

# INVESTIGACIÓN: “EXPLORANDO LA MULTIDIMENSIONALIDAD DEL ABSENTISMO UNIVERSITARIO: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES STEM”

**Línea Temática: Factores, tipos y perfiles asociados al abandono – Investigación.**

*Nicolás Bravo, Universidad de Chile, [nicolas.bravo@uchile.cl](mailto:nicolas.bravo@uchile.cl)  
Enzo Zurita, Universidad de Chile, [enzo.zurita@uchile.cl](mailto:enzo.zurita@uchile.cl)  
José Arrosamena, Universidad de Chile, [jose.arrosamena@uchile.cl](mailto:jose.arrosamena@uchile.cl)*

## Resumen

Esta investigación aborda el problema del absentismo en el nivel educativo superior - específicamente en carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (en adelante STEM, por su abreviatura en inglés)- desde las experiencias y prácticas estudiantiles, así como sus percepciones sobre las metodologías de enseñanza aplicadas por docentes y el diseño de programas de asignatura. Para este propósito, se desarrollaron 10 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de cursos que registraron variados niveles de asistencia en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. Entre los principales resultados, se identificó una relación donde prácticas y estrategias estudiantiles se encuentran con estilos docentes, configurando variados escenarios donde la carga académica, el estilo de evaluación y las estrategias de estudio pueden contribuir a la inasistencia a clases y eventualmente a distintas formas de abandono.

**Palabras clave:** Absentismo universitario, Educación STEM, Clima de aula, Experiencia estudiantil.

**Contextualización:** Durante los últimos años, distintas instituciones dedicadas a la educación superior han enfatizado la necesidad de incrementar la participación de las y los estudiantes en su proceso de formación. En el escenario internacional, el Espacio Europeo de Educación Superior ha diseñado nuevas estrategias docentes e institucionales para lograr este objetivo (Triadó-Ivern et al., 2018).

Durante la pandemia COVID-19, muchas instituciones de educación superior en el mundo se vieron forzadas a reemplazar la formación presencial por la virtualidad (Marinoni et al., 2020). En América Latina, distintas investigaciones han asociado esta modalidad con una mejora del rendimiento académico, pero un aumento en el estrés y la ansiedad asociadas al estudio, así como una reducción en la cantidad y calidad de los aprendizajes percibidos por el estudiantado (Salas-Pilco et al., 2022; Bravo y Solís, 2020).

Desde el año 2022, nos encontramos en una situación de retorno sistemático a la modalidad de docencia presencial. Este nuevo contexto supone un cambio tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en las condiciones y recursos que inciden en la formación. La asistencia a clases deja de estar sujeta mayoritariamente a la conectividad tecnológica de las y los estudiantes, y el foco regresa a las dinámicas educativas en el aula. Así, de cara al año académico 2023, cobra aún mayor importancia la necesidad de investigar cómo se configura la asistencia a clases presenciales y las estrategias docentes más exitosas para estimular la participación estudiantil.

A este respecto, la inasistencia estudiantil es un problema habitual en la formación universitaria, que no sólo influye negativamente sobre los procesos de formación del estudiantado, sino también en la motivación de docentes y a nivel institucional, constituyendo un uso ineficiente de recursos educativos (Triadó-Ivern et al., 2018; López Bonilla y López Bonilla, 2015). Por otra



parte, distintos estudios comparativos en educación superior reportaron que, aunque la presencialidad no implique necesariamente una mejora significativa en términos de rendimiento y calificaciones (Stevens, 2020), ofrece al estudiantado la oportunidad de recibir retroalimentación directa, además de participar más activamente en discusiones asociadas con los contenidos de aprendizaje, lo que se asocia con un mayor involucramiento en sus procesos educativos (Kemp y Grieve, 2014).

El absentismo ha sido vinculado con el abandono de los estudios por diversas investigaciones: Pleşa (2021) identifica diversas formas de “desviación” educativa en el nivel preuniversitario, entre las cuales pueden encontrarse escaparse de clases, el absentismo y el abandono, entre otras. Además, considera el absentismo en relación con factores educacionales, como la falta de motivación e interés por los contenidos y actitudes docentes que no estimulan la participación. Teasley (2004) vincula el “absentismo crónico” del nivel escolar con la falta de estructuras de soporte comunitario y escolar, vida familiar desordenada, problemas de transporte, déficits personales o incluso problemas climáticos. Aunque se destaca la importancia de combatir el absentismo como predictor del abandono y desviación educativa, no se identificaron investigaciones relevantes que establezcan una relación entre estos dos fenómenos en el nivel de la educación superior.

A pesar de no existir una línea de investigación que vincule absentismo y abandono en educación superior, ciertamente se ha podido caracterizar el primer fenómeno y reconocer algunos de los factores que influyen en la asistencia a clases, como la disponibilidad de materiales de aprendizaje, estilo de docencia (Triadó-Ivern et al., 2013), tamaño del curso (Romer, 1993), responsabilidades externas del/la estudiante (Paisey y Paisey, 2004) o incluso la posición de la asignatura en el ciclo de formación académica (Triadó-Ivern et al., 2018; López-Bonilla et al., 2013). Así, puede sostenerse que el problema del absentismo es multidimensional, presentando un nivel intersubjetivo de prácticas docentes, estudiantiles y clima de aula; una faz de gestión educativa y diseño de cursos; y una dimensión externa a lo educativo.

**Objetivo:** Identificar los factores asociados a los niveles de asistencia a clases presenciales en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile durante el año 2023.

**Método:** Se adoptó una estrategia cualitativa, basada en el desarrollo de 10 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de distintos cursos y departamentos de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. Los/as participantes de la investigación fueron seleccionados a partir de una muestra intencionada para cubrir cursos con distintos niveles de asistencia. Con base a las dimensiones del fenómeno identificadas por las investigaciones empíricas de Triadó-Ivern et al (2013) y de López-Bonilla (2015), se construyó una pauta de entrevista enfocada en cuatro dimensiones principales: (1) Percepciones estudiantiles sobre el curso, (2) Aspectos de la organización del curso, (3) Preparación estudiantil y (4) Motivos personales o académicos. Las entrevistas fueron codificadas y analizadas a través del software Atlas.ti.

## **Resultados:**

### ***a. Absentismo y abandono***

En las entrevistas, las relaciones entre absentismo y abandono no responden a una dimensión única y específica, sino que pueden adoptar distintas formas y niveles. Éstas no refieren necesariamente al abandono total de la educación superior, sino también a formas parciales, como



el abandono de una carrera en específico, el abandono pasivo de las responsabilidades académicas mientras se continúa siendo estudiante regular de una institución o incluso el abandono parcial de una línea curricular que representa mayor dificultad, buscando la aprobación de las asignaturas sin adquirir los conocimientos mínimos para un desempeño profesional competente. Estas prácticas no responden solamente a aspectos vocacionales o externos del estudiantado, sino que mantienen una estrecha relación con las experiencias educativas, la calidad de las prácticas docentes y las estrategias diseñadas por los propios alumnos para desenvolverse académicamente.

A este respecto, la relación entre absentismo y abandono apareció mediada por emociones de frustración con respecto a la carga académica y a los estilos docentes específicos en ciertas carreras del área de la ingeniería. Estudiantes que decidieron abandonar su primera carrera para luego retomar una nueva línea de estudios indicaron que:

*“Fueron varias cosas (asociadas al cambio de carrera): Primero, que tuve una experiencia muy mala con un docente y segundo, sentía que ir a clases no me aportaba nada (...) los cursos de esa carrera son de máximo 50 personas, a la primera prueba se va la mitad, a la segunda prueba quedan diez, son muy pocos los que quedan. Eso pasa porque las pruebas son bien difíciles y porque hay actitudes de académicos que te hacen no querer ir a clases”*  
(Estudiante de Astronomía)

*“En las evaluaciones la constancia no se premiaba tanto [en mi carrera anterior] los genios sobrevivieron más que la gente constante. Como yo no me considero un genio, quizás [en mi carrera nueva] no voy a ser un genio tampoco, pero soy una persona de esfuerzo”*  
(Estudiante de Astronomía)

Esto permite establecer, desde ya, una relación triple entre estilo y prácticas docentes (incluyendo evaluación), resultados de calificación y rendimiento académico y, finalmente, percepción de autoeficacia estudiantil. A lo largo de las entrevistas, puede observarse que la falta de correspondencia entre estos tres factores se asocia con el abandono: Para los/as participantes del estudio resultan fundamentales, una docencia “apropiada” en términos de contenidos y evaluación, además de la *noción de que su esfuerzo les permitirá acceder a una calificación satisfactoria*, toda vez que fortalecen la seguridad sobre sus capacidades. Juntos, estos factores pueden contribuir a la prevención del abandono universitario.

Además, aspectos como la dificultad percibida en los contenidos son clave para entender la decisión de un/a estudiante por abandonar una asignatura y, posteriormente, la carrera. Cuando el/la estudiante comienza a experimentar dificultades, va gradualmente quedándose atrás en términos de contenido, lo que influye negativamente en su seguridad; la clase ya no es sólo un desafío académico e intelectual, ahora se le suma un desafío emocional:

*“Entonces como estaba un poco más preocupada de los cursos que tenían tareas semanales me fui quedando atrás y no le dediqué tanto tiempo. Entonces ya cuando llegaba a clases no le entendía mucho al profesor. Al principio del curso sentía que le entendía mejor, pero no le puse tiempo suficiente como para mantenerme al día y seguir entendiendo”*  
(Estudiante de Ingeniería, Plan Común)

*“Recuerdo que había comentarios en los típicos grupos de WhatsApp, con esa frustración de que lo que había en la prueba era nada que ver con lo que habíamos visto en clases”*  
(Estudiante de Ingeniería, Plan Común)



Otro elemento relacionado al abandono es la decisión de renunciar a la formación en una línea de contenidos cuyos resultados de aprendizaje son obligatorios para el proceso formativo, ya sea porque las habilidades y competencias que se les asocian son especialmente relevantes o porque tienen incidencia en el adecuado desempeño profesional. Esta forma de abandono suele vincularse con la percepción de que tal línea formativa no será relevante para el futuro, y la adopción de esta conducta suele gatillarse por una carga académica demasiado elevada que lleva a priorizar asignaturas más importantes, o por la identificación de malas prácticas docentes en la asignatura en cuestión, que devienen en un desinterés por el campo:

*“Hay gente que falta a cierta clase para darle prioridad de estudiar a otra, o gente que directamente, considerando que no se puede eliminar ramos en el primer año termina abandonando, lo deja de lado para priorizar otro en que le está yendo mejor, con tal de no terminar perdiendo los dos ramos”*

*(Estudiante de Ingeniería, Plan Común)*

*“No sé para qué veo economía, si me voy a ir Ingeniería Eléctrica, o para qué voy a ver cosas de Electrónica, si me iré a Industrial. Yo sé que el estudiante ideal pasa los ramos porque quiere aprender, porque quiere complementar su formación integral y suena sumamente bonito decir eso, pero en algún momento en tu vida empiezas a priorizar cosas y es muy natural que eso pase”*

*(Estudiante de Ingeniería, Plan Común)*

Esta forma de abandono parcial (de líneas formativas específicas, más que de la carrera en conjunto) también puede vincularse con características específicas de los contenidos: Durante el período de ejecución de esta investigación, un estudiante publicó en el foro universitario, pidiendo recomendaciones sobre docentes y asignaturas específicas que pudieran ser aprobadas *“sin complicarse de más la vida”*. Entre las 83 respuestas presentadas, los/as estudiantes de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas recomendaron cursos cuyas cátedras pudiesen ser reemplazadas por la lectura de un manual de cabecera, o cuyas evaluaciones fuesen más *“pauteables”*, es decir, desarrollables siguiendo una pauta preestablecida sin profundizar en el razonamiento subyacente al problema. Vale preguntarse si esta preferencia por asignaturas que pueden aprobarse sin asistir constantemente a clases y sin ejercitar una reflexión más profunda sobre los contenidos estimula la permanencia en las carreras o si, por el contrario, debilita las percepciones de autoeficacia, afectando negativamente el rendimiento a futuro y aumentando la posibilidad de *“quedarse atrás”* en futuras asignaturas.

#### b. Prácticas estudiantiles: Estrategias de adaptación y estudio

Con respecto a lo anterior, es relevante indagar en los mecanismos adoptados por los/as estudiantes para navegar este tipo de dificultades asociadas a la diversidad de estilos docentes y al alto nivel de dificultad percibida en los contenidos de las distintas carreras dictadas en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas.

La primera -y más mencionada- estrategia de adaptación estudiantil es lo que hemos denominado *“movilidad intersección”*. Es decir, la práctica de dejar de asistir a una cátedra con un/a docente determinado para, en cambio, convertirse en oyentes irregulares de la sección paralela, desarrollada por un distinto equipo docente que responde mejor a las expectativas específicas del estudiante. En



la práctica, esto produce asignaturas con los mismos contenidos y planificaciones curriculares, pero altamente desbalanceadas en términos de asistencia:

*“Hay dos secciones que tenemos muy malas cátedras. La mía y otra más. Usted puede ver en la evaluación docente. Todas las personas estamos migrando a las secciones de [Nombre del profesor]. Entonces resulta que tenemos unos 200 alumnos que no están recibiendo una buena cátedra porque el curso está funcionando con otros 200 adicionales, saturado de gente. Así que ese es el panorama. Hay problemas en las cátedras y además el ramo ya es complicado per sé”*  
(Estudiante de Ingeniería, Plan Común)

La estrategia de la movilidad intersección puede responder a muchos criterios, pero el desbalance tan notorio en la asistencia reportado por todos/as los participantes del estudio indica que el estudiantado como conjunto, es capaz de reconocer prácticas docentes más eficientes y estimulantes. Observaremos, posteriormente, que elementos relativos al estilo docente son especialmente importantes a este respecto.

Otra de las prácticas más difundidas entre estudiantes es la asistencia física a la universidad en el horario de una clase específica, pero con la finalidad de reunirse con otros/as compañeros para estudiar de manera autónoma en espacios comunes. Esta práctica ocurre especialmente en períodos de mayor carga académica, e implica que los estudiantes poseen el tiempo, la energía y los recursos de distinta índole para movilizarse hacia la universidad, pero que conscientemente deciden priorizar otra actividad curricular por sobre la asistencia a una cátedra. El caso de una estudiante de primer año de plan común ejemplifica la manera en que el estudiantado abandona, gradualmente, su compromiso con una asignatura específica para priorizar los ramos que le presentan mayor dificultad:

*“Yo estudiaba Cálculo en Biología. Al principio pensaba que ‘ya, haylo, con la falta de puntualidad, la actitud al momento de dictar la cátedra y la disposición de innovar en términos de contenidos y materiales disponibles en las plataformas virtuales:*

*“Me ha pasado en otros cursos, que a veces los profesores llegan atrasados pero llegan con cara de mucha lata, de no querer dar la clase (...) viene con mucha cara de aburrido dar la clase y muchos pensamos que es una tortura para él dar esa clase (...) no sube a (la plataforma) material docente. Hay clases grabadas y realmente repite lo mismo. No hay nada nuevo, no hay ninguna explicación distinta. Entonces es como yo pienso que es un poquito perder el tiempo en el horario que es esa clase”*  
(Estudiante de Ingeniería, Plan Común)

A este respecto, aunque un/a docente que manifiesta interés y aborda los contenidos de manera ágil en el aula es valorado por el estudiantado, existe también un punto donde esta energía puede terminar influyendo negativamente en la asistencia. Un ritmo de docencia demasiado lento puede ser percibido como poco ágil o incluso desinteresado, especialmente cuando se trata de contenidos más complejos, pero un estilo docente demasiado enérgico que no considera el carácter de los contenidos ni la preparación previa del estudiantado puede terminar siendo percibido como demasiado apresurado y difícil de comprender, por tanto, desincentivando la asistencia a clases presenciales, especialmente por parte de los/as estudiantes que han perdido el hilo desde las primeras unidades de materia:



*“Al curso hay una asistencia (según mis cálculos) de menos del 20%. De las 100 personas, no he contado más de 20. No es que sea mal profe, incluso era súper didáctico, súper energético a principio de año, pero a pesar de eso... a pesar de toda la energía que proyectaba, muchos encontraron imposible seguirle el ritmo”*  
(Estudiante de Ingeniería, Plan Común)

Consideraciones como las que hemos visto sobre el estilo docente se suman a la disponibilidad (o falta) de materiales pedagógicos complementarios y el carácter de la materia en la evaluación que cada estudiante realiza sobre la utilidad de asistir presencialmente a una cátedra:

*“Sí, si uno fuera a una clase que sabe que es comillas, prescindible o no tan necesario asistir, como están las materias, material adicional, etcétera y sabe que va a estar en una sala medio tensa, donde no se siente como buena gana, buen ánimo, hay como mala voluntad, entonces menos motivo, para ir”*  
(Estudiante de Ingeniería, Plan Común)

La experiencia docente también reporta una posición importante entre las prioridades del estudiantado, pero la relación entre experiencia y asistencia se presenta como una curva, donde se valora la docencia con mayor experiencia y dominio de contenidos, pero se reconoce un tipo específico de profesor/a; la “eminencia”, caracterizada por amplia experiencia y trayectoria académico-profesional, además de pertenecer a un mayor rango etario. En algunos de estos casos, los/as docentes-eminencia presentan una menor tolerancia a las preguntas del estudiantado sobre los contenidos o incluso incurriendo en prácticas antipedagógicas y niveles de exigencia que no se corresponden con los contenidos entregados en el aula:

*“Hay respuestas medias irónicas (...) que me dejan más perdida. Por ejemplo, nosotros quedamos confundidos cuando nos dijeron que el cero estaba en los números naturales y le preguntamos al profesor (pero sólo) nos dijo ‘¿hay algo más natural que el cero?’ Y quedamos muy extrañados. Entonces (hay situaciones donde las respuestas) son irónicas, nos dejan más perdidos, desaniman, y no solo a mí, sino a todo mi curso.”*  
(Estudiante de Ingeniería, Plan Común)

*“[El profesor eminencia] se ve como alguien que es inalcanzable, como alguien que está fuera de mi rango y que no vale la pena intentar hablar con él, básicamente”*  
(Estudiante de Ingeniería en Computación)

**Conclusiones:** Esta investigación contribuye al reconocimiento de nuevos tipos de abandono en la educación superior, específicamente en el área de la ingeniería y las ciencias. Estas formas de “abandono parcial” pueden expresarse con relación a: Primero, el abandono de líneas formativas cuyos resultados de aprendizaje son necesarios para los planes de estudio, pero son evaluados como poco relevantes para los intereses profesionales del estudiantado de algunas carreras y menciones. En segundo lugar, el abandono de las clases presenciales a nivel general se vincula al abandono total de los estudios universitarios a través de la percepción de eficacia que el estudiantado presenta sobre sus propias competencias y habilidades para la disciplina. Dicho de otra forma, una percepción de baja eficacia en los estudios viene acompañada por sentimientos de frustración e



inadecuación a la exigencia universitaria, que en términos inmediatos incide en la asistencia a clases, y posteriormente, en la permanencia dentro de la carrera, en la muestra estudiada.

Estas formas de abandono también se ven marcadas por las prácticas ejecutadas y reproducidas por los propios estudiantes: Estrategias como el pauteo, consistentes en la resolución de ejercicios matemáticos siguiendo pautas predeterminadas, constituyen una forma de endeudamiento de los estudiantes con su formación, en la medida que no adquieren competencias de razonamiento fundamentales para comprender y aprobar cursos de niveles más avanzados, alimentando la ansiedad académica que deviene en el abandono. Una estrategia es la movilidad entre secciones, donde el estudiantado “migra” a una nueva cátedra que, teniendo los mismos contenidos, cuenta con un/a docente mejor evaluado. Esto sugiere un nivel de preocupación del estudiantado por su formación académica, pero que termina produciendo grandes asimetrías de tamaño y saturación entre cursos.

Finalmente, con respecto al estilo docente, la disposición a responder preguntas básicas de manera amable, transmitir el contenido de manera ágil, el equilibrio entre experiencia y energía docentes contribuyen a estimular la asistencia y prevenir el abandono de las asignaturas. En este sentido, se valoran especialmente aquellas cátedras que, aun siendo desafiantes en términos de contenido, se conciben como espacios donde el esfuerzo de cada estudiante es reconocido. Futuras investigaciones de esta línea podrían incorporar también las reflexiones de docentes con respecto a su ejercicio profesional, especialmente sus visiones sobre el esfuerzo estudiantil y la correspondencia entre contenidos y evaluaciones. Por otra parte, futuras investigaciones se verán beneficiadas de una muestra más diversa, compuesta por distintas carreras y universidades de todo el país.

#### Referencias:

- Bravo, N. & Solis, J. (2020). Informe de resultados "Encuesta sobre experiencia de la docencia virtual 2020-1". Área de aprendizaje de Ingeniería y Ciencias, Universidad de Chile. <https://a2ic.ing.uchile.cl/investigaciones/educaci%C3%B3n-virtual>
- Kemp, N., & Grieve, R. (2014). Face-to-face or face-to-screen? Undergraduates' opinions and test performance in classroom vs. online learning. *Frontiers in Psychology*, 5, 1278.
- 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), 185-19.
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. IAU global survey report, 23.
- Paisey, C., & Paisey, N. J. (2004). Student attendance in an accounting module – Reasons for non-attendance and the effect on academic achievement at a Scottish university. *Accounting Education*, 13, 39–53.
- Pleşa, R. (2021). School abandonment in the university environment: Causes and economic-social implications. *Annals of the University of Petroșani. Economics*, 21(1), 101-110.
- Romer, D. (1993). Do students go to class? Should they? *The Journal of Economic Perspectives*, 7, 23–28.
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., & Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 593-619.
- Stevens, G. J., Bienz, T., Wali, N., Condie, J., & Schismenos, S. (2021). Online university education is the new normal: but is face-to-face better? *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 278-297.
- Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice implications for school social workers. *Children & Schools*, 26(2), 117-128.
- Triadó-Ivern, P., Aparicio-Chueca, A., Elasri-Ejjaberi, I., Maestro-Yarza, M., Bernardo, M., & Presas Maynegre, P. (2018). A factorial structure of university absenteeism in higher education: A student perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, DOI: 10.1080/14703297.2018.1538896.
- Triadó-Ivern, X., Aparicio-Chueca, P., Guàrdia-Olmos, J., Però-Cebollero, M., & Jaría-Chacón, N. (2013). Empirical approach to the analysis of university student absenteeism: proposal of a questionnaire for students to evaluate the possible causes. *Quality & Quantity*, 47(4), 2281-2288.

