

INVESTIGACIONES

Absentismo de los estudiantes universitarios en modalidad de clases online. Estudio del caso en dos carreras de la Universidad de Concepción, Chile

University student absenteeism to virtual classes.
A case study of two different careers from the University of Concepcion, Chile

Carmen Gloria Pérez Riquelme^a, Claudia Troncoso Andersen^a

^aEscuela de Administración y Negocios, Universidad de Concepción Campus Chillán, Chile.
carmeperez@udec.cl, clatroncoso@udec.cl

RESUMEN

El distanciamiento social obligado por la pandemia de COVID-19 transfirió abruptamente la enseñanza presencial a modalidad online en todas las universidades del país. Observando que este escenario genera incentivos adicionales para el absentismo estudiantil, se desarrolla este trabajo con el objetivo de aproximar las razones que llevan a los estudiantes a faltar a clases virtuales sincrónicas.

Se utiliza un modelo de regresión logística ordinal, correlaciones y el test U de Mann-Whitney para analizar una muestra de dos carreras de la Universidad de Concepción. Se concluye que aquellos estudiantes que faltan con mayor frecuencia a clases virtuales lo hacen porque: tienen problemas de conexión, las clases quedan grabadas y pueden verlas en otro momento, no están motivados con sus estudios o les da flojera conectarse. Así también, se encontró asociación significativa, en faltar porque el docente es aburrido y que lea sus presentaciones o no los motive.

Palabras clave: Absentismo universitario, inasistencia a clases, clases virtuales, clases sincrónicas.

ABSTRACT

Social distancing due to COVID-19 pandemic sharply transferred face-to-face teaching to online modality in all universities in the country. Observing this scenario as particularly favorable to encourage absenteeism to classes, this study objective is to unveil the reasons that students have to miss online synchronous lectures.

Students' answers from two different faculties of the University of Concepcion were analyzed with logistic regression model and Mann-Whitney U-test. We found that among students who reported missing synchronic online lectures most frequently, the reasons were internet connection problems; the possibility to access the lecture video asynchronously; lack of motivation in their studies or laziness. A significant correlation was also found between missing classes and teachers' reading their presentations in class or not being inspiring.

Key words: university student absenteeism, lecture absenteeism, virtual classes, synchronic online classes.

1. INTRODUCCIÓN

En contexto actual de la educación superior es complejo, por un lado, el modelo social de bienestar económico ha tenido amplia repercusión en el acceso a la educación superior durante las últimas décadas, al permitir e incentivar a cada vez más jóvenes optar por una carrera universitaria, principalmente motivados por la legítima necesidad de mejorar su empleabilidad (Tejedor y García, 2007). Se ha pasado de una universidad de minorías a una de masas, aumentando la diversidad (López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo y Chacón, 2008) y generando un cambio en el perfil del alumno que ingresa a las aulas universitarias, difiriendo de los de antaño, no sólo en aptitudes académicas, sino también en motivación e identidad vocacional (Biggs, 1999). Por otro lado, el advenimiento del Modelo de Educación por Competencias, que se asocia a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), nos transfiere sus objetivos al contexto universitario latinoamericano y mundial e impone un cambio de paradigma en el estilo de docencia universitaria. La enseñanza tradicional, en forma de clases magistrales, migra hacia metodologías activas que requiere un trabajo más autónomo del estudiante, en la forma de realización de proyectos, portafolios y resolución de problemas y pasantías en centros de práctica. Los sistemas educativos mundiales, observan y tienden a un estilo de formación que pretende lograr un perfil de estudiante autogestionado y motivado, y por sobre todo preparado para afrontar el mundo laboral (Cox, 2016).

Se apunta en consecuencia, a un modelo de universidad inclusivo, capaz de atender a la diversidad y garantizar la calidad de la formación, y centrado en un involucramiento activo del alumno en su aprendizaje. Sin embargo, en la práctica, se observa gran pasividad de parte de los estudiantes en contribuir a su propia educación, lo que se evidencia en el desgano generalizado por asistir o participar en clases. Más aún, los estudios en este ámbito indican que la tasa de absentismo a clases en la universidad aumenta de manera preocupante (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2011; Moreno, Gil, de Lucas y Triguero, 2011; Crespo, Palomo y Méndez, 2012; Sacristán-Díaz, Garrido-Vega, Zamora y Alfalla-Luque, 2012; Aparicio *et al.*, 2018; Gil-Galvan, 2019); y este comportamiento de los estudiantes, conduce a prever nuevas adaptaciones del modelo de formación imperante hacia un enfoque que desarrolle explícitamente competencias como la iniciativa, el esfuerzo por la calidad, y la responsabilidad (Tejedor, 2007).

Pero ¿es la falta de dichas cualidades el problema? ¿qué lleva a los estudiantes universitarios a no asistir a clases? si bien en la literatura se reconoce una preocupación por tratar de explicar el fenómeno de absentismo universitario, entendido como la decisión libre del estudiante de no asistir a clases o no presentarse a los exámenes, los resultados de los estudios disponibles, no permiten llegar a establecer conclusiones estadísticamente válidas, que avalen la implementación de estrategias remediales aplicables a otros contextos.

En el entendido que, el sistema universitario chileno no es ajeno al problema de absentismo, y que las causas subyacentes al fenómeno pueden variar entre países, instituciones y tipos de titulaciones (Schmullian & Coetzee, 2011), este estudio se orienta al objetivo determinar las razones que motivan a los estudiantes de una Universidad tradicional chilena para no asistir a clases, buscando contribuir al estudio de este problema en contexto nacional, donde el hecho ha sido poco abordado. Además, dado que la recogida de información se realizó durante el segundo semestre académico de

2020, en circunstancias de la crisis sanitaria mundial por el virus COVID-19, el análisis se focalizó en el comportamiento de los estudiantes que actualmente están recibiendo sus clases en modalidad online sincrónica, ámbito prácticamente inexplorado por otros autores.

2. EL ABSENTISMO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El absentismo a clases en la universidad correlaciona positivamente con bajo rendimiento (bajas calificaciones o reprobación de asignaturas (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2011; Schmullian & Coetzee, 2011)). Es especialmente importante, determinar qué variables inciden en esta conducta, dado que el buen rendimiento académico en los primeros dos años es un factor determinante para reducir la deserción (Gallegos *et al.*, 2018).

A partir de la revisión de estudios cuyo objetivo es determinar las causas que motivan el absentismo de los estudiantes universitarios a las clases y evaluaciones, desde la perspectiva de los propios estudiantes (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2011; Moreno *et al.*, 2011; Schmullian y Coetzee, 2011; Crespo *et al.*, 2012; Sacristán-Díaz *et al.*, 2012; Aparicio *et al.*, 2018; Gil-Galvan, 2019), se encontró 4 constantes: a) es un problema generalizado que ha ido en aumento en distintos países, b) el tópico no ha sido objeto prioritario de estudio, y los datos existentes representan la situación particular de algunas carreras, o universidades; c) la mayoría de los trabajos provienen de universidades españolas, sin contar con estudios que expliquen la realidad Chilena y Latinoamericana. Y, por último, d) los instrumentos de recogida de información (cuestionarios) han abordado distintas dimensiones (estructural/institucional, perfil del docente, metodología, situaciones personales de los alumnos, etc.), lo no permite llegar a generalizaciones empíricamente válidas. No obstante, la heterogeneidad de los estudios revisados, se puede establecer una cierta regularidad en los hallazgos, de los trabajos citados, siendo posible agrupar las respuestas obtenidas en 3 categorías:

- a. Razones metodológicas: La falta de idoneidad o experticia didáctica de los docentes para hacer una clase interesante o motivadora. (Moreno *et al.*, 2011; Aparicio *et al.*, 2018; Gil-Galván, 2019). Estos resultados desincentivan labor docente, dado que antaño era suficiente la experticia disciplinar para contar con los alumnos en aula.
- b. Razones reglamentarias: El porcentaje de asistencia no cuenta para aprobar (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2011; Sacristán y Díaz, 2012; Aparicio *et al.*, 2018).
- c. Razones propias de las características de los estudiantes: no administran bien su tiempo y necesitan dedicarse a preparar exámenes o trabajos (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2011; Crespo *et al.*, 2012; Sacristán-Díaz *et al.*, 2012).

Los trabajos revisados se asemejan en cuanto a que: la población en estudio correspondió a estudiantes de pregrado, universitarios, y la recogida de información fue a través de una encuesta con escala tipo Likert. Los estudios difieren entre sí, respecto del número de preguntas y dimensiones abarcadas de los cuestionarios, la modalidad de aplicación (presencial/online), y el análisis estadístico.

Las causas que promueven el absentismo universitario se han caracterizado como un constructo multidimensional (Aparicio *et al.*, 2018), variable, heterogéneo e interactivo (García, 2005); y esta falta de concreción al tipificar el fenómeno se debe a que se trata de explicar un comportamiento humano, y como tal puede haber razones idiosincráticas que varían de un grupo a otro (Schmullian & Coetzee, 2011).

3. CONTEXTUALIZACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

El porcentaje de acceso a la educación superior en Chile es tan alto como el promedio de los países miembros de la OCDE, pero paradójicamente los aranceles de las carreras son los segundos más caros. A esto suma que el financiamiento público de la Educación Superior es de un 36% y el resto del gasto, un 64%, es asumido por las familias. (OECD, 2019). Visto desde el punto de vista económico, resulta aún más interesante, averiguar por qué los estudiantes desestiman asistir a clases, que en definitiva están pagando a un muy alto precio.

En nuestro país, la asistencia a clases a la universidad no es obligatoria, a diferencia de lo ocurre en el sistema escolar, que exige a los educandos (Nivel de Enseñanza Básica y Media) un porcentaje de asistencia igual o superior al 85% para ser promovidos al siguiente nivel (Decreto N° 67, 2018). En el sistema universitario, la potestad de exigir asistencia a los alumnos queda al arbitrio de cada institución (Cox, 2016), y dentro de cada institución al de las respectivas facultades, según lo avalan los Reglamentos de Docencia importantes universidades. Si consideramos que el factor liberación de la obligatoriedad de asistir es una de las razones generalizadas de absentismo reportadas (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2011; Sacristán y Díaz *et al.*, 2012; Aparicio *et al.*, 2018), será especialmente útil conocer el comportamiento de los estudiantes chilenos, ahora que la modalidad online les otorga un grado de anonimato mayor.

4. METODOLOGÍA

El diseño metodológico del estudio es de enfoque cuantitativo, de corte trasversal y alcance descriptivo, correlacional y explicativo. La recopilación de la información se realizó durante el segundo semestre académico de 2020, en condiciones de suspensión de clases presenciales por la crisis sanitaria mundial por el virus COVID-19.

Para recopilar la información se preparó un cuestionario dividido en dos partes, la primera orientada a conocer las razones conocer los motivos que tienen los estudiantes para no asistir a una clase virtual sincrónica y la segunda a recoger algunos antecedentes generales del estudiante. La primera parte constaba con 31 reactivos asociados a distintos aspectos del trabajo docente, la materia del curso, inconvenientes e intereses del alumno, y otros motivos que surgen del contexto sui generis, tales como problemas de conexión de internet o disponibilidad de computador (cabe hacer la salvedad que la universidad habilitó licencias de acceso a plataformas virtuales específicas para impartir la docencia). Para cada aspecto consultado, el encuestado debía indicar la frecuencia en que éste constituía una razón para no asistir a una clase, evaluándolo con una escala de Likert de 5 grados que fluctuaba de “nunca es la razón” a “siempre es la razón”.

La segunda parte del cuestionario incorporaba 6 preguntas orientadas a recoger información sobre la edad, género, gustos y avance curricular del estudiante, más una pregunta abierta orientada a recoger sus sugerencias para mejorar las clases virtuales sincrónicas de los docentes.

El cuestionario fue preparado y aplicado utilizando la herramienta online Google Forms. Se invitó por correo electrónico a todos los alumnos regulares de la carrera de Ingeniería Comercial y Medicina Veterinaria del Campus Chillán de la Universidad de Concepción, de los cuales 147 accedieron a participar voluntariamente en la investigación y responder a la encuesta.

El análisis descriptivo se realizó en base a frecuencias de respuesta, la asociación entre las variables se estudiaron utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, y para identificar las razones que mejor explican la inasistencia a clases virtuales sincrónicas, se estimó un modelo de regresión logística ordinal, donde la variable dependiente era la frecuencia con la que se falta a clases evaluada como baja, media y alta inasistencia a clases, adicionalmente para contrastar si existen diferencias estadísticamente significativas los estudiantes de Ingeniería Comercial y los estudiantes de Medicina Veterinaria se utilizó el test de U de Mann-Whitney para muestras independientes. Se utilizó el software STATA 16 para todas las estimaciones.

5. RESULTADOS

La muestra estaba constituida por alumnos de primer a quinto año, por lo que la edad de los encuestados fluctuaba entre los 18 y los 28 años, con una media de 21, 3 años. El 60% se identificó con el género femenino, y otro 40% con el género masculino.

En los datos recopilados, se observó que un 32,65% de los encuestados falta *a veces* (dos o tres veces al mes) a una clase sincrónica, en tanto un 19,05% lo hace *a menudo* (una o dos veces por semana), y un 7,48% manifestó hacerlo prácticamente todos los días. En tanto el 40,82% indica faltar rara vez o nunca a una clase virtual sincrónica.

Los estudiantes que más faltan a clases (todos los días o varias veces a la semana) manifiestan que las razones que generan su inasistencia son principalmente: *tener que preparar evaluaciones, presentaciones, o trabajos de otras asignaturas* (mencionado por el 30,61% de los estudiantes) *contar con las clases grabadas* (25,85%), *problemas de conexión* (25,17%), o *sentirse cansados* (19,73%).

En tanto las razones que entregan los estudiantes que señalan faltar sólo *a veces* (dos a tres clases al mes) son principalmente: considerar que *el profesor es aburrido* (37,41%), *sentirse cansados* (35,37%) tener otras *responsabilidades familiares* que atender (29,93%), *contar con las clases grabadas* (27,89%), tener que *preparar evaluaciones, presentaciones, o trabajos de otras asignaturas* (27,89%), porque *el docente no es motivador, no despierta mi interés por la materia* (27,21%). En la figura 1 se aprecian las frecuencias de respuesta para las 31 razones consultadas. Es posible observar que prácticamente todas las razones fueron indicadas por algún estudiante como la razón por la que *siempre* falta a excepción de las *razones de repitencia* del curso y *sentir que la asignatura no le servirá* para su futuro.

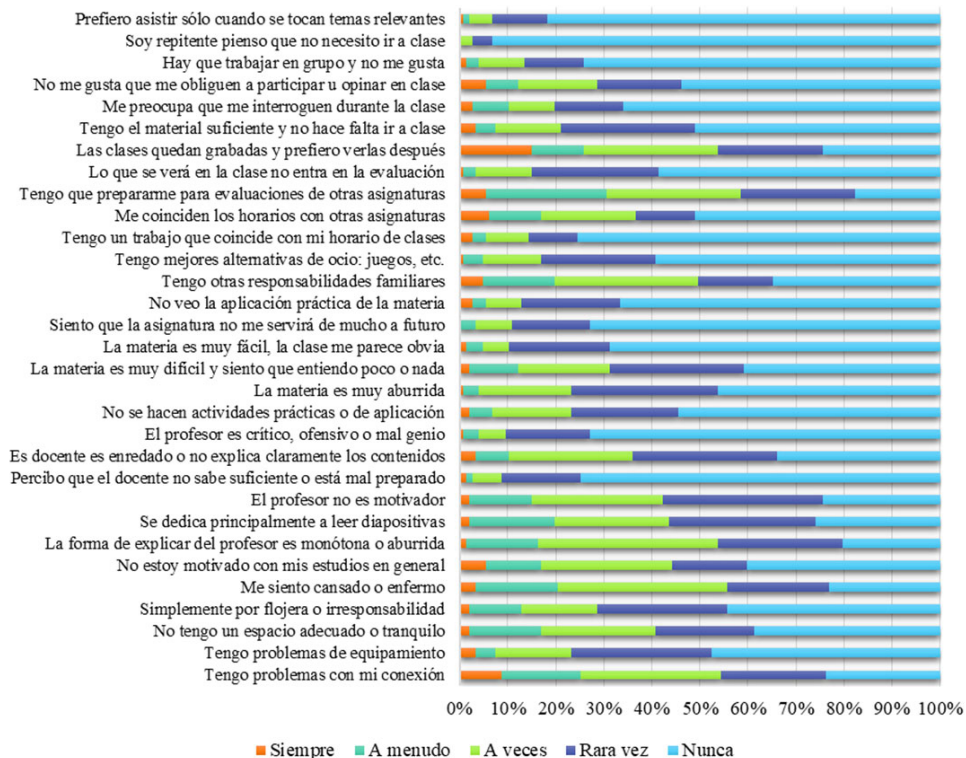


Figura 1. Frecuencia acumulada en porcentaje con que cada aspecto consultado es la razón para no asistir clases.

Fuente. Elaboración propia.

En el análisis de correlaciones, se observó en los datos una correlación moderada ($0.4 < \text{Rho} < 0.6$) positiva y significativa (a nivel de 0.05) entre la frecuencia con que falta a clases y las razones: *por flojera* ($\text{Rho} 0.51$), por *preferir realizar otras actividades vinculadas al ocio* ($\text{Rho} 0.44$). En tanto las correlaciones más altas ($\text{Rho} 0.54$) se observaron entre la frecuencia con que el estudiante falta a clases y que exprese que la razón por la que falta es que *las clases se encuentran grabadas* o que *no está motivado* con sus estudios.

No se encontraron correlaciones significativas entre las características personales del estudiante (género, años de estudios, edad, gustos) y la frecuencia con que falta a clases. Sin embargo, se encontró una correlación moderada positiva ($\text{Rho} 0.4$) y significativa (a nivel de 0.05) entre estar en cursos superiores y faltar por coincidencias de horario con otras asignaturas, y una correlación débil negativa pero significativa ($\text{Rho} -0.2$) con las variables *el profesor no explica claramente* y que *el profesor es mal genio*, es decir los alumnos de los primeros años podrían ser más sensibles a estas variables.

Al asociar las razones entre sí, se encontraron correlaciones importantes ($0.6 < \text{Rho} < 0.8$) positivas y significativas entre: indicar que faltar a clases porque *el profesor es aburrido* y que *no sea motivador*, y correlaciones moderadas ($0.4 < \text{Rho} < 0.6$) positivas

y significativas entre: entre considerar faltar porque el *profesor aburrido* y porque principalmente *lee sus diapositivas*, porque *la materia en sí es aburrida* o *el profesor no explica claramente*, así como también entre que *lea las dispositivas* y que *no sea motivador* y considerar que *el profesor está mal preparado*.

También se encontraron correlaciones moderadas positivas y significativas entre: indicar que se falta *por flojera* con indicar que se falta por que *no se está motivado con los estudios*, porque *las clases quedan grabadas*, *la materia se considera aburrida* o porque *prefieren destinar su tiempo a otras actividades* de ocio.

La tabla 1 muestra los resultados del modelo de regresión logística ordinal luego de eliminar todas las variables que no resultaron significativas para la predicción de la asistencia a clases. Se observa que las variables que tendrían un efecto significativo en *la frecuencia con que se falta a clases virtuales(FRECAJ)* son los *problemas de conectividad (P1CNX)*, *la motivación del estudiante con sus estudios (P6MOT)*, *la flojera que siente (P4FLO)* y que *las clases se encuentren grabadas (P25CLG)*.

Tabla 1. Regresión logística ordinal

					LR chi2(4) = 89.81	
					Prob > chi2 = 0.0000	
Log likelihood = -1.143.327					Pseudo R2 = 0.2820	
FRECAJ	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
P1CNX	.5373754	.1679027	3.20	0.001	.2082922	.8664586
P4FLO	.6433215	.2144944	3.00	0.003	.2229203	1.063.723
P6MOT	.7798511	.170073	4.59	0.000	.4465141	1.113.188
P25CLG	.6108418	.1618734	3.77	0.000	.2935758	.9281079
/cut1	5.402.634	.9016664			36.354	7.169.868
/cut2	770.992	1.035.619			5.680.144	9.739.695

Fuente. Elaboración propia con Stata 16.

Así también, los efectos marginales permiten observar que aquellos alumnos que tienen problemas de conectividad, desmotivación con sus estudios, o que consideran que sentir flojera o disponer de las clases grabadas es una razón para faltar, tienen menos probabilidad de asistir siempre o casi siempre a clases.

La tabla 2 muestra las probabilidades de que los estudiantes asistan siempre o casi siempre a clases, se observa que la probabilidad que los estudiantes tengan esta conducta es de alrededor de un 33%, y que, si cualquiera de las variables consideradas aumentara en 1, eso disminuiría en más de un 10% las probabilidades de asistir a clases sincrónicas. Respecto de la probabilidad de faltar a veces a clase (dos a tres veces al mes) fue del 50%, en tato la probabilidad de faltar a menudo o casi siempre (varias veces a la semana) fue de alrededor del 17%.

Tabla 2

variable	dy/dx	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
P1CNX	-.1192967	.0381	-3.13	0.002	-.193979	-.044614
P4FLO	-.1428166	.04778	-2.99	0.003	-.236462	-.049171
P6MOT	-.173126	.03792	-4.57	0.000	-.247451	-.098801
P25CLG	-.1356061	.03653	-3.71	0.000	-.207207	-.064005

Fuente. Elaboración propia con Stata 16.

La comparación de las medianas entre los estudiantes de Ingeniería Comercial y de Medicina Veterinaria, mediante el test de U de Mann-Whitney, arrojó diferencias significativas en la frecuencia con la que se falta a clases entre los estudiantes de Medicina Veterinaria y los de Ingeniería Comercial, siendo mayores las inasistencias en los estudiantes de Medicina Veterinaria. Sin embargo, no se observaron resultados significativos en relación a la mayoría de las razones estudiadas para no asistir a clases, es decir en términos generales no se puede afirmar que exista diferencia entre las motivaciones para faltar a clases que tienen los estudiantes de Ingeniería Comercial y los de Medicina Veterinaria, con excepción de las variables: *motivación con los estudios*, *tener coincidencias de horario con otras asignaturas*, *que las clases se encuentren grabadas*, *no desear ser interrogado en clases* y *no querer trabajar en equipo* en clases. Respecto de estas variables, cómo se observa en la figura 2, los estudiantes de Medicina Veterinaria (MV) tienen a faltar con más frecuencia por el hecho que las *clases estén grabadas (P25CLG)* y *por no sentirse motivados* con sus estudios (*P6MOT*) que los de Ingeniería Comercial (ICO), en tanto estos últimos faltarían más por *tener coincidencia de horario (P22TOP)* con otras asignaturas previamente reprobadas, *no querer ser interrogados (P27ITR)* durante la clase o *no querer trabajar en equipo (P29NTE)*.

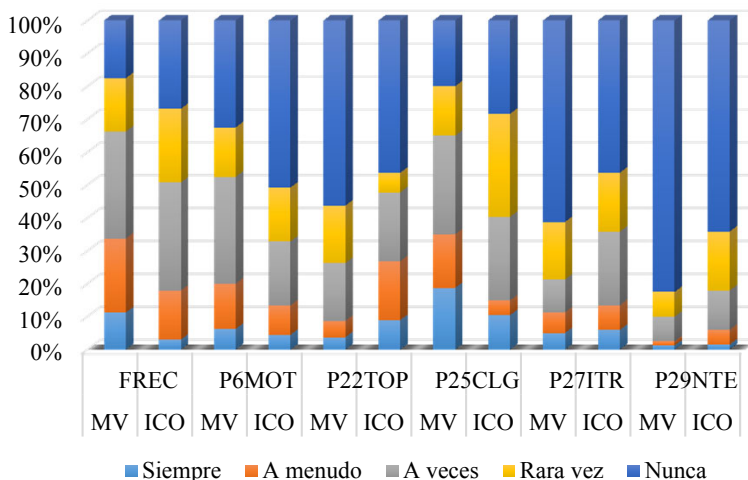


Figura 2. Frecuencia acumulada en porcentaje de variables con diferencias significativas entre ambas carreras.

Fuente. Elaboración propia.

En relación a los resultados de la pregunta abierta en la que se solicitó a los estudiantes dar un consejo a sus profesores para mejorar las clases sincrónicas, los aspectos más mencionados fueron: ser dinámicos y motivadores, utilizar presentaciones llamativas que capturen el interés y no leer las presentaciones, aumentar el uso de herramientas tecnológicas e interactivas (juegos, mapas conceptuales y mentales, videos, etc.), realizar actividades didácticas con aplicación a la realidad o en la que se traten aspectos de actualidad, intentar ser más lúdicos y entretenidos, generar más espacios para de conversación y opinión en clases, motivar la participación, ser más cercanos y empáticos, acortar la duración de cada sesión y dar suficientes recreos para evitar la desconcentración, combinar clase sincrónicas y asincrónicas, encender siempre la cámara y estructurar bien el desarrollo de la clase.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En concordancia con lo planteado por (Aparicio *et al.*, 2018; García, 2005), constatamos en nuestro trabajo que la inasistencia a clases es un problema multidimensional ya que son numerosas y variadas las razones que pueden generar incentivos para que un alumno falte. Las 31 variables estudiadas en este trabajo fueron reconocidas por los estudiantes como razones por las que pueden llegar a faltar a clases, difiriendo en la frecuencia con que son utilizadas como excusa y el grado de incidencia que cada una podría ejercer sobre ellos. Por otro lado, sólo un 40% del alumnado manifestó el comportamiento esperado de faltar nunca o rara vez a clases, por lo tanto, el absentismo de los universitarios se presenta como una conducta frecuente de múltiples causas.

Los resultados obtenidos coinciden con lo observado por otros autores del absentismo a clases en modalidad presencial, las razones que con mayor frecuencia generan inasistencia

son: (i) metodológicas asociadas a un docente poco motivador o aburrido que no logra despertar el interés del estudiante por la materia que imparte, en línea con lo planteado por Moreno (2011), Aparicio *et al.* (2018), y Gil-Galván (2019), lo que estaría asociado principalmente a que el profesor lea sus presentaciones, sea poco dinámico y no incorpore actividades prácticas que le den sentido a la teoría en sus exposiciones; y (ii) propias del estudiantes como la mala administración del tiempo al usar el horario de clases para preparar trabajos y evaluaciones, como indican Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2011), Crespo *et al.* (2012) y Sacristán-Díaz *et al.* (2012). Aportando además de esto que, en el contexto de clases virtuales, los problemas de conexión emergen como una variable relevante al dificultar o imposibilitar la presencialidad sincrónica; el estar en encerrado en casa, sin poder hacer una vida normal o no contando con el equipamiento o ambiente adecuado, acentúa la desmotivación y obliga a la atención de otras responsabilidades familiares; el hecho de tener que pasar muchas horas frente a un computador o mirando clases a través de un teléfono se vuelve agotador, favoreciendo la inasistencia por cansancio o con flojera; y el contar con la grabación de todas las clases y poder verlas en el momento que les parezca más conveniente favorece la inasistencia por cualquiera de las razones estudiadas.

La pandemia mundial por COVID-19 presenta un escenario incomparable que abre un abanico de posibilidades de análisis que permitirían complementar esta investigación, por ejemplo, qué debe entenderse como asistencia a clases en modalidad online, y cuáles deben ser las competencias docentes que se deben priorizar en este contexto. Y es que las generaciones actuales nacieron con acceso a medios digitales y los usan productivamente, por lo tanto, el número de visitas a un video debería tal vez considerarse como genuina asistencia. Por otra parte, la experticia didáctica del profesor pudiera interpretarse como el medio utilizado para impartir la clase, presencial vs virtual, y esto puede verse afectado por las características de las actuales generaciones: son multitarea, por lo tanto, ver un video de la clase, mientras se puede escuchar música y participar de un chat a la vez, puede tener una valoración positiva.

Por último, también se vislumbra con este estudio que podrían existir diferencias, aunque pocas, en la frecuencia con que los alumnos de distintas carreras faltan a sus clases y las razones que los afectan, esto abre la necesidad de nuevos estudios que incorporen mayor diversidad de carreras a la comparación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Pérez, P. R., & López Aguilar, D. (2011). El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(3), 43-56. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29054>
- Aparicio Chueca, M., Guardia Olmos, J., Elasmri Ejjaberi, A., Bernardo Vilamitjana, M., Presas i Maynegre, P., Maestro Yarza, I., & Roca Acedo, B. (2018). Reflexiones acerca del absentismo universitario en las aulas. ¿Un mismo patrón de conducta para diversos grados? *Revista del CIDUI*, 4(SM8), 1-12. <http://hdl.handle.net/2445/128149>
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18(1), 57-75.
- Cox Méndez, L. (2016). Absentismo en las aulas universitarias. Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, (35), 69-80. En: <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/931>

- Crespo Tejero, M. Palomo, M. y Méndez, M. (2012). El efecto del absentismo universitario en el expediente académico y en la percepción de sus causas. *Educade*, 3(2), 47-65. <https://dx.doi.org/10.12795/EDUCADE.2012.i03.04>
- Gallegos, Juan A., Campos, Nélyda A., Canales, Katherine A. & González, Evelyn N. (2018). Factores Determinantes en la Deserción Universitaria. Caso Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). *Formación universitaria*, 11(3), 11-18. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300011>
- García, M. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula Abierta*, (86), 55-74.
- Gil-Galvan, R. (2019). El absentismo en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 45. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945188660>
- López-Justicia, M. D., Hernández, C., Fernández, C., Polo, M. T. y Chacón, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 14(6), 95-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293121940006>
- Martínez, R. & Jané, P. (2014). Ante la polisemia del término absentismo, un intento de concreción de las condiciones necesarias del concepto. *Gestión Y Análisis De Políticas Públicas*, 6(11), 74-92. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i11.10179>
- Moreno, J., Gil, L. G., de Lucas, F. M. & Triguero, M. S. (2011). Evidencia empírica de los motivos del absentismo en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 76-90.
- OECD (2019), Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/f8d7880d>
- Sacristán-Díaz, M., Garrido-Vega, P., Zamora, M. D. M. G. & 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.
- Schmulian, A. & Coetzee, S. (2011). Class absenteeism: reasons for non-attendance and the effect on academic performance, *Accounting Research Journal*, 24(2), 178 – 194. <http://dx.doi.org/10.1108/10309611111163718>
- Sierra Martínez, S. (2013). El absentismo en las aulas universitarias. El caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 469-473. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5586>
- Tejedor, F. J. & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de educación*, 342(1), 443-473.

