiencia universitaria en una sociedad credencialista. La decepción frente a los contenidos impartidos y el progresivo desencantamiento de la institución lleva a que los esfuerzos estudiantiles se centren en aprobar las asignaturas y obtener el título economizando el esfuerzo. A su vez, el avance por la carrera supone el desarrollo de mejores habilidades de estudio y de mayores conocimientos, que permiten obtener las calificaciones deseadas sin necesidad de asistir a clase. Esto es, en las condiciones de posibilidad del absentismo juegan un importante papel las *debilidades* de la Universidad y las *buenas competencias* de sus estudiantes. Quizás por ello este tipo de explicaciones son poco enunciadas por los investigadores -que también son docentes-.

Nuestro análisis presenta dos principales limitaciones. En primer lugar, se basa en un estudio de caso de una facultad y de una universidad concreta. Es posible que los comportamientos absentistas se configuren de forma diferente en otras universidades y titulaciones. En segundo lugar, los análisis se basan en una muestra de supervivientes: aquellos estudiantes que continúan en la carrera con el paso de los cursos. Aunque se entrevistó a exalumnos que dejaron sus estudios, son pocos casos y muy heterogéneos. Nuestros análisis no cubren otras carreras morales, como la de aquellos alumnos que no lograron acceder a la carrera deseada y dejan de asistir desde el principio, abandonando poco después -habitualmente, para inscribirse en otro grado (Villar Aguilés et al., 2012).

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO CARMONA, C., & MARTIN CRIADO, E. (2022): «Analizar sociológicamente la implicación escolar parental: «el tiempo importa»». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.179.3>
- ÁLVAREZ PÉREZ, P., & LÓPEZ AGUILAR, D. L. (2011): «El absentismo en la enseñanza universitaria: Un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado». *Bordón*, 63(3), 43-56.
- ARIÑO VILLAROYA, A., LLOPIS, R. & SOLER JULVE I. (2012): Asistencia a clase y dedicación a los estudios. Pautas de los estudiantes universitarios españoles. En A. Ariño Villaroya, R. Llopis e I. Soler Julve (Eds.) *Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España* (pp. 141-158). Disponible en: <https://roderic.uv.es/handle/10550/79864>
- BARBALET, J. M. (1999): “Boredom and social meaning”. *The British Journal of Sociology*, 50(4), 631-646. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.1999.00631.x>
- BARLEY, S. R. (1989): *Careers, identities, and institutions: The legacy of the Chicago School of Sociology*. En M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 41-65). Cambridge University Press.
- BARLOW, J., & FLEISCHER, S. (2011): Student absenteeism: Whose responsibility? *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), 227-237. <https://doi.org/10.1080/14703297.2011.593700>
- BECKER, H. S. (2009): *Outsiders*. México: Siglo XXI.
- BECKER, H. S., GEER, B., HUGHES, E. C., & STRAUSS, A. L. (1977): *Boys in white: Student culture in medical school*. NJ: Transaction Books.
- BERNSTEIN, B. (1989): *Clases, códigos y control I*. Madrid: Akal.
- BOYER, R., & CORIDIAN, C. (2001): “Enseigner en première année de l’université de masse”. *Recherche & formation*, 38(1), 141-153. <https://doi.org/10.3406/revfor.2001.1732>
- BOYER, R., CORIDIAN, C., & ERLICH, V. (2001): “L’entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages”. *Revue française de pédagogie*, 136, 97-105.
- COULON, A. (1997): *Le métier d’étudiant: L’entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France.
- DARMON, M. (2008): “The concept of career: An interactionist instrument of objectivation”. *Politix*, 82(2), 149-167.
- ERIKSON, R., GOLDTHORPE, J. H. & PORTOCARERO, L. (1979): “Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden”. *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441. <https://doi.org/10.2307/589632>
- ERLICH, V. (1998): “Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation”. Paris: Armand Colin.
- FELOUZIS, G. (2001): “La condition étudiante: Sociologie des étudiants et de l’université”. Presses Universitaires de France.
- FINKIELSZTEIN, M. (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. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1658729>
- GOFFMAN, E. (1970): *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GÓMEZ MENDOZA, M.A. & ÁLZATE PIEDRAHITA, M.V. (2010): “El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad”. *Pedagogía y saberes*, 33, 85-97.

- HUGHES, E.C. (1997): "Careers". *Qualitative Sociology* 20 (3), 389-97.
- LAPEYRONNIE, D., & MARIE, J.-L. (1992): *Campus blues: Les étudiants face à leurs études*. Paris: Seuil.
- LIPSCOMB, M., & SNELLING, P. C. (2010): "Student nurse absenteeism in higher education: An argument against enforced attendance". *Nurse Education Today*, 30(6), 573-578. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.12.003>
- LÓPEZ BONILLA, J. M., & LÓPEZ BONILLA, L. M. (2015): "The multidimensional structure of university absenteeism: An exploratory study". *Innovations in Education and Teaching International*, 52(2), 185-195. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.847382>
- MARTÍN CRIADO, E. (2010). *La escuela sin funciones*. Barcelona: Bellaterra
- MARTÍN CRIADO, E. (2014): "Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso". *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 115-138. <https://doi.org/10.3989/ris.2012.07.24>
- MARTÍN CRIADO, E. (2019): "¿Qué es la sociología? Sociedad e Interdependencias", disponible en <https://entramadossociales.org> (consulta:04/01/2023).
- MARTÍN CRIADO, E., ALONSO CARMONA, C., & CASTILLO ROJAS-MARCOS, J. (2022): "Los infortunios de la autoridad pedagógica. Un estudio de caso". *Revista Española de Sociología*, 31(3), Art. 3. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.117>
- MEARMAN, A., PACHECO, G., WEBBER, D., IVLEYS, A., & RAHMAN, T. (2014): "Understanding student attendance in business schools: An exploratory study". *International Review of Economics Education*, 17, 120-136. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2014.10.002>
- MILLET, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- MONTFORT, V. (2000): "Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants en première année de sciences". *Sociétés Contemporaines*, 40(1), 57-76. <https://doi.org/10.3406/socco.2000.1813>
- MOORE, S., ARMSTRONG, C., & PEARSON, J. (2008): "Lecture absenteeism among students in higher education: A valuable route to understanding student motivation". *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1), 15-24. <https://doi.org/10.1080/13600800701457848>
- MOORES, E., BIRDI, G. K., & HIGSON, H. E. (2019): "Determinants of university students' attendance". *Educational Research*, 61(4), 371-387. <https://doi.org/10.1080/000131881.2019.1660587>
- NEWMAN-FORD, L., FITZGOBBON, K., LLOYD, S., & THOMAS, S. (2008): "A large-scale investigation into the relationship between attendance and attainment: A study using an innovative, electronic attendance monitoring system". *Studies in Higher Education*, 33(6), 699-717. <https://doi.org/10.1080/03075070802457066>
- PAISEY, C., & PAISEY, N. J. (2004): "Student attendance in an accounting module – reasons for non-attendance and the effect on academic performance at a Scottish University". *Accounting Education*, 13(sup1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/0963928042000310788>
- PAIVANDI, S. (2015): *Apprendre à l'université*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- PERRENOUD, P. (2006): *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.

- RODRÍGUEZ, R., & HERNÁNDEZ, J. (2003): "El absentismo en la Universidad: Resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase". *Aula Abierta*, 82, 117-145.
- SACRISTÁN-DÍAZ, M., GARRIDO-VEGA, P., GONZÁLEZ ZAMORA, M. M., & ALFALLA-LUQUE, R. (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), 101-112. <https://doi.org/10.4995/wpom.v3i2.1103>
- SCHMULIAN, A., & COETZEE, S. (2011): "Class absenteeism: Reasons for non-attendance and the effect on academic performance". *Accounting Research Journal*, 24(2), 178-194. <https://doi.org/10.1108/10309611111163718>
- SHARMIN, T., AZIM, E., CHOUDHURY, S., & KAMRUN, S. (2017): "Reasons of Absenteeism among Undergraduate Medical Students: A Review". *Anwer Khan Modern Medical College Journal*, 8(1), 60-66. <https://doi.org/10.3329/akmmcj.v8i1.31660>
- SOLER JULVE, I. (2013): *Los estudiantes universitarios: Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española [Tesis doctoral]*. Valencia: Universidad de Valencia.
- TRIADO-IVERN, X., APARICIO-CHUECA, P., & GUÀRDIA-OLMOS, J. (2009): "Aproximación empírica al análisis del absentismo de los estudiantes universitarios. Estudio del caso de la Facultad de Economía y Empresa (UB)". *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(4), 182-192.
- VAUGHAN, D. (2004): "Theorizing disaster: Analogy, historical ethnography, and the Challenger accident". *Ethnography*, 5(3), 315-347.
- VILLAR AGUILÉS, A., MANUEL VIEIRA, M., HERNÁNDEZ I DOBON, F. J., & NUNES DE ALMEIDA, A. (2012): Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. Aproximación comparada al caso español y portugués. *Revista Lusofona de Educação* 21, 139-162.