



COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

**El absentismo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México,
plantel Cuauhtépec: resultados de una encuesta realizada en el ciclo
escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la
carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase**

TRABAJO RECEPTACIONAL
PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA

NAYADE SOLEDAD MONTER ARIZMENDI

DIRECTOR DEL TRABAJO RECEPTACIONAL
MTRO. SERGIO GUILLERMO RODRÍGUEZ RUÍZ

México, D.F. Agosto 2014

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS[©]

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

DEDICATORIA

A Dios.

Por fortalecer mi corazón y por estar conmigo en cada paso que doy.

A Evangelina Arizmendi Lozano y Humberto Monter Abad.

Por ser los pilares fundamentales en todo lo que soy, por su apoyo, consejos, motivación, y amor. Este trabajo ha sido posible gracias a ustedes.

A Lirio M. Monter Arizmendi y B. Humberto Monter Arizmendi

Por estar conmigo y apoyarme siempre, los quiero mucho.

A Julio César Martínez Barrenechea

Por su confianza, amor, amistad y apoyo incondicional. Por ser mi acompañante y cómplice.

AGRADECIMIENTOS

Al Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal (ICYTDF).

Gracias por haberme otorgado la beca de titulación.

A la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)

Gracias por ser mi casa de estudios.

Gracias por haberme brindado el apoyo económico para la impresión de este trabajo recepcional.

A mis lectores.

Dra. Luz María Gómez Ávila

Dr. Carlos Salvador Ordoñez Mazariegos

Mtra. María del Rosario López Guerrero

Mtro. Víctor Agustín Pérez Lugo

Gracias por sus atinadas observaciones y sugerencias en la construcción y mejora de mi trabajo.

A mis profesores.

Agradezco a todos los profesores que marcaron cada etapa de mi camino universitario. Especialmente, agradezco al Mtro. Sergio Rodríguez Ruíz por su guía y apoyo, por compartir su tiempo y conocimientos, siempre brindados con calidez y confianza a lo largo del proyecto.

A todos mis amigos.

Isabel, Karla, Viridiana, Tere, Dulce, Jovani y Vicky, gracias por su amistad, apoyo y cariño.

Gracias a mis compañeros universitarios que me brindaron su tiempo, permitiéndome realizar esta investigación. Y a todas las personas que ayudaron directa e indirectamente en la realización del mismo.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
1.1 Antecedentes	3
1.2 Planteamiento del problema	8
1.3 Justificación	12
1.4 Viabilidad	15
1.5 Alcances y limitaciones	15
1.6 Hipótesis	19
1.7 Objetivo	19
1.8 Pregunta de investigación	19
1.9 Estructura del trabajo presentado	20
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	22
2.1 Estudios entorno a la ausencia escolar	23
2.2 Algunas teorías relacionadas al absentismo escolar	27
<i>2.2.1 El absentismo escolar: Los ciclos de la pobreza</i>	27
<i>2.2.2 Las teorías personales sobre las perspectivas de meta y su relación con el absentismo escolar</i>	28
<i>2.2.3 El absentismo escolar: desde algunas aportaciones de Emile Durkheim y R.K. Merton</i>	31
<i>2.2.4 Identidad colectiva y el sentido de pertenencia</i>	37
<i>2.2.5 Etiquetamiento o etiquetaje</i>	41
<i>2.2.6 Grupos sociales</i>	42
2.3 Panorama conceptual de “Absentismo escolar”	44
2.4 Rasgos que caracterizan al fenómeno: Absentismo escolar	48
2.5 Distintas modalidades de clasificación del “Absentismo escolar”	51
2.6 Tipos de nomenclatura de “Absentismo escolar”	54
2.7 Factores asociados al absentismo escolar	56
2.7.1 Factores extrínsecos	61

2.7.1.1	<i>Carácter metodológico de la asignatura</i>	61
2.7.1.2	<i>Duración de las clases: aburrimiento y cansancio</i>	63
2.7.1.3	<i>Los horarios</i>	63
2.7.1.4	<i>Contenidos invariables de las asignaturas</i>	64
2.7.1.5	<i>Sobrecarga de trabajo académico</i>	65
2.7.1.6	<i>Calidad docente del profesor</i>	65
2.7.1.7	<i>Relación entre profesor-alumno</i>	66
2.7.1.8	<i>Control y asistencia por parte del profesorado</i>	67
2.7.1.9	<i>Normatividad de la universidad</i>	67
2.7.1.10	<i>Relación con los compañeros de clase</i>	69
2.7.1.11	<i>Presión o influencia del grupo (amigos o compañeros)</i>	71
2.7.1.12	<i>Diversidad de niveles, falta de preparación del alumnado y responsabilidad académica</i>	71
2.7.1.13	<i>Dificultades en la participación</i>	72
2.7.2	Factores intrínsecos	74
2.7.2.1	Condicionados	74
2.7.2.1.1	<i>Cuestiones laborales</i>	74
2.7.2.1.2	<i>Cuestiones económicas</i>	75
2.7.2.1.3	<i>Cuestiones familiares</i>	76
2.7.2.1.4	<i>Cuestiones de salud</i>	77
2.7.2.1.5	<i>Vivir lejos del centro escolar</i>	77
2.7.2.2	No condicionados	77
2.7.2.2.1	<i>El ocio</i>	77
2.7.2.2.2	<i>Motivación y elección de estudios</i>	78
2.7.2.2.3	<i>Otras cuestiones personales</i>	79
2.8	Comentarios finales del apartado	81
2.9	Repercusiones del absentismo escolar	81
2.10	Estrategias de intervención	82
2.11	Proyecto educativo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)	86

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA	92
3.1 Participantes	93
3.2 Instrumentos	94
3.3 Procedimiento	95
CAPÍTULO 3: RESULTADOS	99
4.1 Datos generales	100
4.2 Niveles de asistencia a clases en la universidad	105
4.3 Factores asociados a la inasistencia a clase	116
CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	123
5.1 Caracterización general de los estudiantes de la Lic. en Ciencias sociales, Ciclo escolar 2011-2, UACM, plantel Cuautepec	124
5.2 Niveles de asistencia a clases de los estudiantes de Ciencias sociales (porcentajes y periodos de incidencia):	127
5.3 Factores asociados al absentismo escolar	131
5.5 Conclusiones y consideraciones finales	153
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXOS	169
Anexo A: Instrumento de recogida de información	170
Anexo B: Encuesta sobre la asistencia a clases (antecedente)	180
Anexo C: Informe de re-inscripción semestre 2011-II, plantel Cuautepec.	184
Anexo D: Oficio 1	186
Anexo E: Oficio 2	187
Anexo F: Oficio 3	188
Anexo G: Oficio 4	189
Anexo H: Sondeo sobre la convivencia en la UACM	190
Anexo I: Factores que propician el absentismo o la asistencia a clase.	191

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Los ciclos de la pobreza	28
Figura 2. Rasgos que caracterizan el absentismo escolar	51
Figura 3. Factores asociados al absentismo escolar	61
Figura 4. Factores extrínsecos del absentismo escolar	73
Figura 5. Factores intrínsecos del absentismo escolar	80
Figura 6. Edad de los entrevistados por rangos	101
Figura 7. Estado conyugal	102
Figura 8. Apoyo económico	102
Figura 9. Distribución en rangos de las horas de trabajo a la semana	103
Figura 10. Distribución semanal de la jornada laboral de los estudiantes	103
Figura 11. Número de estudiantes y año de ingreso a la UACM-C	104
Figura 12. Tipos de estudiantes según el tiempo dedicado a la universidad	106
Figura 13. Porcentaje general de asistencia de los estudiantes de licenciatura en Ciencias Sociales de las materias cursadas en el semestre 2011-2	108
Figura 14. Periodo en que los estudiantes suelen abandonar una o más asignaturas	109
Figura 15. Traslado a otra universidad	110
Figura 16. Asistencia a clase obligatoria	114

Figura 17. Amistades más importantes y que estudian en la UACM-C	114
Figura 18. Relación con los compañeros de clase	115
Figura 19. Relación entre nivel de dificultad del curso y frecuencia con que el estudiante decide dejar de asistir al mismo	117
Figura 20. Comparación entre las principales categorías (de las razones) que influyen para los estudiantes asistan o falten a clase	120
Figura 21. Factores que propician el absentismo o la asistencia a clase (esquema elaborado a partir de la respuestas obtenidas de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales de la UACM (plantel Cuauhtémoc), del ciclo escolar 2011-II	147

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Definiciones de absentismo en términos generales	45
Cuadro 2. Definiciones de absentismo centradas en las causas	46
Cuadro 3. Conceptualización del absentismo según criterios	56
Cuadro 4. Turno	104
Cuadro 5. Número de materias cursadas en el semestre 2011-2	105
Cuadro 6. Nombre de las materias cursadas por los estudiantes de la licenciatura en Ciencias sociales el ciclo escolar 2011-II	107
Cuadro 7. Cosas que les agrada y desagrada a los alumnos de la UACM-C	111
Cuadro 8. Cosas que les gustaría a los alumnos que hubiera en la UACM-C	112
Cuadro 9. Reagrupación general sobre las propuestas de mejora que hicieron los alumnos de la UACM-C	113
Cuadro 10. Razones relacionadas a los horarios de clase para no asistir	116
Cuadro 11. Razones señaladas por los estudiantes para faltar a clase y frecuencia con que el estudiante decide dejar de asistir	118
Cuadro 12. Razones estandarizadas y factores obtenidos de las respuestas señaladas por los estudiantes para no asistir a clase	121
Cuadro 13. Razones estandarizadas y factores obtenidos de las respuestas señaladas por los estudiantes para asistir a clase	122

RESUMEN

Esta tesis recoge los resultados de una encuesta realizada en el año 2011 a 113 estudiantes de la Lic. en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), plantel Cuauhtémoc, con el fin de conocer los motivos más importantes que alegan los estudiantes para no asistir a clase, por medio del apoyo y análisis estadístico. Los motivos expresados por los alumnos fueron categorizados de tal manera que representan distintos factores relacionados con el absentismo escolar. Los resultados apuntan a que algunos de estos factores, tales como los horarios, las cuestiones laborales, el clima escolar, la dificultad de la materia, entre otros, son los que están relacionados con las causas de absentismo. Las conclusiones llevan a plantear distintas mejorías, en particular en el tema de la tutoría.

Palabras clave: Ausentismo, Absentismo escolar, fracaso escolar, deserción, factores y tutoría.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a survey conducted in 2011 to 113 students of the BA in Social Sciences at the Universidad Autonoma de la Ciudad de Mexico (UACM) Cuauhtémoc campus, in order to know the most important reasons reported by students for not attending class, through support and statistical analysis. The reasons given by the students were categorized so that they represent different factors related to school absenteeism. The results suggest that some of these factors, such as time, labor issues, school climate, the difficulty of the subject, among others, those relating to the causes of absence. The findings lead to propose some improvements, particularly on the subject of mentoring.

Keywords: Absence, truancy, school failure, dropout, factors and tutoring.

INTRODUCCIÓN



Un estudiante universitario debe asistir a muchas horas de clase durante su periodo académico a lo largo de su carrera, por ello es plausible que muchos no acudan a todas y a cada una de éstas. Pues, cuando se es alumno, se sabe que existen determinadas asignaturas a las que alguna vez se falta por una razón u otra. Las causas de dichas ausencias pueden ser por muchos y variados motivos. Y ese es el objeto de esta tesis: hacer una primera aproximación al ordenamiento teórico-conceptual del absentismo, así como describir las razones señaladas por los propios estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), plantel Cuauhtémoc para no acudir a alguna materia. Entonces, de lo que se trata es de ofrecer una descripción de las variables, que legitiman tales ausencias.

Es preciso mencionar que la asistencia a clase en la UACM no es obligatoria. A primera vista, pareciera que no es muy necesario asistir al aula para aprobar alguna asignatura. Sin embargo, resulta ser que no es el único agente que motiva a los estudiantes a ausentarse. Lo que es claro, es que en la UACM todas o casi todas las clases son presenciales, o dicho de otro modo: no son a distancia. Circunstancia que es conocida de antemano por las personas que se matriculan en las asignaturas de esta institución.

Por tanto, el conocimiento de las causas es de gran importancia para su clasificación y análisis. Es cierto, que el absentismo escolar es un tema multicausal y poco estudiado en México. El hecho de que no haya cifras completas y satisfactorias como las que existen en otros países, agudiza la visualización de fenómeno, pues, los estudios regularmente se enfocan en la deserción escolar, el fracaso, la no escolarización o la eficiencia terminal, etc.

La presente investigación contó con el respaldo económico del Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal (ICYTDF), y fue apoyado académicamente por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Para la realización del presente estudio, se elaboró y aplicó un cuestionario a 113 estudiantes inscritos en la licenciatura de Ciencias Sociales, en la UACM-plantel Cuauhtémoc (ciclo escolar 2011-II), para explorar las causas que atribuyen los alumnos para faltar a clase.

Es importante mencionar que el estudio es realizado siguiendo la estructura y las normatividades académicas de la Universidad (UACM), en la cual se prioriza el trabajo interdisciplinario. Es por ello que en este trabajo los temas educativos tienen

cabida, sin olvidar que se parte de una formación sociológica y antropológica social de base.

El fenómeno del absentismo es complejo, en él intervienen múltiples factores y condiciones (sociales, económicas, familiares, personales, académicas, etc.); teniendo en cuenta este escenario, la disertación aquí planteada difícilmente pueda concebir al absentismo abarcable única y exclusivamente desde una sola perspectiva.

A continuación, en la presente sección se dará una introducción sobre la motivación para la realización de esta tesis, abordando la problemática que dio lugar a su creación. También se comentarán los antecedentes, la justificación, los objetivos, entre otros puntos estructurales del mismo.

1.1 Antecedentes¹

Hoy en día existen pocos estudios a nivel nacional que aborden el tema de la ausencia a clase a nivel universitario, con regularidad los estudios se enfocan en la problemática de la deserción escolar, y otros fenómenos académicos. Las investigaciones sobre absentismo llevadas a cabo en España (y otros países) se han centrado en indagar la problemática a nivel básico, medio y medio superior (primaria, secundaria y bachillerato), pocas han puesto su atención en el nivel superior (licenciatura). Sin embargo, esta situación cada vez adquiere mayor relevancia a nivel internacional, debido a que la inasistencia escolar mantiene un estrecho vínculo con el fracaso, rezago, el abandono escolar, y otros fenómenos académicos.

Por una parte, la *Coordinación de Servicios Estudiantiles* (CSE) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), a través del área de Investigación y estadística de la población estudiantil, a partir del año 2004 hasta el 2011, con el proyecto *Seguimiento de Estudiantes Ausentes* (SEA), a cargo de la Mtra. Laura Evelia Anguiano Flores y el Fís. Gustavo Espinosa Rello (2011), los enlaces y su personal de apoyo de la CSE, han creado herramientas de investigación estadística que permiten conocer las causas que generan el fenómeno del ausentismo en la UACM; por su parte, Gustavo Espinoza R. (2011) señala que esto les permite realizar las acciones necesarias para la posible reincorporación de aquellos estudiantes ausentes (Anguiano y Espinosa, 2011).

¹ De acuerdo a Berenice Ibáñez Brambila (2011) “[...] deberán presentarse los antecedentes que justifiquen [...] la necesidad de la investigación [...]. Asimismo, se debe incluir una descripción muy breve de los hallazgos más sobresalientes en relación con el tema de

En particular, el SEA es el encargado de diseñar cada ciclo escolar un cuestionario aplicado vía telefónica, orientado a aquellos estudiantes de la UACM que abandonaron sus clases y/o la institución de manera permanente. El instrumento incluye preguntas relacionadas con la fecha de ausencia, el número de semestres y asignaturas cursadas, y certificadas por el estudiante. También, se hacen interpelaciones sobre las causas del abandono escolar, y otras referentes a la experiencia como universitario de la UACM (Anguiano y Espinosa, 2011).

Para este trabajo de tesis, el SEA facilitó información sobre 13 estudiantes de la Lic. en Ciencias Sociales, del plantel Cuauhtémoc que abandonaron la UACM del periodo escolar 2009-II al 2011-I. Entre los datos se puede apreciar que cuatro de ellos pertenecían al Ciclo Básico y los nueve restantes al Programa de Integración, siete mujeres y seis hombres del turno matutino y vespertino, matriculados generación 2009 (Anguiano y Espinosa, 2011).

Entre los motivos manifestados para ausentarse de la institución, las alumnas dijeron que dejaron de acudir a clase porque se “embarazaron”. Hombres y mujeres coincidieron en que dejaron de asistir por las siguientes cuestiones: “enfermedad”, “problemas económicos”, porque “el modelo de la Universidad no les gustó” o “ingresaron a otra escuela”. Sin embargo, la razón exteriorizada por la mayoría de las personas tenía que ver con cuestiones laborales, pues expresaron que comenzaron a faltar a las aulas porque “empezaron a trabajar” y esto les impidió seguir en la escuela (Anguiano y Espinosa, 2011).

Por otra parte, Leticia Gallegos Duarte y Marcela López Fernández (2007) elaboraron el libro *Reflexiones en torno a la inasistencia a clases en el nivel universitario*, perteneciente a la colección EUI (Educación Universitaria Investigaciones), editado por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en el año 2007. Este trabajo es un estudio de carácter documental, caracterizado por la recolección de datos y el análisis de estudios preliminares acerca de las razones que expresan los estudiantes para asistir o no asistir a clase. Ambas autoras hacen una labor reflexiva sobre el tema del absentismo escolar; consideran que la inasistencia de un estudiante no tiene una causa única, razón por la cual afirman que este hecho es multicausal y que no siempre es generado por una actitud irresponsable por parte del estudiante. Las autoras concluyen que los hallazgos de la investigación no son conclusivos, pues indican que hay muchos factores que influyen en la decisión del estudiante de asistir o no a clase. Según las investigadoras, estos factores tienen que ver con el propio estudiante, es decir, con sus expectativas, intereses, habilidades, y con sus emociones; otros tienen que ver con el contexto de la

clase, desde los contenidos hasta cuestiones normativas; otros más están relacionados con la forma de trabajo del profesor y la relación que éste establece con los estudiantes (Gallegos y López, 2007).

Aún más, Katia Andrea Toledo Lugo (2009) presentó su tesis, en la que elaboró el *Diseño de una propuesta innovadora para disminuir el absentismo en una escuela pública de nivel medio superior*, en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. El estudio al igual que los anteriores hace una indagación del fenómeno del ausentismo escolar; pero la finalidad de éste es construir un modelo estratégico que promoviera la asistencia a clases en el sistema de preparatorias del estado de Yucatán (Toledo, 2009).

En el mismo año Héctor Guerrero Maldonado (2009) realizó su trabajo recepcional sobre *Variables asociadas al absentismo escolar en nivel medio superior*. Guerrero Maldonado (2009), como otros estudiosos del tema afirma que el absentismo escolar es un tema multicausal y poco estudiado en Yucatán. Él indica que el hecho de que no haya cifras tan completas y satisfactorias en México como las que existen en otros países, agudiza el problema. Su estudio tuvo por objetivo identificar las variables asociadas al absentismo escolar en el nivel medio superior; Guerrero Maldonado (2009) aplicó un cuestionario a 505 estudiantes de nivel medio superior, explorando las causas que atribuyen éstos para faltar a clase. Los resultados obtenidos indicaron en general, que la desmotivación es un importante motivo para asistir o no a clases. En cuanto a las diferencias de género, los hombres reportaron sentirse más relajados al momento de faltar a clase, mientras que las mujeres se preocupan cada vez que faltaban (Guerrero, 2009).

Los trabajos realizados en el extranjero son numerosos, sin embargo España y sus investigadores son los que más se preocupan por este tema. Aquí sólo se detallarán algunos. Una de estas investigaciones es la que construyeron Raquel Rodríguez, Jesús Hernández, Ana Alonso y Eliseo Diez-Itza (2003), denominada *El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase*. Este trabajo recoge los resultados de un estudio preliminar y exploratorio realizado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, con el fin de conocer los motivos más importantes que alegan los estudiantes para no asistir a clase. Se hizo un cuestionario que fue respondido por una muestra de 1422 estudiantes que cursaban distintas carreras científico-técnicas en la Universidad de Oviedo. Los resultados apuntaron a que algunos factores que inciden en la asistencia tienen que ver con la organización académica, la metodología del docente o la actitud del profesor (Rodríguez *et al.*,

.....
El absentismo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtpec: resultados de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase

2003).

Asistencia a clase y rendimiento académico en estudiantes de medicina. La experiencia de la Universidad, es un trabajo realizado por Jorge Pérez y Sara Graell (2004); esta labor pretendió establecer una relación entre la asistencia a clase y el rendimiento académico; los autores comentan que hicieron dos estudios en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Barcelona; los cuales fueron realizados durante el curso académico 1995-96. En ambos participaron todos los estudiantes matriculados en la asignatura de "Patología Médica" impartida en el quinto curso de la licenciatura. En el primero, descubrieron que la asistencia a clase se relacionaba con la obtención de las mejores notas por parte de los estudiantes. Y en el segundo estudio, encontraron una asociación positiva entre asistencia a clase y rendimiento académico (Pérez y Graell, 2004).

Otro material de mención es el de *Causas de la falta de asistencia a clase en la Facultad de Ciencias: análisis de los resultados de encuestas personales*. Dicho cuestionario fue hecho por José Ángel Álvarez Saura *et al.* (2006), y otros seis autores más. Aquí se aplicaron una serie de encuestas personales a alumnos de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Cádiz, con el objetivo de conocer las causas por las que dejan de asistir a clases presenciales. Según los resultados de este cuestionario, el absentismo escolar tiene que ver primordialmente con el profesor y su manera de planear y desarrollar la clase; con los problemas de horario, pues en muchos casos la elección de los horarios por parte de los estudiantes solían ser demasiado amplios y con un número importante de horas sueltas (Álvarez *et al.*, 2004).

Un estudio sobre el absentismo y el abandono en asignaturas de programaciones se llevó a cabo en la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica en Informática de Oviedo. Concretamente en tres asignaturas de primer curso: Introducción a la Programación, Metodología de la Programación y Comunicación Persona-Máquina. Agustín Cernuda del Río (2007) y tres estudiosos más, prepararon una encuesta encaminada a revelar las causas de la inasistencia escolar, con preguntas cerradas, en las que el alumno debía dar datos concretos o bien calificar su actitud respecto a la identificación con determinada propuesta, en un esquema de tipo Likert. Entre las causas de abandono, se identificaron las siguientes: la materia es muy difícil de entender, la asignatura requiere mucho trabajo, los profesores no imparten bien la clase, entre otras (Cernuda, 2007).

La Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria publicó en el 2009 un artículo titulado: *Aproximación empírica al análisis del absentismo de los*

estudiantes universitarios. Estudio del caso de la Facultad de Economía y Empresa, escrito por Xavier Triadó-Ivern, Pilar Aparicio-Chueca, Joan Guàrdia-Olmos y Natalia Jaría Chacón (2009); todos ellos explican que los trabajos alrededor del absentismo de los estudiantes en las aulas universitarias no han sido uno de los objetivos preferentes de los autores en materia de investigación educativa.

En esta pesquisa se analizaron las posibles razones del absentismo de los estudiantes, mirado desde el punto de vista de los propios estudiantes y el de los docentes. El trabajo se centra en las seis titulaciones de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de Barcelona. Se elaboró un cuestionario para analizar las opiniones de 1,162 estudiantes y 185 profesores. Los autores exponen que las razones que ofrece cada población difieren en jerarquía y también en motivaciones. Por ejemplo, uno de los motivos expresados por la mayoría de los estudiantes fue que ellos suelen faltar porque hay mucha facilidad para obtener el material de las clases presenciales a través de los mecanismos semi-presenciales. Además, los investigadores observaron que el absentismo se vincula con la no obligatoriedad de asistencia a clase, según estos, una norma que obligará a los estudiantes a asistir a clase tal vez implicaría una reducción del absentismo de los mismos, pero también afirman, que no hay evidencias que les aseguren que haya aumento en la asistencia (Triadó *et al.*, 2009).

El trabajo *Valoración de los profesores y asistencia a clase de los alumnos ¿existe relación causal?*, de Esperanza Gracia Expósito y María Covadonga de la Iglesia Villasol (2010), de la Universidad Complutense de Madrid, es un estudio que explora el porcentaje de asistencia de los estudiantes universitarios a sus clases, y la valoración que realizan éstos hacia sus profesores. Para ello se utilizó información de más de 2300 alumnos, procedente de una encuesta anónima realizada durante los exámenes finales en el área de Análisis Económico, de la Universidad Complutense de Madrid. De acuerdo con los resultados, la asistencia del alumno y valoración al profesor se determinan conjuntamente. El estudio que se realizó sobre este grupo de universitarios desveló que los estudiantes atribuyen un 40% de absentismo al sistema de matriculación mal planteado, es decir, los horarios están erróneamente ideados, y en consecuencia las clases no eran consecutivas en muchas ocasiones. Sin embargo, especifican Gracia y Covadonga (2010) que la falta de asistencia también tiene que ver con otros factores asociados al proceso educativo; los universitarios al disponer cada vez de más material complementario que les facilita el trabajo desde casa, suelen faltar con más frecuencia. Además, el hecho de ser repetidor, o elementos en teoría tan irrelevantes como la distancia de casa a la facultad también influye negativamente

en la asistencia a clase, expresan las autoras (Gracia y Covadonga, 2010).

1.2 Planteamiento del problema

Cuando un estudiante ha logrado matricularse y tener un lugar en alguna institución pública de educación superior, ya sea a través de un examen de admisión, sorteo o por pase “directo”, a éste se le coloca en la carrera que ha escogido (previamente) en un determinado campus, para cursar “el primer semestre, trimestre, cuatrimestre, año escolar, ciclo de integración, etc.” El alumno al inscribirse en cierta(s) asignatura(s), casi automáticamente se “compromete” a acudir a esta(s), pero si no lo hace, esto se convierte en algunas ocasiones en una situación desventajosa tanto para la institución como para sus académicos y estudiantes.

Cada año hay cientos de miles de jóvenes mexicanos que aspiran y demandan su ingreso a la educación superior pública y por diversos factores una gran parte no logra acceder a ésta, y quedan excluidos. Sólo para el ciclo escolar 2011-2012, más de 200 mil de los 375 mil estudiantes que aspiraron ingresar a diferentes instituciones de educación superior pública (IPN, UNAM, UAM y la UPN), quedaron fuera por falta de espacio (Martínez, 2011). En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fueron rechazados 152 mil 991, número que alcanzó una cifra histórica pues representan el 27% del total de aspirantes (Arcos, 2011). Igualmente, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) registró una marca récord, ya que excluyó a 66 mil de 90 mil aspirantes que presentaron su examen de admisión (Arista, 2011).

En ocasiones puede resultar incongruente que un alumno solicite ocupar un espacio dentro de un salón de clases y no asista, o acuda discontinuamente, porque origina el desperdicio de los recursos materiales que la institución le proporciona. La escuela en la que está matriculado realiza una serie de acciones para que cuando él o ella inicien su ciclo escolar estén disponibles: los profesores, las aulas, el equipo, el mobiliario, la biblioteca, servicios eléctricos y de computación. Por ejemplo, la UACM para el ciclo escolar 2011-2012 invirtió casi 66 mil pesos por cada estudiante inscrito en su casa de estudios, lo que equivale a un costo por carrera de 264 mil, más o menos lo que cuesta la Universidad del Valle de México (Villareal, 2011).

En el caso de los estudiantes de la UACM, llega a suceder que al principio del ciclo escolar, muchos de éstos necesitan ocupar espacios para acudir a las clases de acuerdo a sus horarios y tiempos, pero no pueden hacerlo porque otra persona está inscrita (aunque ésta no asista a la asignatura); pues en la lista oficial se indica que ya “no hay cupo”. Entonces, los alumnos tienen que buscar al inicio del semestre

“soluciones” para acudir a las clases que se acomoden a su tiempo académico; se registran en una “lista de espera” de la materia que no lograron inscribirse, piden a los profesores entrar como oyentes a sus clases, acuden a asesorías o estudian por su cuenta.

En sí mismo, el hecho de no acudir a clase no representa un problema educativo, siempre y cuando esa inasistencia no tenga efectos negativos en el proceso formativo, y las faltas sean aisladas e inusuales.

Ma. Teresa González González (2005) afirma que la problemática tiene una doble vertiente: educativa y social. Educativa, porque los alumnos que no asisten regularmente al centro escolar ven mermado su proceso formativo, y social, porque puede llegar a influir negativamente en la formación del estudiante, en ocasiones afectando sus posibilidades de empleo y promoción profesional (González, 2005).

En relación al párrafo anterior, cuando el alumno deja de asistir a clase de manera repetida o por largos lapsos de tiempo, el proceso de aprendizaje puede resultar afectado y no puede ser comparable al obtenido con la asistencia regular del alumno (Sáez, 2005). Aparte de que pueden surgir otras dificultades tales como el rezago, el fracaso escolar, baja eficiencia terminal y el abandono total de la institución educativa; y es ahí cuando el absentismo se convierte en un asunto complejo tanto para el alumno, como para los profesores y la propia institución, porque el estudiante suele fracasar debido a las ausencias o porque no tiene un desempeño satisfactorio, razón por la que llega a desencadenarse un proceso que puede derivar en deserción temporal o definitiva del sistema educativo (Toledo, 2009).

Además, si la presencia de un alumno disminuye significativamente en una materia, ello también puede llegar a afectar al conjunto de participantes en un curso, porque se trata de un equipo de formación, aprendizaje y trabajo. Tomando en consideración que el aprendizaje dentro del salón de clase procede de las dudas, desaciertos, aciertos y contribuciones de los demás alumnos; experiencia que no se halla en el trabajo individual o en la lectura de los libros, y muy probablemente también se adquiera de la exposición del profesor, siempre y cuando éste sea un “buen” profesor².

²Según la literatura un “Buen profesor universitario” debe cubrir las siguientes características: un educador es una persona comprometida y entregada, procura llegar a las clases puntualmente; está bien organizada, preparada, e interesada por la materia que enseña; explica con claridad y orden, es capaz de realizar un trabajo en equipo. Un buen profesor es

Hoy en día, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México parece experimentar un marcado grado de ausentismo en sus aulas a medida que transcurre el semestre, pues el número de estudiantes que asiste a éstas posiblemente es cada vez menor.

Es cierto que en la Ley (o reglamento) de la UACM no se establece en ningún artículo alguna regulación sobre la presencia de los alumnos en los salones de clase, tampoco se indica el porcentaje que un estudiante debe cubrir cuando se inscribe a una materia. Sólo se habla de una “obligación”, pero no se señala cómo la asistencia a una clase inscrita es una obligación para un universitario.

Lo anterior se entiende porque en el modelo de la Universidad los procesos de aprendizaje y certificación están separados, esto quiere decir que el alumno puede elegir otras modalidades para asirse de conocimiento. La Ley de la Universidad (Art. 14, del Capítulo II, de la certificación académica) señala que *“el otorgamiento de certificados, diplomas, títulos, grados y reconocimientos tendrá como condición ineludible y única la demostración de los conocimientos y competencias que dichos instrumentos amparen”* (Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2005: 6). La certificación de los conocimientos evalúa sólo el aprendizaje y éste no es condicionado por la inscripción a un curso. Pero, si un estudiante decide inscribirse a una materia, se supone que adquiere la responsabilidad y el compromiso de aprovechar los recursos que la Universidad pone a su servicio, trabajando y colaborando en el salón de clase

Antes de iniciar el semestre cada estudiante tiene que inscribirse a las materias que cursará. Esta acción la hace a través del Sistema de Estudiantes, éste tiene que llenar un formulario, escoger una o varias materias, asignarle una clave, revisar la modalidad, el grupo y finalmente elegir el “Compromiso de asistencia”, él o ella puede elegir un 50%, 70% o 100%, por ejemplo. A partir de este momento, podría decirse que él o ella se han comprometido a acudir a tomar dicha clase, sólo con el simple hecho de inscribirla y no darla de baja, y además de asignarle un “porcentaje” de asistencia.

El problema surge cuando un alumno se registra a un curso y acude esporádicamente, deja el curso después de un cierto tiempo o nunca se presenta. Pues, la UACM ofrece a sus estudiantes la organización, los recursos docentes y materiales

accesible con sus alumnos, aunque también sabe disciplinarlos y guiarlos; es amigable, creativo y entusiasta, y sobre todo, interesado por los estudiantes (Asencio, 2005; De la Cruz, 2003).

(entre otros) para que desarrolle su aprendizaje y conocimiento por medio del trabajo y apoyo en clases, si así lo requiere. Pero, si el educando no asiste al curso, o asiste irregularmente e incongruentemente con su compromiso de asistencia; aquel está incumpliendo con *La Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México* (IX, del Capítulo II, de la comunidad universitaria) que establece que “*es obligación de todos los estudiantes hacer uso responsable de los recursos de la universidad. Por tal motivo deberán abstenerse de toda acción u omisión que signifique un mal uso o desperdicio de esos recursos*” (Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad De México, 2005: 4).

Hay que tener en cuenta que con el hecho de acudir a clases u ocupar una silla, un estudiante no asegura el aprendizaje. Puesto, que hay ciertos alumnos que no asisten a sus asignaturas con regularidad o dejan de asistir totalmente al curso pero, al presentar sus trabajos finales y exámenes demuestran un buen rendimiento académico, y acreditan o certifican la materia; esto sucede, porque que poseen buenos hábitos de estudio, ciertas habilidades intelectuales y apoyo tutorial, además que no cuentan con el tiempo suficiente para el trabajo grupal.

Ello sólo comprende una pequeña parte del fenómeno, sería falso creer que la principal razón que explica por qué muchos estudiantes universitarios deciden no acudir al aula y sólo asisten para certificar sus conocimientos, es porque estudian por su propia cuenta y han desarrollado habilidades para aprender sin la guía de un maestro.

No obstante, varios profesores y administrativos identifican que no es el caso de la mayoría de los estudiantes de la UACM, ya que muchos de ellos requieren acompañamiento cercano de un educador para lograr el aprendizaje; pero frecuentemente los educandos nunca se presentan en las clases o lo hacen en ocasiones excepcionales, dado que la inasistencia no es sancionada y oficialmente no es necesario cubrir un mínimo de asistencia a lo largo del semestre para tener derecho a la certificación y así obtener una calificación.

Si pensamos en el absentismo como la falta repetida de asistencia a clase, es lógico considerar que dicho fenómeno puede estar originado por diversos factores o razones; cuestión central en este trabajo de investigación. Además, es elemental tener en cuenta que este es un fenómeno complejo y multifactorial.

1.3 Justificación

¿Por qué muchos estudiantes de nivel superior no asisten a sus clases? ¿Es porque la asistencia en la UACM no es obligatoria? ¿Tal vez porque tienen que trabajar en vez de asistir al aula? ¿O porque la certificación no está condicionada por la asistencia a una asignatura? Así, podrían enumerarse muchas más preguntas, pero posiblemente una respuesta a la ligera resulta equívoca y compleja, puesto que la multiplicidad de motivos que intervienen en el fenómeno del absentismo escolar es numerosa, tanto en la forma de definirlo como de abordarlo teóricamente.

Investigaciones como la de Raquel Rodríguez (2004) y José Ángel Álvarez Saura (2003) se han centrado en el tema del ausentismo escolar en el nivel superior; el primer trabajo fue realizado en el Instituto de Ciencias de la educación de la Universidad de Oviedo y el segundo en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Cádiz. En ambos estudios se construyó un cuestionario que fue contestado por los alumnos de dichas instituciones, con el objetivo de conocer los motivos expresados por los mismos estudiantes, para ausentarse de clase (Rodríguez *et al.*, 2003; Álvarez *et al.*, 2004).

Por lo tanto, la presente investigación al igual que otras, intenta visualizar las razones que influyen para que los estudiantes asistan o no a clase, éstas serán identificadas a partir de las respuestas reportadas por los estudiantes de la Universidad Autónoma de México (UACM), plantel Cuauhtépec, en el ciclo escolar 2011-II, matriculados en la carrera de Ciencias Sociales, a través de la aplicación de un cuestionario.

No se puede pensar que los alumnos dejan las aulas sólo por una razón, más bien podría considerarse que la vida universitaria de los futuros licenciados en Ciencias Sociales, en todo momento se encuentra envuelta en una variedad de factores académicos, sociales, personales, económicos, etcétera, que giran a su alrededor de ellos e influyen en su desempeño académico.

Tampoco es posible pensar que el absentismo es un aspecto positivo para los estudiantes de ciencias sociales, cuando se considera que al haber menos alumnos dentro de las aulas el profesor dirige una mayor atención a éstos, y que por ende se requieren menos recursos académicos e institucionales.

Cabe mencionar que el fenómeno del absentismo escolar en la UACM, plantel Cuauhtépec ha sido poco investigado, a pesar de representar un tema preocupante que debiera ser prioritario para la institución y sus académicos. La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) a más de diez años de vida académica no ha mostrado un interés importante ante la temática de la inasistencia escolar. Si bien es

cierto, se han realizado encuestas dirigidas hacia los alumnos de la UACM, en las que se incluyen preguntas sobre los motivos o razones que influyen en el ausentismo escolar; pero, no se observa profundidad en los cuestionarios, ni tampoco se presenta una reflexión u análisis del asunto que sea pública ante el cuerpo académico (ver anexo H).

El estudio de este tema llama la atención desde que se realizó una encuesta en la materia de *Técnicas de Investigación*, impartida por el Dr. Mario Timoteo Padilla Pineda, en la que participaron para su realización alrededor de nueve personas, compañeros de clase del ciclo escolar 2010-I, como parte de un ejercicio de indagación a partir de la construcción de una encuesta, que fue respondida por alumnos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), Plantel Cuauhtémoc.

El interés para retomar este tema de investigación surge nuevamente a partir de que se considera que es sustancial visualizarlo, ya que desde hace algunos años se ha dejado de atender debidamente. Se espera, por una parte que con esta disertación se abra un camino para futuras indagaciones; y por otro, que resulte útil en cuanto que logre comprender y brindar pistas para el análisis académico, y se trate el asunto de la asistencia escolar en la UACM como un punto de debate y reflexión.

Se decide emplear un enfoque cuantitativo-exploratorio³ porque, lo que se pretende en esta investigación es hallar regularidades (generalizando y midiendo conductas) reportadas por los mismos estudiantes de la UACM; esto se realiza con el fin de explicar el fenómeno de la inasistencia a clase a través de la recolección de datos duros. Para ello se ha construido una encuesta que se limita a medir las variables asociadas al absentismo escolar, dirigido únicamente a estudiantes de Ciencias Sociales del plantel Cuauhtémoc. Asimismo, el trabajo que se realiza aquí recurre a la estadística, característica esencial de la sociología, que utiliza múltiples técnicas de investigación interdisciplinarias para analizar e interpretar el fenómeno de investigación.

³ “Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado [...]. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay [...] ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio”. [...] Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras [...]” (Hernández *et al.*, 2006: 79).

Por lo que se refiere al valor disciplinar, se puede decir que esta indagación cobra importancia en el terreno de la ciencia social en el momento que el fenómeno del absentismo escolar forma parte de un colectivo en un contexto histórico y cultural determinados.

Por un lado, la sociología (ciencia social) estudia los fenómenos que se producen en las relaciones sociales de grupos entre los seres humanos, que interpreta desde diversas posturas teóricas, las causas, significados e influencias que motivan la aparición de numerosas tendencias de comportamiento en el ser humano cuando se encuentra en convivencia social (Diccionario de sociología, 1980). Entonces, el fenómeno del absentismo escolar se halla vinculado con esta disciplina, particularmente con la sociología de la educación, considerando que el acto educativo es por esencia un acto social que se efectúa en la convivencia humana, rodeado de elementos sociales que van desde la posición directa del maestro frente al alumno, hasta la transmisión efectuada por fuentes indirectas, como la lectura de una obra (Bueno, 2009).

Recordemos, que en la mayoría de los casos la formación educativa primaria del hombre está a cargo de la familia. La segunda fuente de enseñanza, idealmente, se encuentra en la escuela, aquí los hombres y mujeres se integran a éste grupo, también llamado formal; fruto de una planificación, que define sus actividades dentro de un conjunto de normas, con una distribución de tareas, orientadas a la consecución de un objetivo determinado. Y esos hombres y mujeres no sólo forman parte de una agrupación, sino también de una institución subsidiaria, por ejemplo, si los estudiantes forman parte de una universidad, naturalmente está se estructura por un sistema de normas que guían el comportamiento referente a la transmisión formal del conocimiento (Morales y Abad, 1988); y es en este punto en el que la ausencia o presencia de un estudiante en la UACM se convierte en un asunto de investigación en esta tesis.

Por otro lado, la pedagogía se encuentra ligada con este estudio, primero porque forma parte de las ciencias sociales y humanas, y segundo porque esta disciplina se enfoca en el estudio de la educación y la enseñanza (Horts, 2001); y el absentismo escolar es investigado, analizado y reflexionado por ella.

Así, la sociología y la pedagogía pueden complementarse para tratar de comprender el asunto de investigación de este trabajo. Esta pesquisa queda ubicada en un sistema de coordenadas interdisciplinarias que se entrelazan en lo social y educativo, porque el hombre se nutre en diversas fuentes sociales, no puede ni debe omitirse ninguna, porque la función que desempeñan es insustituible y no se

reemplaza una con la otra (Bueno, 2009).

1.4 Viabilidad

Para que este estudio sea viable se circunscribe sólo a la población de la licenciatura de Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), plantel Cuauhtémoc, turno matutino y vespertino.

La investigación demuestra factibilidad ya que se cuenta con los recursos materiales, humanos y financieros (estos últimos proporcionados por el Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal, ICYTDF), para llevarla a cabo⁴.

Se cuenta con la autorización y el apoyo de la Coordinadora del plantel Guillermina Gómez Gómez (en el ciclo escolar 2011-II) y del Enlace de la Academia de Ciencias Sociales la Dra. Cecilia Rohrbach Viadas Zorrilla, por medio de la Dra. Rohrbach se proporcionará la copia de las listas del cien por ciento de los estudiantes de la licenciatura de Ciencias Sociales del turno matutino y vespertino del Plantel Cuauhtémoc (todos los datos obtenidos se manipularon en forma anónima y confidencial).

1.5 Alcances y limitaciones

Antes que nada, cabe mencionar que el tipo investigación que se desarrolla en esta tesis es de tipo cuantitativa-exploratoria, con un diseño no experimental transversal (o transeccional), ya que se pretende medir y analizar diversos aspectos del fenómeno a estudiar: en este caso las razones asociadas al absentismo escolar, a través de un cuestionario. Pero, el estudio no se limita a éstos motivos, sino que, además, explora algunas otras variables (edad, estado civil, año de ingreso, etc.), que ayudarán a caracterizar a la población de alumnos encuestados (Hernández *et al.*, 2006).

La investigación no experimental de tipo transversal o transeccional tiene como objetivo explorar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población determinada. Caracterizado por recolectar datos en un solo momento,

⁴Para la elaboración de este trabajo se contó con el apoyo de la beca para el “Término de trabajo recepcional o tesis”, otorgada por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y el Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal. Se otorgaron un número máximo de doscientas becas, y cada una tendría una duración de seis meses a partir del 1 de septiembre de 2011 y hasta el 29 de febrero de 2012. La notificación de resultados se llevó a cabo el día 15 de agosto de 2011 en la página web de la UACM.

en un tiempo único. El procedimiento reside en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas (en este caso, estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales); y así proporcionar su descripción; para los fines de éste estudio no se establecen hipótesis (pues no se intenta pronosticar una cifra o valor) (Hernández *et al.*, 1998).

En lo que concierne al proyecto, se ha elaborado una encuesta en línea⁵ (*online*), de manera que en las siguientes líneas, se expondrán las limitaciones y los alcances de aplicar dicho instrumento vía internet. Es decir, se tratará sobre lo qué se puede esperar de la investigación y qué queda fuera de su cobertura.

Las ventajas de realizar un cuestionario utilizando internet son las siguientes:

- a) El cuestionario utilizado puede hacerse llegar a los individuos a través del correo electrónico de forma individual o grupal simultáneamente. Considerando que es posible seleccionar una población (*población meta*), y evitar que otras personas contesten el instrumento; los individuos se preseleccionan de un conjunto de direcciones de correo electrónico y se le envía la invitación (*link o vínculo*) al sitio Web donde se encuentra el cuestionario (*sitio de red*). Ya que la integración de la muestra se conoce, las contestaciones pueden monitorearse y la tasa de participación puede mejorarse al enviar mensajes de seguimiento a quienes no llenen el cuestionario (Merino [Coord.], 2010; Malhotra, 2004; McDaniel *et al.*, 2005).
- b) Un beneficio con este tipo de cuestionarios es la facilidad con la que se puede modificar la encuesta. Por ejemplo, la obtención temprana de datos (prueba piloto) puede sugerir la corrección de preguntas; cambiar, quitar o agregar preguntas casi al momento (Malhotra, 2004).

⁵ Las encuestas por Internet utilizan el lenguaje Web para ubicarse en un sitio de internet, a éste se le conoce como *lenguaje de marcado de hipertexto (hypertext markup language - HTML)*. Los encuestados pueden ser reclutados en internet de una base de datos, o pueden conseguirse por métodos convencionales como el correo electrónico. Se pide a los encuestados que vayan a una página Web en particular para contestar la encuesta. A los encuestados se le invita a participar. Las encuestas por Internet ofrecen diversas ventajas. Con HTML es posible construir botones, cuadros de respuesta y campos de entrada de datos que evitan que los encuestados seleccionen más de una respuesta donde se pretende que haya sólo una, o de escribir donde no se requiere una respuesta. Las respuestas se reúnen en una base de datos adjunta. Todos estos factores contribuyen para obtener datos de más alta calidad (Malhotra, 2004).

- c) El diseño del cuestionario es más atractivo visualmente, utilizando capacidades de multimedia y la posibilidad de realizar varias preguntas. Aparte de que, el entrevistado está obligado a responder a las preguntas en un orden determinado, facilitando el control. El encuestado, no puede responder donde no debe, ni saltarse preguntas (Malhotra, 2004).

- d) El costo de las encuestas por internet es el más bajo. Por ejemplo, las encuestas telefónicas requieren esfuerzos de mano de obra intensiva y la capacitación de los encuestadores, o impresiones en papel; mientras que los métodos electrónicos eliminan por completo estos gastos, y el precio de cada encuestado es bajo (Malhotra, 2004; McDaniel *et al.*, 2005).

- e) El internet es el método más rápido para obtener datos de un número grande de encuestados, pues presenta resultados en la mitad de tiempo que las encuestas tradicionales. La encuesta puede ser contestada a conveniencia del participante (después de horas de trabajo), se puede tener acceso a ella en cualquier momento y en cualquier lugar; el entrevistado puede leer las preguntas cuantas veces quiera, tomarse el tiempo que desee para responder (Malhotra, 2004; McDaniel *et al.*, 2005). Asimismo el tiempo que ahorra este tipo de instrumentos tiene que ver primero, con la velocidad con que se puede crear un cuestionario, distribuirlo a los encuestados y que los datos sean devueltos. Segundo, los resultados son obtenidos en forma electrónica (*base de datos*) y pueden analizarse en programas estadísticos sin la necesidad de capturar manualmente la información (Malhotra, 2004; McDaniel *et al.*, 2005; Lamb *et al.*, 2006).

- f) No existen intermediarios en el proceso de recogida de respuestas, por lo que se eliminan los sesgos del entrevistador. Además el encuestado en línea permanece en el anonimato, porque no hay contacto con el encuestador. En otras palabras, las encuestas por internet no incluyen ninguna interacción social entre el encuestador y el encuestado, éstas son menos susceptibles a la conveniencia social, por lo cual estos métodos son buenos para obtener información delicada, como la relacionada a una conducta. Recordemos que los encuestadores pueden desviar los resultados de una encuesta a) al seleccionar encuestados b) al registrar respuestas incompletas c) al omitir preguntas, etc., pero, con las encuestas por internet esto no sucede (McDaniel *et al.*, 2005; Lamb *et al.*, 2006).

Pero, como todo, las desventajas de realizar un estudio *online* son:

1. El investigador sólo puede dirigirse a aquellas personas que tengan acceso a la red, por lo cual los sujetos que no tienen acceso, no podrán responderla.
2. Los problemas con cualquier encuesta de internet incluye el hecho de que puede haber una desviación si los encuestados responden más de una vez.
3. Otro factor fuera del control del investigador, es el hecho de que algunos sujetos se rehúsan a responder por falta de interés o motivación. Además de que puede responder cualquier persona que tenga la dirección del sitio Web, nunca se podrá estar seguro de quién respondió, y la ausencia del entrevistador impide asegurar la veracidad de las respuestas (Lamb *et al.*, 2006; Hernández *et al.*, 2006).
4. Las encuestas por correo requieren una lista de direcciones de individuos elegibles para inclusión de la muestra. Sin embargo las listas de correo a veces no están disponibles, actuales ni completas, y si están mal la invitación jamás le llegará al encuestado (Lamb *et al.*, 2006).
5. Los cuestionarios *online* tienen las tasas de respuestas más baja. Puesto que no todos los encuestados pueden tener acceso a internet y estar conectados para completar la encuesta. Por lo cual, la tasa de devolución promedio es de 47.3%⁶, estas pueden incrementarse si hay una notificación preliminar antes de la aplicación, la personalización (enviar o entregar cartas dirigidas a individuos específicos), correos de seguimiento, etc. (Lamb *et al.*, 2006; Bisquerra, 2004; Malhotra, 2004).

⁶ Las personas que responden la encuesta, pueden hacerlo de manera voluntaria y/o porque tienen interés en el tema o en el instrumento. De la misma manera, quienes no llegan a contestarla, no se sabe si lo hacen por rechazo o falta de interés, o porque no recibieron la invitación en su correo electrónico, o porque no lograron “conectarse a internet”; esto último es una de las mayores limitaciones de los estudios que utilizan correo electrónico y la web (porque no todas las personas poseen computadora o internet). Sin embargo, esto último resulta fundamental, puesto, que este tipo de sondeos son pensados para ser replicados vía electrónica a través de un ordenador o dispositivo electrónico; y efectivamente al no tener acceso a una red, se disminuyen las posibilidades de respuesta de un formulario (Díaz de Rada *et al.*, 2004).

Entonces, se considera que una tasa de respuesta en este tipo de indagaciones por encima del 50% es muy favorable (Hernández *et al.*, 2006). Por ejemplo, según Oriol Llauradó (2006) la tasa de rebote o respuesta de un trabajo de campo *online*, con invitación “con fecha límite” fue del 48.40% (encuesta en la cual se convocaron a 250 personas, obteniéndose un número de respuestas de 121 de éstas), porcentaje que se considera aceptable (Llauradó, 2006). Baxter y Babbie (2004), también sugieren que un 50% en la tasa de respuesta es adecuada, un 60% es buena, y un 70% es muy buena (Baxter y Babbie, 2004).

Actualmente, la investigación por internet puede ser tan representativa y eficaz como otros métodos tradicionales, porque este tipo de investigación produce datos de la misma calidad que si se utilizan encuestas por correo, por teléfono o con lápiz y papel. Es cierto, que desde hace unos años se consideraba un tipo de encuesta minoritario, hoy en día es un método a la alza (Lamb *et al.*, 2006; Malhotra, 2004).

1.6 Hipótesis

En esta investigación no se plantearon hipótesis, dado que no en todas las investigaciones cuantitativas se conciben, y esta condición depende de los alcances del estudio (en este caso serán de tipo exploratorio - transversal, y no se intenta pronosticar una cifra o un hecho). En esta tesis lo que se pretende es precisar las características y los perfiles de las personas que se presentan o se ausentan a clase. Es decir, únicamente se intenta medir y recoger información sobre ciertas variables relacionadas a la inasistencia escolar, y no se tiene como objetivo indicar cómo se relacionan éstas (de manera correlativa) (Hernández *et al.*, 2006).

1.7 Objetivo

- Determinar y describir las razones que señala los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), plantel Cuauhtémoc para no acudir a alguna asignatura.
- Recoger información cuantitativa para caracterizar a los estudiantes de la licenciatura de Ciencias Sociales, de la UACM, plantel Cuauhtémoc inscritos en el ciclo escolar 2011-II.

1.8 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las principales razones que reportan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales de la UACM, Plantel Cuauhtémoc para no asistir a clases en el ciclo escolar 2011-II?

1.9 Estructura del trabajo presentado

La forma en que se presenta esta investigación es a través de cuatro capítulos, los cuales han sido divididos de acuerdo a las temáticas que le dan forma al propio

trabajo.

En la introducción se aborda de manera precisa el asunto de investigación, en éste se habla sobre diversos estudios nacionales e internacionales que anteceden al tema del absentismo escolar. En este apartado, se explica la importancia de la investigación, las razones para abordarlo, se plantea la pregunta de investigación, la pertinencia disciplinar de la indagación, la viabilidad del trabajo; y los alcances y limitaciones del mismo.

En el primer capítulo se presenta el marco teórico, en éste se retoman algunas teorías sociológicas y educativas que han abordado el tema del absentismo escolar. Dichas posturas se emplearán (en el capítulo cuarto) para abordar y analizar el tema del absentismo escolar. Asimismo se incluyen conceptos teóricos que pueden servir para explicar el fenómeno aquí tratado.

En el segundo capítulo se describen los participantes, los instrumentos y los procedimientos que se utilizaron para llevar a cabo esta investigación estadística, la cual sigue un método cuantitativo de tipo exploratorio.

En el tercer capítulo se presenta ordenadamente el conjunto de datos obtenidos de la aplicación de la encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II “Sobre las razones que señalan los estudiantes para no asistir a clase”, se exponen los datos generales y se describen los datos referidos a la asistencia a clases en la universidad. Además, se presenta el coeficiente de confiabilidad realizado mediante la prueba del alfa de Cronbach.

En el cuarto y último capítulo de discusión, a partir de la información recogida en la aplicación de la encuesta y los resultados obtenidos en los tratamientos estadísticos, se permiten extraer una serie de razonamientos a la luz del marco teórico-conceptual. Éste se divide en cuatro apartados, entre los cuales se hace una caracterización de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias sociales, del ciclo escolar 2011-2; se revisan los niveles de asistencia a clases de los estos estudiantes; se describen y analizan los factores asociados al absentismo escolar; y finalmente se dan las conclusiones y consideraciones finales.

En resumen, en este primer apartado se ha hecho una descripción del proyecto de investigación, se ha definido el objeto de estudio (el absentismo escolar en los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtémoc), asimismo, se han descrito los antecedentes, la justificación, la viabilidad, los alcances y limitaciones, la hipótesis, los objetivos, entre otros. El conjunto de elementos señalados en esta primera parte ayudan a

configurar la investigación, y otorgan los fundamentos necesarios para que se comprenda la pertinencia del marco de referencia del siguiente capítulo, en el cual se abordarán teorías que pueden interpretar el fenómeno del absentismo escolar, además de ahondar en la conceptualización, clasificación, y los factores que propician la inasistencia escolar.

CAPÍTULO 1:
MARCO TEÓRICO DE
REFERENCIA



En el presente capítulo se aluden algunas investigaciones realizadas en torno al tema del absentismo escolar. Asimismo, se mencionan enfoques teóricos y conceptos de autores sociológicos y educativos, tales como Durkheim, Merton, R.W. Connell, Nicholls y Castillo, entre otros. Se describe el panorama conceptual del absentismo escolar, se definen los rasgos que caracterizan al fenómeno y se incluyen las modalidades para clasificarlo. Además de que se introduce una tipificación sobre los factores asociados al absentismo escolar, algunas estrategias de intervención y se describe el modelo educativo de la UACM.

2.1 Estudios entorno a la ausencia escolar

Se cita el trabajo elaborado por la socióloga Dolores Fernández Fernández (2006) y la pedagoga Ana A. Bustos Muñoz (2006), el “*Origen de la población y absentismo escolar. Evolución del fenómeno en un colegio de la comunidad de Madrid en el curso 2005/06*”, el estudio se centra en la inasistencia escolar de un instituto de educación básica, se estudió a la totalidad del alumnado del colegio, este fue un estudio indagatorio de tipo cuantitativo y cualitativo, el cual trató de interrelacionar el conjunto de variables halladas en los resultados. El objetivo era identificar las variables internas y externas del propio centro escolar, y cómo éstas tienen influencia en las conductas de los estudiantes (Fernández y Bustos, 2006). Las razones para la realización del estudio fueron las siguientes⁷:

⁷ Se presentan las siguientes investigaciones con la intención de enlazarlas al objeto de estudio de este trabajo recepcional, asimismo se trata de efectuar una descripción de las relaciones y diferencias entre las mismas.

Cabe aclarar que en este apartado se describen sólo estudios españoles, lo cual se efectúa porque estas investigaciones son amplias y se relacionan de manera estrecha con el objeto de estudio. Tras haber efectuado investigación documental, los estudios que han sido realizados en México en relación al absentismo escolar, se enfocan regularmente en el nivel básico y medio superior; muy pocos lo hacen en el nivel superior, es por ello que éstos son confinados en el apartado de “Antecedentes”.

Para ampliar el conocimiento del absentismo en México se pueden consultar los siguientes trabajos: Navarro, Sandoval Norma Luz (2001). “Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono”, *Revista de información y análisis*, núm. 15, 43-50 pp. [en línea] <http://www.inegi.mx/> [consulta: 08 de agosto de 2012]; Robles, Vásquez Héctor V. (2013). “Inasistencia escolar en el campo”, en *Este País. Tendencias y opiniones*, 01 de octubre de 2013, [en línea] <http://estepais.com/site/?p=48146> [consulta: 15 de noviembre de 2013]; Sandoval, Ávila Antonio (2007). “Trabajo infantil e inasistencia escolar”, en *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, núm. 34, [en línea] <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a06v1234.pdf> [consulta: 09 de noviembre de 2012];

- El fenómeno del absentismo es trascendente, dado que se presenta en el desarrollo de algunos alumnos, en algún grado escolar.
- La falta de asistencia continuada en los centros académicos por parte de algunos alumnos interfiere negativamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el de adaptación e integración escolar.
- El absentismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje provoca en estos alumnos una falta de rendimiento que deriva con frecuencia, en fracaso escolar o en el abandono prematuro de la enseñanza.
- El fenómeno del absentismo se detecta fundamentalmente dentro de los centros escolares, pero las causas que lo originan, con frecuencia, son múltiples y están fuera de ellos (Fernández y Bustos, 2006).

Fernández y Bustos (2006) subrayan que cuando se habla de ausentismo, se habla de conductas en plural (no en singular), dado que al manifestarse, habitualmente se interrelaciona con la acción de otros protagonistas: como la familia, los profesionales, el grupo de pares, y compañeros de clase (Fernández y Bustos, 2006). Ambas investigadoras reflexionan a partir de su estudio que:

- El absentismo es una construcción cultural ligada a la condición de obligatoriedad de la enseñanza. Si la asistencia fuera voluntaria en los centros escolares, el ausentismo sería valorado de otra forma.
- El absentismo escolar no es un hecho aislado, es un indicador de disfunciones, tanto externas (del medio socio-familiar del que procede el alumno y dónde está inmerso), como internas (del ámbito del sistema educativo), o de la conjunción de ambas.
- El absentismo escolar es el resultado de conductas caracterizadas por el incumplimiento reiterado y voluntario de unas normas ligadas a la obligatoriedad de la enseñanza, cuyos efectos trascienden a las personas que muestran dichas conductas (Fernández y Bustos, 2006).

Mientras que los resultados de la investigación a grandes rasgos, arrojaron lo siguiente:

- Vivir en una zona urbana no establece diferencias en las conductas absentistas de

Kristiano Raccanello *et al.* (2009). “Determinantes de la asistencia escolar en primaria: un análisis de género”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 39, núm. 3-4, México, pp. 99-119.

los estudiantes.

- Los recursos económico-materiales de que disponen los alumnos, marcan algunas diferencias en la aparición y/o permanencia de las conductas absentistas.
- La configuración y dinámica familiar introduce variaciones en las conductas absentistas.
- El absentismo escolar es un indicador y factor de riesgo que trasciende al fracaso escolar (Fernández y Bustos, 2006).

Merece mención la investigación elaborada en el año 2003 por Raquel Rodríguez *et al.* (2003), titulada el “*El absentismo en la Universidad: Resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase*”, la cual se realizó en la Universidad de Oviedo a través del Instituto de Ciencias de la Educación. Elaboraron un cuestionario aplicado a una muestra de 1422 estudiantes de carreras científico-técnicas de la Universidad de Oviedo. Los ítem utilizados en el estudio son en formato de escala Likert, organizados en “motivos de asistencia”, “motivos de no asistencia” y “motivos de abandono”. Los resultados del estudio arrojaron que los factores para no asistir a clase son: la calidad del profesorado, aptitud del profesorado, metodología, la dificultad de las clases, valoración de la asistencia, relación profesor-alumno, pedagogía del personal docente, evaluación, proximidad de los exámenes, organización de clases, ocio, y falta de motivación (Rodríguez *et al.*, 2003).

También, se menciona el trabajo elaborado por Lucía del Moral Espín, Luis Navarro Rivera y Manuel García Bernárdez (2010), titulado “*Absentismo estudiantil en la escuela Universitaria de estudios empresariales de La Universidad de Sevilla*”. El estudio fue de carácter cualitativo, realizándose focos de discusión de profesores y alumnos. Por un lado, el grupo de discusión giró en torno a la calidad de las clases, en la cual se vincula la actuación docente del profesorado y el contenido de la asignatura. Y por el otro, el grupo focal discutió sobre el plan curricular, ligado a la carga de trabajo en clase, a los créditos presenciales o no presenciales, y a la obligatoriedad de la asistencia. Ésta tarea estuvo guiada por los siguientes objetivos: 1) Identificar los motivos del absentismo estudiantil en el ámbito universitario. 2) Identificar coincidencias y diferencias en las visiones del alumnado y del profesorado sobre estas cuestiones. 3) Construir una tipología de factores del absentismo (Del Moral *et al.*, 2010:20). Mientras que, el análisis de la discusión arrojó que hay 1) elementos favorecedores de la asistencia a clase y, elementos desincentivadores, 2) actividades que se realizan cuando no se acude a clase (Del Moral *et al.*, 2010:21).

.....
El absentismo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtepac: resultados de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase

También, a partir de la investigación lograron construir una definición operativa del concepto de “absentismo universitario”⁸, acompañada de un modelo categorizado de variables en torno al mismo, emanados de la propia investigación. Además, con base a los resultados identificaron seis tipos de estudiantes: 1) aquellos que van a clase siempre o con bastante frecuencia, aquellos que no van a clase nunca o con muy poca frecuencia, 3) aquellos que trabajan además de estudiar, 4) aquellos que sólo estudian y no trabajan, 5) aquellos que viven en el hogar familiar, y 6) aquellos que no viven en el hogar familiar (Del Moral *et al.*, 2010).

Vale la pena aludir el “*Estudio comparativo de la asistencia a la asignatura matemáticas en la diplomatura y el grado*”, elaborado por Enriqueta Camacho Peñalosa *et al.* (2010) y cuatro investigadores más. El trabajo fue de tipo cuantitativo, realizado en la Diplomatura de Estudios Empresariales; específicamente se observó la asistencia de las asignaturas de Matemáticas impartida en el primer año. Los estudiosos del tema, aclaran que fue complicado medir la asistencia a clase del alumnado, porque ésta nunca fue obligatoria y no había un control de la misma que permitiera analizar el grado real de absentismo en las asignaturas. Sin embargo, con el sistema de evaluación de los ciclos escolares de los años 2008-2009 y 2009-2010, se obtuvieron algunos datos sobre la asistencia de los colegiales, lo cual permitió llevar a cabo el estudio (Camacho *et al.*, 2010). Para el trabajo, tomaron dos muestras aleatorias, la primera formada por tres grupos (tanto del turno de la mañana como de la tarde), obteniendo un total de 308 personas, es decir, el 27% del total de los matriculados en la asignatura (del ciclo 2008-2009), y la segunda, formada por seis grupos (tanto del turno de la mañana como de la tarde), con un total de 442 personas, que representó el 65% del total de los matriculados en la asignatura (del ciclo 2009-2010). Los resultados arrojaron que el absentismo en el aula puede deberse a que la asistencia a clase no es obligatoria ni calificable para la nota final (Camacho *et al.*, 2010).

En el siguiente apartado, se expondrán algunas de las teorías que han tratado de explicar el absentismo escolar en base a la sociología y la pedagogía. Ante todo, es conveniente advertir que, las teorías que serán expuestas en las siguientes líneas tienen sus limitaciones, puesto que cada una se adapta a un contexto educativo y

⁸Definida como “*La acción consciente y voluntaria de ausentarse del medio físico de la clase universitaria, [...] condicionada por una serie de factores*” (Del Moral *et al.*, 2010: 21).

Se plantea esta definición ya que poco tiene que ver el absentismo con el abandono de carrera, pues a veces los alumnos al ausentarse de la clase pueden encontrarse dentro del propio centro de estudios, como en aulas de estudio o zonas de ocio como los patios y la cafetería, por ejemplo.

social concreto. Por lo que su aplicabilidad habrá de ser observada con ciertas reservas al caso del absentismo escolar en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

En todo caso, las teorías socio-pedagógicas pueden resultar indispensables para elaborar un marco teórico global de las causas y factores que generan y condicionan la evolución del absentismo escolar.

2.2 Algunas teorías relacionadas al absentismo escolar

En el siguiente apartado se expondrán de manera somera, algunas teorías que han sido utilizadas para analizar el fenómeno del absentismo escolar, desde aquella enfocada en el aspecto socioeconómico hasta la encargada en revisar el tema de la motivación⁹.

2.2.1 El absentismo escolar: Los ciclos de la pobreza

Algunos estudios sobre el absentismo escolar se han enfocado en indicar que los alumnos absentistas que proceden de clases sociales bajas, tienen una posición de partida de desventaja (Martínez, 2009).

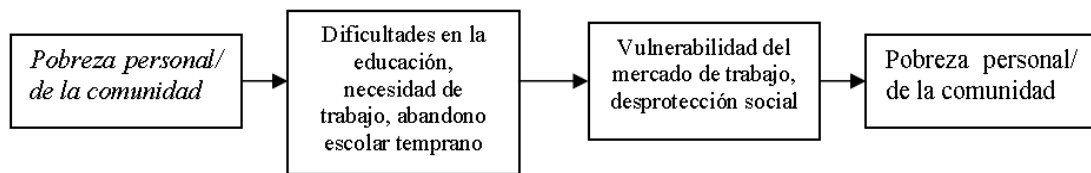
⁹ Es preciso destacar que las teorías aquí expuestas son utilizadas para enmarcar el fenómeno del absentismo escolar (las cuales en el capítulo de discusión ayudarán a delinear y explicar el asunto aquí en cuestión). Tendiéndose en cuenta que el ausentismo es un problema multifactorial, un sólo postulado o una sola premisa de las que aquí se reseñan, no podrán explicar en su totalidad el fenómeno de la inasistencia a clase; lo que se busca con éstas es dilucidar partes del fenómeno, y así, tratar de proporcionar una comprensión integral del mismo. Pues como se mencionó en el primer capítulo (Introducción), el absentismo puede ser originado a partir de diversos factores, los cuales pueden hallarse en interacción; o bien, puede presentarse un sólo elemento o más, dependiendo el caso del estudiante.

Entonces, lo que se pretende en este marco de referencia es proporcionar herramientas teóricas que ayuden a entender los factores que propician el absentismo en la universidad. Y no se busca crear relaciones precisas entre cada postura teórica; si se hubiese estudiado un sólo aspecto del fenómeno (por ejemplo el absentismo escolar originado por problemas socioeconómicos), seguramente se proporcionarían correspondencias necesarias entre las premisas; pero el fenómeno aquí estudiado (tal como es abordado en este trabajo recepcional) implica un abordaje un tanto dispar, que haya su punto de encuentro en las relaciones existentes entre los factores desencadenantes de la insistencia académica.

Tampoco se quiere dar a entender que las teorías aquí expuestas están disociadas entre sí (y que han sido incluidas arbitrariamente), al contrario, lo que aquí se intenta es conocer y comprender un asunto multicausal, es decir, entender que la inasistencia depende de diversos agentes, y que en conjunto integran un fenómeno que tiende a presentar diversidad.

El sociólogo californiano R.W. Connell (1997) señala que los alumnos con condiciones desfavorables, en ocasiones generan el “ciclo de pobreza”, según el cual, el alumno que parte de una situación de desventaja socioeconómica tendría mayores dificultades en la escuela, lo que unido a la necesidad de aportar ayuda económica a su familia, llevaría a éste al abandono escolar. Esta situación, a su vez produciría una elevada vulnerabilidad en el mercado laboral y desprotección social, lo que de nuevo generaría pobreza personal, volviendo las generaciones posteriores al punto de partida, reiniciando de nuevo el ciclo (ver figura 1) (Connell, 1997).

Figura 1. Los ciclos de la pobreza



Fuente: Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*, España, Ediciones Morata, p. 33.

Una crítica que se puede plantear a esta teoría es que no explica el absentismo escolar de los alumnos pertenecientes a clases medias e incluso altas, que presentan actitudes negativas ante la escuela, similares a algunos alumnos de las clases más bajas, y que responden del mismo modo que éstos a la obligación de asistir a clase. Tampoco explicaría las causas por las que dos alumnos pertenecientes a la misma comunidad, y que se han desenvuelto en el mismo contexto social, no reaccionan de la misma forma, resultando a veces uno de ellos absentista, mientras el otro se mantiene en el sistema educativo e incluso alcanza un completo éxito escolar (Martínez, 2009).

2.2.2 Las teorías personales sobre las perspectivas de meta y su relación con el absentismo escolar

La motivación es otra de las variables que los investigadores de las ciencias del comportamiento han considerado de mayor importancia en la respuesta del alumno a los condicionamientos que plantea el contexto escolar. A este respecto, han proliferado diversos términos y teorías relacionadas con el concepto de motivación y las repercusiones que genera esta variable en los alumnos.

Las teorías motivacionales consideran a la motivación como “*un constructo hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica*” (De la fuente, 2004: 36). Las metas que persiguen los alumnos y que condicionan su motivación en la escuela pueden ser de dos tipos: metas académicas y metas sociales. Las metas académicas se refieren a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula (notas de clase, calificaciones, obtención de títulos, etc.), mientras que las metas sociales se refieren a otras razones de orden social que los alumnos pueden tener para comportarse de una forma u otra en la escuela (ganar la aceptación de los otros, búsqueda de amigos, etc.). Ambas son fundamentales en la motivación del alumno y condicionan su actitud ante la institución escolar. Sin embargo, esa motivación no actúa sola, ni es la responsable absoluta de la actitud de los alumnos ante la escuela, sino que se encuentra modulada por variables contextuales y de personalidad que interactúan sobre ellas, de tal forma que las metas pueden tener un efecto motivador diferente en los alumnos, dependiendo de las variables de personalidad y el contexto social en el que viven. A pesar de esta observación, las teorías motivacionales llevadas a su extremo, consideran que las metas sociales asociadas con las metas académicas, permitirían la predicción del éxito escolar o logro académico, u otros fenómenos escolares (Martínez, 2009).

Una de las teorías que analiza la motivación escolar de los alumnos basada en las metas académicas y que permite explorar el interés de los jóvenes por los estudios así como su grado de satisfacción e implicación escolar, es la teoría cognitivo social de “*Perspectivas de Meta*”¹⁰ propuesta por Nicholls (2009). Según esta teoría, la motivación derivada de la meta académica que cada alumno se proponga, influye poderosamente en la forma en la que los estudiantes interpretan, sienten y reaccionan ante los retos educativos que se plantean en la escuela: el grado de implicación en la actividad escolar, la cantidad de esfuerzo en la realización de las tareas, el nivel de persistencia en la misma, así como las respuestas afectivas y cognitivas relacionadas con el resultado obtenido en la tarea, dependen del significado que los sujetos atribuyen a la consecución del logro o meta académica que persiguen (Nicholls en Martínez, 2009).

Según esta teoría, los patrones de inadaptación en contextos de logro, como pueden ser el absentismo o el abandono escolar, serían consecuencias conductuales

¹⁰ Ver: Castillo *et al.* (2003). “Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar”, en *Psicothema*, Universidad de Valencia, Vol. 15, número 1, pp. 75-81 [en línea] <http://www.psicothema.com/pdf/1026.pdf> [consulta: 10 de enero de 2014].

resultantes de la falta de confianza de un alumno en su propia capacidad (Castillo *et al.*, 2001).

Investigaciones realizadas con estudiantes españoles (Castillo *et al.*, 2001), han demostrado que, efectivamente, existe una fuerte relación entre las orientaciones de meta de los estudiantes y el éxito o fracaso que cosechan en la escuela¹¹. De igual modo, también han demostrado la existencia entre los alumnos de dos tipos de perspectivas de meta o dimensiones:

- a) **Metas de aprendizaje o de dominio:** Los alumnos tienden a orientar su aprendizaje con la creencia de que, para tener éxito en la escuela, éstos tienen que superarse a sí mismos mediante el esfuerzo y el trabajo, y hay que colaborar y cooperar con los compañeros más que competir con ellos.
- b) **Meta orientada al ego:** creen que el éxito académico consiste en tener una capacidad superior y en tratar siempre de superar a sus iguales, o lo que es lo mismo, las ideas, los juicios y las percepciones de habilidad, las realizan desde un punto de vista comparativo respecto a otros compañeros y en competición con ellos (Castillo en Martínez, 2009).

Sin embargo, ante el hecho del fracaso, las respuestas de los estudiantes varían. Según, los patrones motivacionales de los estudiantes orientados al ego, éstos se deterioran ante el fracaso, puesto que atribuyen el fracaso a una falta de capacidad o competencia propias. Por esta razón, estos alumnos muestran una disminución del interés y un aumento de los patrones negativos, como de aburrimiento y ansiedad. Por el contrario, en las mismas condiciones de fracaso, los estudiantes orientados por el aprendizaje, suelen ser más adaptativos y, generalmente, positivos (Martínez, 2009).

Es decir, aquellos alumnos que están orientados al ego y perciban que no son competentes, que no son mejor que los demás compañeros, no se sentirán adaptados y, en consecuencia, sus patrones motivacionales se verán deteriorados, viéndose

¹¹Desde la perspectiva de Ma. Guadalupe Zúñiga (2006) lo que para unos puede ser un “fracaso”, para otros es un “logro”, en función de la “meta” de cada estudiante, puesto que, con regularidad se hace mayor énfasis en el “producto” (aprobación-reprobación, buenas calificaciones-bajas calificaciones, fracaso-logro, asistencia-inasistencia, etc.), y muy poco en el “proceso” (autoimagen del estudiante, otros agentes escolares, nivel socioeconómico, etc.) (Zúñiga, 2006).

afectadas sus conductas, pensamientos y sentimientos, alejándose progresivamente de los objetivos educativos. Este alejamiento o pérdida de interés en alcanzar los objetivos educativos, en algunos casos puede derivar en la adopción de posturas absentistas y, en último término, en el abandono escolar temprano (Martínez, 2009).

Basándose en una investigación elaborada por la psicóloga social Isabel Castillo Fernández *et al.* (2001), se demuestra que, los alumnos que se perciben a sí mismos como competentes en el ámbito académico, desarrollan una actitud más positiva hacia la escuela, independientemente de la teoría personal sobre la perspectivas de meta que predominen en ellos, y es muy raro que abandonen el sistema escolar de forma prematura o que, incluso, muestren conductas absentistas. Las diferencias de actitud surgen cuando el alumno no se percibe así mismo como competente en las tareas propuestas en el ámbito académico. En este caso, el efecto puede resultar negativo, pues el alumno no siente satisfacción escolar, y mucho menos deseos de continuar, apareciendo procesos absentistas (Castillo *et al.*, 2001).

2.2.3 El absentismo escolar desde algunas aportaciones de Emile Durkheim y R.K. Merton

El fenómeno del absentismo escolar ha sido poco estudiado a partir de teorías sociológicas. Es por ello que, se proponen algunas aportaciones teóricas, con las que se podrían comprender ciertas aristas del problema.

Se retoma el enfoque teórico del sociólogo Emile Durkheim (2009)¹², tomando su aportación respecto al suicidio anómico¹³. En este tipo de suicidio son las

¹² Durkheim distinguió cuatro tipos de suicidio: altruista, anómico, fatalista y egoísta (Tinto, 1993).

¹³ Emile Durkheim (2009), define al suicidio como el momento en el que los vínculos sociales se debilitan y la sociedad pierde su fuerza para integrar y regular adecuadamente a los individuos, generando fenómenos sociales tales como el suicidio (Durkheim en López, 2009).

En esta situación están rotos los cánones y guías que ordenan el comportamiento, y la gente carece de orientaciones apropiadas para dirigir su conducta en la vida cotidiana, en tales circunstancias, es más probable que los individuos cometan suicidio. Pues han desaparecido los vínculos normales y las normas restrictivas que limitaban ese comportamiento. El caso contrario sería el suicidio fatalista. Más que originarse en situaciones carentes de normas, es el resultado de excesivos controles normativos. Es el suicidio, según palabras de Durkheim, “*generado en una extremada regulación, de personas cuyo futuro está limitado y sus emociones sofocadas con violencia por una disciplina opresiva*” (Durkheim, s.f.:156). En esas circunstancias, los individuos consideran el suicidio como la

pasiones individuales que necesitan las normas para que les regule. La anomia se define como a la ausencia de un cuerpo de normas que gobiernen las relaciones entre las diversas funciones sociales (Durkheim en López, 2009).

Durkheim (2009) sostiene que si la sociedad cumple adecuadamente, tanto la colectividad como cada uno de sus miembros, lograrán un orden estable que les permita desarrollarse plenamente. Cuando esto no ocurre, y la sociedad cae en una situación de anomia, pierde su fuerza para regular e integrar a los individuos, pudiendo producirse consecuencias adversas tales como el suicidio (Durkheim en López, 2009).

Asimismo, Durkheim (2009) define a la sociedad como el conjunto de sentimientos, ideas, creencias y valores que surgen a partir de la organización individual a través de este tipo de grupo y que tiene una existencia diferente y superior a cada uno de sus miembros, es decir, que existe gracias al grupo pero no está en ninguno uno de ellos de forma individual. Según Durkheim (2009), dicha sociedad cumple dos funciones: la integración y la regulación; cuando la segunda no es ejercida adecuadamente los individuos se encontrarán en una situación de anomia (Durkheim en López, 2009).

“En *La División del Trabajo Social (1893)*, el autor sostiene que cada una de las actividades que se llevan a cabo en la sociedad tiene una función; dependiendo del nivel de desarrollo de la misma, se responderá a diversos elementos tales como ideas o sentimientos comunes, búsqueda de la eficiencia; lazos identificados por el autor como solidaridad social [...]. En las sociedades tradicionales, Durkheim identifica como forma de funcionamiento de las relaciones entre los individuos una solidaridad mecánica, ya que en este tipo de sociedades los vínculos surgen gracias a la existencia de una conciencia colectiva que está basada en la uniformidad de creencias y costumbres y en donde la diferencia es considerada por la totalidad del grupo como una amenaza, con el resultado de que aquél que rompe con lo establecido será fuertemente castigado por la mayoría. Frente a ella, en las sociedades modernas, los lazos sociales se establecen a

única salida viable a situaciones irremediables de asfixia, en las que cualquier otra respuesta podría considerarse como una seria violación a las normas existentes. Por consiguiente, las sociedades que están muy controladas o experimentan periodos de regulaciones excesivas, mostrarán más altas tasas de suicidio o de otros comportamientos equivalentes (por ejemplo, alcoholismo) que otras sociedades (Tinto, 1993).

partir de una solidaridad orgánica en forma de complementariedad debido a las diferencias existentes entre los miembros. Es en estas sociedades donde la diversidad es la característica central, donde la división del trabajo ha hecho posible que la individuación y la cohesión social avancen a la par. En la medida en que un individuo se especializa y desarrolla la función para la cual está más capacitado, requerirá más de los otros que, de esta forma, lo complementan al ofrecerle todo aquello que él no puede atender por estar concentrado en hacer lo que mejor puede. Así, individuación y cohesión social se fortalecen simultáneamente” (Durkheim en López, 2009:131-133).

La sociedad de la modernidad parece marcada por una gran variedad de intereses, creencias, pensamientos, etc. Durkheim (2009) identifica a este patrón de organización como solidaridad orgánica. En este contexto, las reglas que antes servían para organizar e interpretar al mundo han dejado de cumplir ese rol; probablemente, debido a la multiplicidad de caminos y objetivos y consecuentemente, a que cada individuo cuenta con diferentes perspectivas en cuanto a la mejor forma de organizarse y los valores que debe dominar. Para el autor, es necesario que cada uno se dé cuenta de su papel dentro del grupo y, en consecuencia, de su importancia. Para lograr que en esa diversidad se establezcan lazos sólidos y fines comunes, es necesario generar una reglamentación que, a pesar de las diferencias, logre vincularlos a todos por medio de principios generales que a todos interesen y que sean capaces de regular las nuevas relaciones que surgen con la modernidad (Durkheim en López, 2009).

Por lo anterior, en esta sociedad moderna, con ausencia de normas que gobiernen las relaciones sociales variables, y dado que la transformación ha sido rápida y profunda, la sociedad se encuentra atravesando por una crisis transicional debida a que los patrones tradicionales de organización y reglamentación han quedado atrás y no ha habido tiempo suficiente para que surjan otros acuerdos con las nuevas necesidades. Como consecuencia de ello, se ha producido una situación sin regulación, en la que no hay un límite claro, un conjunto de reglas que definan qué es lo legítimo y lo justo. Para Durkheim (2009), la anomia no es más que una etapa, producto de las rápidas transformaciones. Etapa que, eventualmente, será superada a través de la creación de corporaciones o grupos profesionales en las que los individuos podrán reunirse a partir de la comunidad de intereses, con el establecimiento de reglas. Es decir, se constituirá la unidad en la diversidad, y de esta

forma será posible reorganizar una sociedad que para Durkheim (2009) se encuentra desorganizada y fragmentada. A raíz de este debilitamiento identificado como anomia, los individuos han dejado de tener clara la diferencia entre lo justo y lo injusto, lo legítimo y lo ilegítimo (Durkheim en López, 2009).

En este contexto en el que los límites se encuentran debilitados o no existen, el individuo se encuentra en una situación complicada debido a que sus pasiones y deseos se hallan desbocados al perder todo punto de referencia. Este hecho le genera un constante sentimiento de frustración y malestar, ya que todo aquello que logra le parece poco, pues siempre quiere algo nuevo que supone le generará un mayor placer (López, 2009).

Por tanto, la anomia se deriva, del cambio acelerado en los sistemas productivos que ha llevado a que las normas que antes servían para organizar al grupo se debilitaran sin haber sido reemplazadas por otras capaces de responder en forma adecuada a las nuevas condiciones. La ausencia de reglas representa un grave problema (al no haber límites para que los individuos supongan que pueden alcanzar cualquier cosa que deseen), generándose un alto grado de malestar ante la insuficiencia de los logros frente a las expectativas (Durkheim en López, 2009).

En tanto que, para Durkheim (2009), el matrimonio supone una fuente de estabilidad sobre todo para los hombres los cuales, dice, se encuentran dominados desde una edad temprana por deseos y pasiones que, al no ser controlados, mantiene en una situación de desenfreno que genera malestar. Al contraer matrimonio, el hombre entra en una institución que le pone límites a sus acciones, le da la estabilidad y el orden que hasta ese momento le habían faltado¹⁴. El autor enfatiza, que para la mujer el matrimonio tiene un efecto contrario debido a que no se encuentra dominada por las pasiones características de los hombres; en su caso, entonces, no requiere de una institución que le ponga límites, más bien el matrimonio se presenta como una forma de regulaciones excesivas que la hacen sentirse atrapada y frustrada. Si las reglas de la moral conyugal se debilitan, tal y como ha venido ocurriendo por la transformación de las instituciones sociales tradicionales, los deberes por los cuales los esposos están sujetos el uno al otro serán menos respetados, y las pasiones y los apetitos que esta institución de la moral contiene y reglamenta se desenfrenarán, se desajustarán, se exasperarán debido a esa desregulación. Los involucrados, impotentes para apaciguarse, sufrirán un desencanto que incrementará la tasa de suicidios. El hombre, sobre todo, dejará de sentirse satisfecho con la mujer que tiene

¹⁴ Ver: Durkheim, Émile (2001). *Las reglas del método sociológico*, España, Akal, pp. 134.

a su lado y las pasiones que en su soltería lo sometían volverán a aparecer (Durkheim en López, 2009).

Por tanto, la anomia es para Durkheim (2009) un mal crónico que se caracteriza por la falta de límites a las acciones individuales, ya sea porque no hay normas que las regulen o porque no hay fuerzas colectivas que sean capaces de sostenerlas y que se preocupen por garantizar su cumplimiento (Durkheim en López, 2009).

En *La Educación Moral* (1902), el autor vincula a la anomia con la educación como medio para enseñar al individuo a contener sus pasiones. En esta obra, Durkheim (2009) sostiene que la moral, entendida como el conjunto de reglas externas que determinan imperativamente la conducta, es central en un cuerpo colectivo. La moral es la encargada de fijar y regular las acciones de los hombres imponiendo con ello deberes para lo cual el cuerpo que lo ejerce debiera ser reconocido como una autoridad legítima con mandato imperativo. De esta forma, y a partir de la regularización de comportamientos, la moral logra poco a poco la disciplina que suponen los límites necesarios para contrarrestar los deseos ilimitados de los que los individuos son presos (Durkheim en López, 2009).

Explica Durkheim (2009) que la disciplina tiene una utilidad social, ya que es la encargada de organizar la vida colectiva en la que participan los individuos quienes necesitan que las diversas esferas de su vida (doméstica, profesional, cívica, entre otras) estén reguladas para evitar perder el sentido de sus acciones. Las normas son necesarias ya que, de lo contrario, un deseo libre de todo freno y de toda regla sólo será causa de constantes tormentos para cada individuo. Para experimentar un placer al actuar, es necesario tener la percepción de que las acciones sirven para algo, es decir, que conforme se realizan, acercan al individuo progresivamente al fin planteado. Si no existe esta idea, no importa el esfuerzo involucrado, no se sentirá que el fin está más cerca, generándose únicamente tristeza y desaliento. El individuo no puede sentirse feliz frente a la carrera ilimitada en la que la anomia lo ha sumido, ya que requiere de objetivos específicos y definidos. No implica ello, que los objetivos no puedan ser replanteados (Durkheim en López, 2009).

Un elemento adicional agregado en esta obra es el que se refiere a la complementariedad existente entre la educación y la moral. Durkheim otorga, un papel central a la educación como la encargada de inculcar en el individuo la regulación que debe ser ejercida por éste sobre sus pasiones. Esta capacidad, deberá ser aprendida a partir de las enseñanzas de los educadores (padres, profesores, entre otros) los cuales deberán de inculcar la importancia de moderar los deseos, limitar los

apetitos y definir objetivos de forma de lograr la felicidad al llegar a la adultez, gracias a la existencia e imposición de límites (Durkheim en López, 2009).

Por último, la teorización que Durkheim hizo de la anomia tuvo influencia en diversos autores que retomaron el concepto y lo desarrollaron de forma innovadora, manteniendo sus preceptos centrales, en algunos casos. Uno de ellos es Robert Merton (2009) quien en su obra *Social Theory and Social Structure* publicada en 1957 sostiene que la anomia es producto de la fragmentación de la estructura cultural de la sociedad. Debido a la transformación de la sociedad y al paso de una tradicional a otra moderna, se ha producido la desorganización de las normas culturales, con un desfase entre los objetivos establecidos como legítimos y los medios considerados como tales para alcanzarlo, en dicho proceso, las variables socioeconómicas juegan un papel importante. A lo largo de su vida, y a partir de la socialización, los individuos van aprendiendo qué fines, como miembro de su sociedad debe alcanzar y qué medios son legítimos para hacerlo (Merton en López, 2009).

Por diversas situaciones, se puede generar una desorganización cultural donde los individuos se encuentren atrapados en la imposibilidad de alcanzar los fines ideales ante la verificación de la falta de herramientas necesarias para hacerlo. Como consecuencia de ello, y ante el sentimiento de frustración que ello les genera, se fomenta en los individuos la búsqueda de alternativas para tratar de reducir dicho sentimiento, ya sea a través del establecimiento de nuevos fines o de nuevas formas para alcanzar los definidos por la sociedad. Esta situación es consecuencia de cambios sociales y se presenta a nivel individual y no grupal como ocurría para Durkheim (Merton en López, 2009).

En otras palabras, según Merton (2002), anomia es un estado de ánimo en el que se encuentra roto o muy debilitado el sentido de cohesión social del individuo. Para este autor, anomia es:

“El estado de ánimo de un individuo cuyas raíces morales se han roto, que ya no tiene normas, sino únicamente impulsos desconectados, que no tiene ya ningún sentido de continuidad, de grupo, de obligación. El individuo anómico se ha hecho espiritualmente estéril, responsable sólo ante sí mismo y ante nadie más. Se ríe de los valores de otros individuos” (Merton, 2002: 240).

A partir del concepto de anomia, Merton (2009) considera que algunas estructuras sociales ejercen una presión definida sobre las personas que integran un colectivo, lo

que deriva en conductas inconformistas, que el autor denomina “*Conductas Divergentes*”, en contraposición a la conducta habitual conformista, de la mayor parte de los individuos de esa sociedad. Sin embargo, la presión ejercida por una estructura social determinada no afecta a todos los individuos por igual, sino que se ve influenciada por la posición de partida, ventajosa o desventajosa, del individuo, así como por las diferentes configuraciones de su personalidad (Merton en Martínez, 2009).

Para explicar la conducta personal de los individuos ante las estructuras sociales y culturales, Merton (2009) considera que entre los diferentes elementos que configuran las estructuras sociales y culturales, dos son de importancia capital: los objetivos que se persiguen y los medios para conseguirlos. El primero de ellos consiste en los propósitos, metas o intereses, sustentados como objetivos legítimos de algunos individuos de la sociedad, las cosas “*por las que vale la pena esforzarse*”. El segundo elemento serían los modos o procedimientos admisibles para alcanzar esos objetivos, así como las normas o reglas que se han de utilizar para poder conseguirlos (Merton en Martínez, 2009).

En relación a la estructura educativa, el objetivo propuesto por la sociedad y admitido por los individuos que la componen, sería alcanzar el éxito escolar, mientras que los medios para conseguirlo serían, entre otros, el cumplimiento de las normas establecidas, el trabajo diario en la escuela, o la asistencia diaria a clase (Merton en Martínez, 2009).

2.2.4 Identidad colectiva y el sentido de pertenencia

El concepto de identidad es un concepto estrechamente interrelacionado e indisociable de la sociología y la antropología. Henry Tajfel (2010) desarrolla una teoría de la identidad social, concebida como el vínculo social que permite la unión de la persona con su grupo. Para Tajfel (2010) el componente esencial de la identidad social es: que un sujeto perciba que pertenece al grupo, y que éste se diferencie de los miembros de otros grupos a los que no pertenece. Entonces, la fuente de identificación del individuo es el propio grupo, es decir, cuando el sujeto experimenta que es diferente a los otros, se reafirma la pertenencia a su grupo (Tajfel en Maldonado y Hernández, 2010).

“[Pero,] el hecho de que los individuos experimenten que son diferentes a los otros no implica necesariamente que se identifican plenamente con el grupo al que pertenecen [...]. Por ejemplo, hay

mexicanos que dicen que se sienten orgullosos de serlo cuando están en el extranjero, pero no ocurre lo mismo cuando conviven con los de su propio grupo [...]. Por ello se dice que la identidad social es producto del binomio pertenencia-comparación que implica dos distinciones, aquella en la cual el grupo se autodefine a partir de las características que los hacen comunes y la que resulta de sus diferencias con los otros” (Maldonado y Hernández, 2010: 233).

En cuanto a la “pertenencia social”¹⁵ esta consiste en la inclusión de los individuos en un grupo, la cual puede ser mediante la sujeción de algún rol dentro de la colectividad o a través la apropiación o interiorización simbólico-cultural (Giménez, 2000: 52). Esto implica la presencia de dos niveles de identidad: 1) el que tiene que ver con la mera adscripción o membrecía de grupo. 2) el que supone conocer y compartir los contenidos socialmente aceptados por el grupo (estar conscientes de los rasgos que los hacen comunes y forman el “nosotros”).

Explica Maldonado y Hernández (1998) que es

“complicado que los sujetos logren el segundo nivel de identidad, ya que para compartir algo, se necesita conocer ese algo y todavía más, es preciso asumirlo como propio; por ejemplo, para que los sujetos que se afilian a un partido político puedan compartir los principios ideológicos se requiere que los conozcan y, sobre todo, que coincidan con ellos, o por lo menos con la mayor parte de éstos; de tal manera que les sirvan como marcos de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guías de sus comportamientos y prácticas. Pero esto no es observable, sólo lo pueden “sentir”, experimentar, los sujetos mismos en las relaciones e interacciones que mantienen entre sí (al interior del partido) y con los miembros de otro partido político” (Maldonado y Hernández, 2010: 234).

¹⁵ El antropólogo social Anthony Cohen (2009) sostiene que lo que significa “ser miembro de” es el sentido de pertenencia que un sujeto siente a un grupo o a una comunidad, es decir, tiene significado para éstos, pero no significa para los “otros” (Cohen en Flores, 2009). Ivonne Flores (2009) explica que no sólo el sujeto está consciente de su cultura sino que le atribuyen valor (negativo o positivo), entonces, el sentido de “distintivas está cargado de valor (Flores, 2009)

Pero, el hecho de que los sujetos se adscriban a un grupo no implica que se identifiquen con él, pues. No es suficiente etiquetar a una persona con un rótulo (Morales, 1999: 88). Debe quedar claro que el individuo no está solo, su pertenencia al grupo va más allá de lo que piensa acerca de sí mismo, requiere del reconocimiento de los otros individuos; por ello se dice que la identidad “*emerge y se reafirma en la medida en que se confronta con otras identidades, en el proceso de interacción social*” (Giménez, 1996: 11).

Asimismo, los referentes identitarios son elementos culturales propios de un grupo, como: etnohistoria, creencias, valores y normas, lengua, productos materiales y prácticas colectivas.

- a) Etnohistoria: es el conjunto de hechos significativos que clarifican la identidad biográfica del grupo, en otras palabras, aquellos acontecimientos que han sido interiorizados por los miembros de un grupo, no la suma de datos históricos que constituyen la historia del grupo, sino las fechas de ciertos momentos y los símbolos generados en ellos, los nombres, los lugares, aquello que los sujetos consideran relevante, porque les permite entenderse y a la vez, los guía en la configuración de su futuro (Paris en Maldonado y Hernández, 1990).
- b) Creencias son: sistemas de ideas sobre Dios, el mundo y el hombre, que tiene una comunidad, y desde las que interpreta la realidad, pueden ser creencias, la religión, los mitos, las tradiciones, las costumbres, la filosofía y la ideología; es la cosmovisión de una comunidad. Éstas constituyen elementos importantes para la construcción de la identidad, no sólo porque a partir de ellas los sujetos entienden su realidad, sino porque dan sentido a la vida y formas de comportamiento de los sujetos y aceptación de los roles sociales y normativos, que propiamente integran su identidad, sustentada en valores (Maldonado y Hernández, 2010).
- c) Valores sociales: son esquemas a partir de los cuales se conduce el comportamiento de los individuos, cada comunidad establece lo que se debe hacer y lo que se prohíbe, provistas de sanciones para quienes falten a lo pactado socialmente. Son “reglas de acción” (valores morales y normas) (Aguirre, 1999).
- d) Lenguaje: permite la comunicación entre los miembros de una comunidad, la cuestión lingüística es considerada como un referente identitario esencial, es “*una expresión del denso entramado de relaciones sociales que constituye la comunidad*” (Medina, 1992: 19). Para interactuar del interior hacia el exterior cada comunidad genera sus propios lenguajes: escritos, hablados y gestuales, que

los miembros de la comunidad van integrando a su forma de ser (Maldonado y Hernández, 2010).

- e) Los rituales (prácticas colectivas): son “*actos pautados, repetitivos, que cohesionan y vertebran al grupo [...]*” (Aguirre, 1999: 73). Entre los rituales se hallan los usos, costumbres y tradiciones que se observan en las fiestas, ceremonias, peregrinaciones y otras expresiones de la vida comunitaria, que comprenden sus roles sociales.
- f) Objetos materiales: son producidos por las comunidades y son las herramientas, monumentos, edificios, artesanías, tecnología, música, que se convierten en productos culturales; cuando los sujetos les atribuyen un valor simbólico los utilizan para mostrar su pertenencia a la comunidad y así promover su identidad (Maldonado y Hernández, 2010).

De manera conclusiva, para este apartado cabe mencionar que la identidad colectiva es una construcción sociocultural (relacionada con las interacciones sociales, la cultura y el contexto social). Ésta se genera en las interacciones sociales cotidianas que mantienen los sujetos entre sí, asimismo, los individuos van delimitando lo propio y lo ajeno. Pero, el proceso de identidad social sólo cobra existencia a partir del ámbito relacional. Sin embargo, no bastan con pertenecer a cierto grupo para identificarse con él, pues la existencia objetiva de una determinada configuración cultural no genera mecánicamente identidad, en otras palabras, la identidad no surge de manera espontánea, de manera contraria es una construcción a partir de la cultura que poseen los miembros de una comunidad, en un contexto social determinado. La identidad colectiva se configura en dos niveles: el de adscripción y el de identificación. En el primero, los sujetos se incluyen en forma simple, y en el segundo nivel los sujetos conocen los repertorios culturales del grupo (patrones de conducta, normas, valores, símbolos, prácticas colectivas), se apropian al menos de una parte de éstos y desde ahí construyen su sentido de pertenencia. Además, la identidad implica que los sujetos se sientan distintos a los demás, pero también que éstos sean reconocidos por los otros (heteroadscripción), es decir, semejanza hacia el interior y diferencia hacia el exterior. “*El yo colectivo es resultado de una construcción lenta; cada individuo debe ir encontrando su lugar en él y su pertenencia, al identificarse con ciertas prácticas sociales o culturales*” (Paris, 1990: 81). Por ende, la adscripción a un grupo no es suficiente para que los sujetos se identifiquen con el mismo, porque la construcción de la identidad colectiva es un proceso social complejo que requiere de la participación activa de los sujetos en las prácticas

colectivas del grupo (en los procesos de comunicación donde se reproducen los grupos y se adquiere la conciencia del “nosotros”) (Maldonado y Hernández, 2010).

“No basta conocer los símbolos, practicar las costumbres y tradiciones, a nivel de repetición, es necesario implementar mecanismos que les permitan a los sujetos atribuir sentido a los repertorios culturales que consideren referentes identitarios. No porque “oficialmente” lo sean, sino porque realmente tengan significado en sus vidas; es decir, que les sirvan para definirse a sí mismos, para explicar la realidad y guiar sus acciones” (Maldonado y Hernández, 2010: 249).

2.2.5 Etiquetamiento o etiquetaje

Una de las contribuciones del análisis interaccionista es la teoría del etiquetamiento, la cual sostiene que tanto las conductas “desviadas” como la conformidad de los individuos son el resultado de un proceso de definición y clasificación por parte de otros individuos. Este modelo enfatiza la relatividad de las desviaciones normativas, es decir, muestra como la definición de una misma conducta puede variar de una situación a otra. Supongamos, por ejemplo, que un hombre de negocios fuma marihuana en una fiesta privada con amigos, o un estudiante toma un disco de la casa de uno de sus compañeros de curso. Estas conductas pueden ser o no definidas como conductas desviadas. Así, las consecuencias para el ejecutivo que fumó marihuana dependen de que algunos de sus amigos lo interpreten como algo entretenido y sociable, mientras que otros consideren la misma acción como algo inaceptable. En el caso del joven estudiante, su actitud se puede considerar como algo trivial o simplemente como un robo. En síntesis, la conducta de los individuos en cada una de estas situaciones se evalúa de acuerdo a un proceso variable el cual incluye la detección de la acción, su definición, interpretación y respuesta por parte de otras personas. En otro sentido, ciertas personas pueden ser catalogadas negativamente por otras, basados en sus conductas o participación en situaciones que tienen muy poco o nada que ver con la realidad (Gilbert, 1997).

Es decir, el etiquetaje es una manifestación de la mayoría social que califica negativamente los comportamientos de las minorías al desviarse de las normas culturales estandarizadas de la mayoría. La teoría ha prestado especial atención a distintos colectivos como: discapacitados, enfermos mentales, criminales, homosexuales, niños, ancianos, etc.

De acuerdo a esta teoría, la sociedad tiende a reaccionar en contra de las

personas que no se conforman a las normas y tradiciones existentes catalogándolas como desviadas. Lo que considera como conducta desviada o no es lo que una persona hace, sino que, una etiqueta o rótulo impuesto exitosamente por otros individuos como algo desviado los deja expuestos a una serie de reacciones sociales desagradables e incómodas cada vez que se relacionan con otros miembros de la sociedad (Gilbert, 1997).

La teoría del “etiquetamiento” ha generado un amplio interés en el análisis sociológico durante las últimas décadas. El sistema de adjudicar rótulos o clasificar las conductas de las personas como desviadas de acuerdo a ciertos parámetros, ha resultado ser muy útil para comprender cómo puede desarrollarse una desviación; al mismo tiempo permite a los individuos entender el poder y el peso de dichas etiquetas (Gilbert, 1997).

2.2.6 Grupos sociales

Toda sociedad está integrada por individuos, los cuales no permanecen aislados, pues se asocian entre sí, formando grupos, en cuyo seno interactúan y mantienen relaciones recíprocas. El tipo de relaciones que los miembros del grupo mantienen, depende de la forma en que están organizados, las tareas que deben realizar los miembros y del modo en que los miembros del grupo esperan que cada uno actúe en las distintas situaciones sociales. Asimismo, todos los grupos poseen una estructura, es decir, cada miembro del grupo ocupa “una posición” o “un estatus” (éstos dependen de los valores y normas culturales), en el grupo de pares, por ejemplo los estatus son: el líder, el seguidor, el marginado, el animador, etc. Mientras que a cada estatus se le asocia un conjunto de “papeles” o “roles” (los cuales son pautas de comportamiento estables, que pretenden responder a las expectativas asociadas a cada estatus). En toda sociedad, los grupos deben cumplir ciertas funciones, que se consideran de especial importancia para la supervivencia del grupo (Morales y Abad, 1991).

Al conjunto coherente de roles que tienen como misión satisfacer ciertas funciones, se le llama institución (de éstas hay económicas, familiares, políticas, religiosas, etc. Pero las instituciones sólo pueden realizarse en el seno de los grupos y por los grupos de personas (Morales y Abad, 1991).

“Si un ocupadísimo marciano [...] le fuera posible echar una mirada a la gente de la tierra, probablemente le impresionaría el tiempo que la gente ocupa en hacer cosas en grupo. [Pero, también se daría cuenta que en los grupos hay] [...] presión por parte del grupo, el miedo a

desviarse de la opinión de la mayoría, la obediencia de la autoridad, las exigencias de las normas, [...] el poder del líder, el rechazo a los extraños, el odio a los enemigos [...]. [Pues] [...] la vida cotidiana de la gente común que somos todos está envuelta en actividades junto a y compartidas con otras personas [...]. Ser miembro de un grupo, pertenecer a él [...] o identificarse con él [no pasa desapercibido en nuestra vida] [...] es escasa la conducta social que permanece inmune a la influencia del grupo [...]. De hecho podríamos decir que el grupo es el escenario primordial de la influencia [...]. Kurt Lewin (1948, p. 146) había defendido [...] [que] durante la mayor parte de su vida, la persona adulta actúa no puramente con un individuos sino como miembros de un grupo social [...]. [Entonces] la situación del grupo puede ocasionar modificaciones en la experiencia [...] y en la conducta de los individuos [...] en una situación de grupo el individuo actúa como miembro del grupo” (Blanco *et al.*, 2004: 8 y 11, 14-16, 22, 28).

Existen tipos de grupos:

- a) **Grupos primarios:** se caracteriza por tener una relación y cooperación cara a cara, son fundamentales en la formación de la naturaleza social y los ideales del individuo. Se les llama primarios porque son los primeros en intervenir en la configuración de la naturaleza social de la persona, éstos juegan un papel central en el bagaje de experiencias personales (un ejemplo es la familia). A los grupos primarios también es posible elegirlos libremente (un ejemplo es el grupo de pares y la pandilla de amigos). Éstos surgen de manera relativamente espontánea bajo diferentes condiciones sociales, junto con el sentimiento del “nosotros”, el número de miembros es pequeño y las relaciones se basan en el intercambio afectivo (Blanco *et al.*, 2004).
- b) **Grupos secundarios:** son aquellos integrados por un número grande de personas, en donde los comportamientos individuales se determinan preferentemente por normas o disposiciones reglamentarias, o por los hábitos y costumbres del grupos social. Éstos no se reúnen de manera frecuente. Las relaciones son impersonales y se basan en intereses compartidos, y no necesariamente el clima es afectivo, es decir los miembros no requieren un gran conocimiento personal o afección con el resto de los miembros del grupo. Los individuos que trabajan en una oficina,

estudian o trabajan en una universidad o pertenecen a alguna organización política, son algunos ejemplos de este tipo de grupos (Gilbert, 1997).

De manera puntual, los grupos son:

1. Los grupos son un elemento central en la vida de las personas.
2. Comprender lo que ocurre en el grupo, cuáles son sus características, sus reglas de juego o sus objetivos, resulta esencial para comprender el comportamiento de los individuos.
3. Algunos de los comportamientos sociales más interesantes y atractivos son fenómenos grupales (el liderazgo, la influencia, las relaciones de mayoría y minoría)
4. El grupo es el contexto en el que se construyen y se manifiestan una parte de nuestros comportamientos.
5. Los grupos son una fuente de refuerzos para los individuos (Blanco *et al.*, 2004).

2.3 Panorama conceptual de “Absentismo escolar”

Con mucha frecuencia, el término “Absentismo” se utiliza indistintamente para hacer referencia a distintas realidades escolares, muchas veces relacionadas entre sí, pero completamente distintas. Por un lado, la revisión de la literatura desvela un panorama conceptual intrincado, debido a la gran variedad de términos existentes. Por otro lado, aun cuando se diferencien los distintos conceptos, cada uno de ellos presenta matices y aspectos particulares, que no siempre no precisados, y que comúnmente son utilizados como si fuesen intercambiables (González, 2006).

Fernández y Bustos (2006), Ribaya Mallada (2007), García Gracia (2001) y Barroso *et al* (1999), estudiosos del tema, coinciden en señalar la imprecisión con la que se utiliza el término de “Absentismo”. Todos ellos consideran que el absentismo escolar es un fenómeno definido de manera poco fiable, de hecho, aclaran que no existen referencias compartidas que permitan determinar cuándo se puede hablar de un problema de absentismo, ya sea para un alumno, un grupo ó una clase. Además, subrayan que el carácter multiforme del absentismo dificulta su medición (Fernández y Bustos, 2006; Ribaya, 2007; García, 2001; Barroso *et al.*, 1999).

Con la intención de clarificar un poco el panorama, se ha elaborado la siguiente tabla, con definiciones de algunos especialistas en el tema, mismas que pueden resultar útiles en un modo amplio. Es pertinente explicar, que en éstas el

fenómeno es conceptualizado sólo en función de la falta a clase, sin que se tomen en cuenta la causa que la genera.

Cuadro 1. Definiciones de absentismo en términos generales

Definición de absentismo	Autor
Se entiende como la asistencia irregular, o las ausencias repetidas e injustificadas del centro educativo (Melendro, 2008).	Miguel Melendro Estefanía (2008)
Es conceptualizado como una respuesta de rechazo por parte del alumno hacia el sistema escolar, que adopta varias manifestaciones y grados (Uruñuela, 2005).	Pedro M. Uruñuela (2005)
Es la participación irregular o inasistencia sistemática o recurrente a las actividades escolares por parte del alumnado (Bueno, 2005).	Vicente Bueno Ripoll (2005)
Se define como la no asistencia regular a los centros educativos por parte del alumnado, la gravedad del problema se relaciona con el número de ausencias y su reiteración (Aguado, 2005).	Pilar Aguado González (2005)
Es la falta de asistencia (justificada e injustificada) por parte del alumno a su puesto escolar dentro de la jornada lectiva, siendo esta práctica habitual (Ribaya, 2004).	Ribaya Mayada (2004)

Nayade Soledad Monter Arizmendi. Tesis de licenciatura. 2014.

Sin embargo, no parece conveniente acotar en términos simples el fenómeno, pues ello implicaría que no se mirarán las múltiples caras del ausentismo y su pluralidad.

El absentismo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtémoc: resultados de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase

En otras palabras, el concepto es cerrado, puesto que no se incluyen aquellas situaciones por las que el alumno no va a clase.

Es así, que otro grupo de estudiosos incluyen en sus definiciones las causas o factores que generan el ausentismo. Su intención es ser más específicos a la hora de abordar el tema.

Cuadro 2. Definiciones de absentismo centradas en las causas

Definición De Absentismo	Autor
<p>El absentismo escolar es un concepto que esconde una diversidad de procesos que se encuentran asociados a situaciones escolares, familiares, sociales, históricas y biográficas; diferenciadas en espacio y tiempo determinado (García, 2001).</p>	<p>García Gracia (2001)</p>
<p>El absentismo escolar es un fenómeno multifactorial, que depende de factores externos como: el origen social, los procesos de socialización familiar, el grupo de iguales, los condicionantes sociales y culturales; y que al mismo tiempo involucra agentes internos como: percepciones y prácticas pedagógicas del profesorado, y el tipo de orientación escolar recibida (García, 2005).</p>	<p>García Gracia (2005)</p>
<p>Lo que caracteriza al ausentismo escolar es que forma parte de una construcción cultural ligada a la condición de obligatoriedad. Incluye disfunciones: a) externas (medio socio-familiar del que procede el alumno y donde está inmerso);b) internas (del ámbito del sistema educativo) (Fernández y Bustos, 2006).</p>	<p>Fernández y Bustos (2006)</p>
<p>La ausencia esporádica, frecuente o total, es síntoma de un trasfondo de conflictos familiares y/o desajustes socioeconómicos y culturales, de las deficiencias propias del sistema educativo en el tratamiento del alumno o de la no aplicación institucional para motivar positivamente (Plan municipal de prevención y control del absentismo en IBI: s.f.).</p>	<p>Plan municipal de prevención y control del absentismo en IBI (s.f.)</p>

Nayade Soledad Monter Arizmendi. Tesis de licenciatura. 2014.

El absentismo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtpec: resultados de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase

Como se puede apreciar, entre una y otra conceptualización hay rasgos semejantes. Hasta aquí, se comprende que todos los alumnos que dejan de asistir a clase deben ser considerados como alumnos absentistas, y que en esta situación intervienen una serie de factores que determinan el fenómeno.

Pero, en realidad no existe una unificación de criterios entre lo que es o no es una falta justificada o injustificada. Pues, las expresiones “faltas de asistencia” o “absentismo” resultan demasiado ambiguas. Es por ello que es pertinente preguntarse ¿A partir de qué porcentaje se puede decir que un alumno es absentista?, ¿cuál es el número de faltas y durante qué periodo de tiempo debe faltar el alumno a clase para que se le considere como absentista? Las respuestas a estos cuestionamientos son enormemente variadas, pero en base a la literatura, y de manera general pueden agruparse en tres grandes categorías: Número o porcentaje, intensidad y periodo de incidencia.

- **Número o porcentaje.** Hace referencia al número de veces que se repite la ausencia a clase a lo largo de un periodo determinado. Términos como “habitual”, “esporádica”, “frecuente”, “recurrente”, “regular”, “reiterada” o “repetida”, son utilizados en la mayor parte de las definiciones de absentismo escolar. La frecuencia se puede medir utilizando un número concreto de días en un periodo determinado, por ejemplo: 2 días a la semana, 5 días al mes, 12 días al trimestre, etc. En otros casos se cuantifica mediante porcentajes, por ejemplo, 25% de faltas al mes, 15% de faltas al trimestre, etc. (Martínez, 2009).
- **Intensidad.** Hace referencia a la duración de la falta en cada jornada escolar. Esta duración puede oscilar desde: 1) retraso a clase, 2) falta a un sólo período lectivo (una hora), 3) ausencia a media jornada (de tarde o de mañana), y 4) ausencia a una jornada escolar completa. A su vez, pueden dividirse en: esporádica y recurrente (Martínez, 2009).
- **Periodo de incidencia.** Es el periodo de referencia se utiliza como base temporal para que una determinada frecuencia de faltas se considere como absentismo escolar, por ejemplo: una semana, un mes, un trimestre, semestre, etc. o al principio del semestre, a la mitad o al final (Martínez, 2009).

2.4 Rasgos que caracterizan al fenómeno: Absentismo escolar

El término “absentismo escolar”, resulta ser bastante enmarañado. A pesar de ello, pueden notarse ciertos rasgos que caracterizan al fenómeno. Por esta razón, resulta significativo acotar cuáles son los rasgos y peculiaridades que lo definen.

a) Es un fenómeno complejo y multicausal

El absentismo escolar es resultado de la respuesta individual del alumno ante una sola causa concreta, por la misma razón, el análisis de cada caso no puede ser simplista ni lineal, pues difícilmente una causa única genera el absentismo escolar (Martínez, 2009).

Es cierto que las peculiaridades individuales de cada estudiante son importantes a la hora de analizar el tema. Sin embargo, es indispensable considerar a aquellos factores propios del contexto escolar y social del alumno. Mismos que desencadenan respuestas distintas en cada uno de ellos.

En otras palabras, dichos factores no aparecen de forma aislada, sino que interactúan unos con otros, dando como resultado la reproducción de un fenómeno multicausal y complejo (Martínez, 2009).

b) Es un fenómeno heterogéneo

Como se dijo en el apartado anterior, el absentismo posee un carácter multicausal. Sería desatinado decir que el fenómeno aparece y evoluciona siempre de una forma definida, como resultado de causas acotadas y absolutamente semejante entre los absentistas. Al contrario, resultaría más certero mencionar que el absentismo responde a una pluralidad de situaciones sociales y vitales, que se traducen en trayectorias escolares dispares (Martínez, 2009).

Es entonces, se piensa que es un fenómeno heterogéneo, dado que existen muchos tipos de absentismo escolar. O sea, existe un tipo de absentismo para cierto número de alumnos. Es por ello, que las estrategias de intervención que se diseñen para intentar corregir el problema; habrán de ser también particulares y orientadas a las características individuales, escolares y sociales de los estudiantes absentistas (Martínez, 2009).

c) Tiene un carácter interactivo

Hasta aquí, se ha dicho que el fenómeno es multifactorial, pero no se ha mencionado la manera en cómo conviven estos factores. Es más, si se llegase a creer que estos agentes al participar en la reproducción del problema se hallan sumados o superpuestos sin ninguna conexión lógica se le estaría restando importancia al carácter interactivo del fenómeno.

Es preciso aclarar que estos elementos se encuentran interactuando y conexos, cuyo origen puede localizarse en el individuo y su entorno. De manera más precisa, García Gracia (2001) considera que el absentismo está ligado a la realidad del mundo inmediato del joven, a sus referentes cotidianos, a percepciones sociales que le son significativas y orientan su comportamiento, a la influencia del grupo de iguales, en la forma en cómo vive la escolarización, a la existencia de dificultades familiares objetivas (marginación, movilidad geográfica, etc.), a la identificación o falta de identificación con la realidad escolar, a las formas de vivir la escuela, al estatus del joven dentro del grupo doméstico, en la auto-interpretación continuada de su propio absentismo, así como a otros sucesos imprevistos o acontecimientos que pueden resultar significativos en la trayectoria vital del estudiante (García, 2001).

Asimismo, Navarro (2002) considera que el contexto (escolar, familiar, social, etc.) en el que se desenvuelve el alumno interactúa de forma dinámica, abierta y multireccional sobre su comportamiento. En otras palabras, el carácter interactivo implica que el estudiante se vea influido por el medio pero que, a la vez, el propio alumno influya en ese contexto (Navarro, 2002).

Y es así, como el alumno se encuentra inmerso en un ambiente de interrelaciones, donde se configura el fenómeno y se estructuran las distintas respuestas del colegial ante la institución escolar (Martínez, 2009).

d) Se presenta de manera graduada

Como se ha dicho, el absentismo escolar tiene múltiples caras, como muchos otros procesos escolares. En particular, las situaciones de ausentismo se presentan de manera graduada, y adoptan frecuencias e intensidades disímiles (Martínez, 2009).

Por ejemplo, las dimensiones que son utilizadas con mayor frecuencia para acotar esa gran variabilidad, son de tipo: temporal, porcentual y de frecuencia. Mientras, que para distinguir los tipos de absentismo comúnmente, se emplean las siguientes etiquetas: “Absentismo de retraso”, “Absentismo esporádico”,

“Absentismo temporal”, “Absentismo crónico, entre muchas otras (Martínez, 2009).

Lo substancial es comprender que aunque pueden jerarquizarse, unas y otras están interrelacionadas entre sí. Pues, todas estas formas de absentismo pueden significar, las diferentes caras que adopta el absentismo escolar en alguna institución (Martínez, 2009).

e) Tiene un carácter dinámico

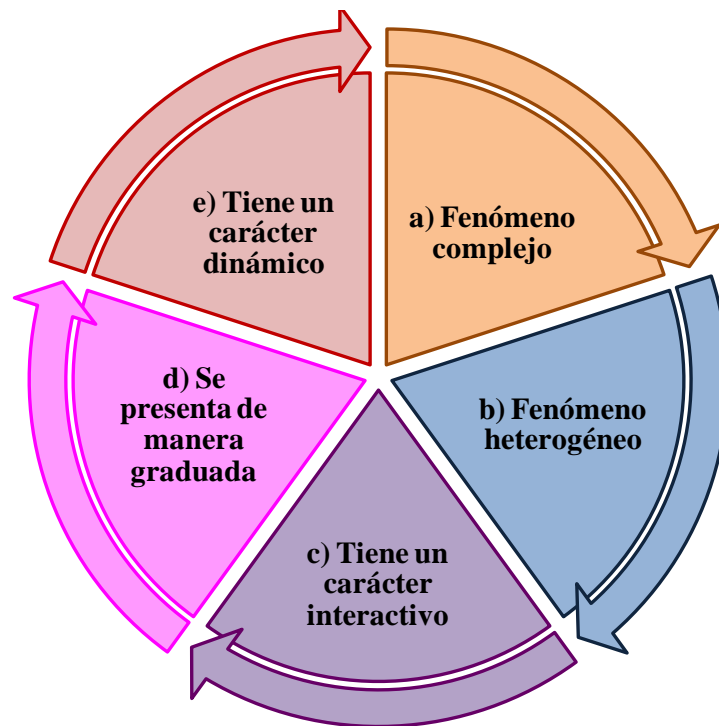
Otra característica que define el absentismo escolar es su carácter dinámico y cambiante. No es un fenómeno que se pueda analizar en un momento determinado y considerar que permanecerá de igual forma a lo largo del tiempo. Muy al contrario, los comportamientos absentistas evolucionan con el paso del tiempo, muestran una dinámica cambiante y variable que los puede llevar a adoptar distintas formas y a mostrar distintas intensidades y frecuencias a lo largo de la vida escolar de un alumno, e incluso, a lo largo de un mismo curso escolar (Martínez, 2009).

En algunos casos a medida que avanza el curso escolar, el absentismo escolar que se detecta en los centros va cambiando tanto en frecuencia como en intensidad, adoptando distintas formas y afectando a distintos alumnos. Por ejemplo, los problemas de asistencia pueden comenzar al inicio del semestre, pero pueden llegar a empeorar según progresa el ciclo escolar (Roderick, 1997).

Dicho de otra manera, cambian las frecuencias de las faltas, y las formas en que se presenta el absentismo. De la impuntualidad se puede pasar al absentismo esporádico, y de éste a la ausencia continuada e incluso al abandono total. Pero no todos los alumnos evolucionan negativamente. Algunos alumnos, dependiendo de múltiples factores y principalmente por la intervención del propio centro educativo, mejoran su asistencia a lo largo del curso escolar e incluso llegan a finalizar el curso presentando un buen grado de asistencia a clase (Martínez, 2009).

Para visualizar de manera agrupada las características del absentismo escolar, en la siguiente figura se han insertado los cinco rasgos descritos en las líneas de arriba: a) Fenómeno complejo, b) Fenómeno heterogéneo, c) Tiene un carácter interactivo, d) se presenta de manera graduada, e) Tiene un carácter dinámico.

Figura 2. Rasgos que caracterizan el absentismo escolar



2.5 Distintas modalidades de clasificación del “Absentismo escolar”

Como se ha visto, uno de los rasgos que caracterizan el absentismo escolar es la multiplicidad de caras con las que puede presentarse. Por ello, es preciso visualizar las distintas maneras en que éste es clasificado en la literatura especializada. A continuación, se expondrán las distintas modalidades que se utilizan para definir las formas de “absentismo escolar”, con el fin de distinguir qué cuenta como inasistencia.

Por un lado, explica la socióloga Maribel García Gracia que el término de absentismo es comúnmente utilizado para referirse a diferentes situaciones de ruptura escolar (García Gracia, 2008). La autora identifica la siguiente tipología del alumnado absentista:

1. **Absentismo de “transgresión”**: expresa un distanciamiento por parte del alumno respecto a las exigencias de la escuela, sus procedimientos y normas.
2. **Absentismo por “rebelión”**: presupone una respuesta activa del sujeto, pues rechaza las metas culturales definidas (el éxito escolar o el ideal meritocrático) y los medios institucionales establecidos.

3. **Absentismo por “retraimiento”**: expresa actitudes de inhibición e indiferencia ante la escuela, a menudo asociado a situaciones de bajo rendimiento escolar que conduce al alumno a una situación de desafección escolar.
4. **Absentismo “virtual”**: tiene que ver con la antipatía e inhibición de algunos alumnos presentes físicamente en el aula, pero que no participan en las actividades que se desarrollan; en otras palabras el alumno está dentro del aula pero sin estar (García, 2008).

Por otro lado, Ma. Adoración de la Fuente Fernández (2009) señala que el absentismo escolar que se da en los centros educativos constituye un complejo fenómeno que no tiene un único significado. Indica, que habitualmente el término de absentismo es utilizado en el lenguaje del sentido común con imprecisión. Dado que se cree que el absentismo es sólo la falta injustificada de asistencia a clase por parte del alumnado, en la medida en que es reiterado y consecutivo. Para de la Fuente (2009) el termino no puede ser definido solamente en términos de presencia física en las aulas, ya que desde su perspectiva el fenómeno puede adoptar múltiples formas (de la Fuente, 2009). De la Fuente (2009) cita a Blaya (2003) y Lascoux (2002), para distinguir otras formas de absentismo, tales como:

1. **Absentismo “esporádico”**: sucede cuando los alumnos no van a la escuela por acudir a otra actividad (un partido de fútbol, una cita con amigos, por ejemplo).
2. **Absentismo “de retraso”**: son aquellos alumnos (as) que llegan tarde sistemáticamente a primera hora de clase (en un día determinado, a una materia concreta o un área específica).
3. **Absentismo “del interior”**: son los estudiantes que están presentes en clase, pero solo esperan a que pase el tiempo (características muy parecidas al del absentismo “virtual” que expone García Gracia, llamado también “los presentes ausentes”). Son alumnos que estando presentes en las clases, tratan de pasar lo más desapercibidos posible.
4. **Absentismo “elegido”**: es el alumnado que evade ciertos aspectos de la experiencia escolar o no asisten para dedicarse a otras actividades.
5. **Absentismo “crónico”**: que se traduce en ausencias a clase notorias y prolongadas (de Fuente, 2009).

Por su parte, M. Roderick (1997, et al.) insiste en la pertinencia de distinguir tres dimensiones de la asistencia escolar:

1. **Impuntualidad:** llegar tarde a clase.
2. **Saltarse clases:** asiste a unas clases pero no a otras.
3. **Faltar un día completo:** faltar a toda la jornada escolar.

Joan Rué (2008), explica que no se debe confundir el absentismo escolar con otras realidades académicas como el abandono escolar (o deserción) , pues éste representa la estación final del absentismo en la trayectoria académica de un alumno. Para el investigador existe otro tipo de alumnos absentistas, los nombra como “invisibles” o “perdidos”, y son aquellos estudiantes que forman parte de las listas oficiales (matriculados), pero que son desconocidos en las aulas y en la institución (Rué, 2008). A su vez él propone la siguiente tipología de situaciones de absentismo:

1. Pasivo en el aula.
2. Aislado.
3. Impuntual entre clases.
4. Impuntual a primeras horas.
5. Crónico.

Alumnos con tres o más faltas. Para Miguel Ángel Broc Cavero (2010), la aparición de esta conducta y su durabilidad distinguen de la siguiente manera: **1) absentismo crónico** (con mayor número de faltas pero a lo largo de toda la trayectoria escolar), **2) absentismo cíclico** (ligado a periodos concretos del año y a lo largo de toda la trayectoria escolar), **3) absentismo selectivo** (días concretos a lo largo de todo el año y/o toda la trayectoria escolar, y **4) absentismo de inicio** (apreciándose al inicio de la trayectoria escolar) (Broc, 2010).

Mientras que la modalidad que propone la socióloga Cristina Barroso *et al.* (1999), es la siguiente:

- 1. Absentismo actitudinal de los alumnos:** Referido a la actitud que manifiestan los alumnos hacia la escuela (muestran total desinterés en los contenidos curriculares, falta de motivación, indiferencia por las explicaciones del profesorado, por ejemplo).
- 2. Absentismo actitudinal del profesorado:** Se refiere a la ausencia de un gran número de docentes que generan grandes dificultades a la hora de garantizar la continuidad y regularidad del curso académico. También los resultados manifiestan la ausencia de interés del profesorado en la preparación de sus clases, falta de motivación e implicación en la puesta en marcha de actividades alternativas, así como de no realizar un seguimiento más personalizado a los alumnos.
- 3. Absentismo actitudinal de los padres:** que se concreta en la dejadez por parte de los padres en las funciones de control, supervisión y seguimiento escolar, así como el encubrimiento de las ausencias de sus hijos al centro escolar (Barroso, 1999).

2.6 Tipos de nomenclatura de “Absentismo escolar”

La medida del absentismo escolar es particularmente compleja, por su carácter dinámico y fluido¹⁶. Algunos estudiosos del tema han tratado de proponer una “taxonomía” o “nomenclatura” para medir las distintas situaciones de absentismo académico, pues, así como se describió en las líneas de arriba, también existe una amplia variedad en las propuestas para su medida, ya que algunos consideran absentismo, a partir del 10% de faltas, u otros hasta el 25% de ausencias, sin que exista una concreción unitaria del número mínimo de ausencias que son significativas para ser consideradas como ausentismo escolar. Por lo tanto, en este apartado se expondrán sólo algunas nomenclaturas, con el fin de exponer lo que los autores han

¹⁶La ausencia de información estadística contribuye a la falta de unificación en la clasificación del absentismo. Dichas, tasas podrían hacer referencia al número de alumnos que no asisten a un aula en un momento determinado, y que no justifican su ausencia. Su cálculo se basa entre el número de alumnos teóricamente matriculados (en un curso o materia). Es decir, entre el número de alumnos que asisten al aula en un momento determinado (mañana o tarde), más los que no asisten por causa justificada o injustificada (García, 2005).

formulado y para hallar la más adecuada para explicar la inasistencia.

En cuanto a la medición del término “absentismo escolar”, Antonio Domínguez Fernández (2005) sugiere las siguientes definiciones, que ayudan a “calcular” mediante porcentajes, los tipos de “absentismo escolar” de un alumno, proponiendo como:

1. **Absentismo elevado:** ausencia superior al 50%. Aquí el alumno presenta una inasistencia elevada.
2. **Absentismo medio:** entre un 25% y 50%. Si el estudiante asiste a clase el 75% o 50%, del 100%, se presenta en este caso una inasistencia media.
3. **Absentismo bajo:** por debajo del 25%. Si un alumno asiste a sus clases un 75% o más, puede decirse que es un alumno con asistencia regular (Domínguez, 2005).

Otra forma de evaluar el “absentismo escolar” es la formulada por Maribel García Gracia (2005), propone la siguiente nomenclatura:

1. **Absentismo puntual:** menos del 25% de ausencias.
2. **Absentismo recurrente:** entre el 25-50% de ausencias.
3. **Absentismo crónico:** mayor al 50% de ausencias¹⁷ (García, 2005).

Es importante incluir otras formas de operacionalizar el concepto de absentismo, en el “cuadro 3”, García Gracia (2005) ejemplifica a grandes rasgos seis clasificaciones distintas:

Es útil conocer las tipologías propuestas por los estudiosos del tema, ya que ayudan a saber el tipo de conducta de un alumno absentista, pero, también es cierto que no son útiles para comprender por qué ciertos alumnos la desarrollan, por ello es indispensable conocer los indicadores que intervienen en dicho comportamiento.

¹⁷ El absentismo (o ausentismo) crónico puede distinguirse porque el estudiante acude tan solo un par de veces a la asignatura en la que se inscribió, él llega acudir en los primeros días del ciclo escolar, pero a lo largo del semestre puede que sólo se presente en escasas ocasiones (con el fin de saber los temas tratados en clase o para conocer los requisitos de evaluación final). A veces se presenta el caso que el estudiante deja de asistir por completo a dicha materia o sólo se presenta en los últimos días del ciclo escolar.

Cuadro 3. Conceptualización del absentismo según criterios

Aislado o esporádico: De 1 a 3 faltas al mes.	Grado 1: Ligero (hasta 8 faltas al mes).	Aislado: una parte del día.
Prolongado: Más de 3 faltas al mes.	Grado 2: Grave (de 9 a 19 faltas al mes).	Preventivo: 1-3 días al mes.
Total: Abandono.	Grado 3: Crónico (más de 20 faltas al mes).	Periódico: 3-7 días al mes.
Esporádico: 3 días continuados con reiteración o más de 8 días lectivos al mes.	Grado 4: Abandono.	Parcial: 7-15 días al mes.
Prolongado: por causas familiares o laborales.	Grado 5: Desescolarización.	Total: más de 15 días al mes.
Total: matriculado, pero no asiste o lo hace muy esporádicamente.	Bajo: 1-6 días al mes.	Puntual: 10 ausencias trimestrales.
Otros: causas múltiples, salidas de la institución y saltarse clases.	Medio: 6-11 días al mes.	Esporádico: 1 día por semana.
	Alto: más de 11 días al mes.	Regular: 2-3 días a la semana.
		Crónico: 4 días a la semana o más.

Fuente: Merino R. y De la Fuente Blanco M. G. (2000), *Sociología para la intervención social y educativa*, España, Editorial complutense p. 35.

2.7 Factores asociados al absentismo escolar

¿Por qué no ir a clases?, no hay una respuesta sino muchas. Lo que hay que decir primero, es que el absentismo escolar forma parte de un proceso social, y desde esta perspectiva el presupuesto homogéneo del colectivo absentista no tiene cabida. No se pueden reducir las causas que explican el fenómeno, centrándose sólo en ciertas variables, como las sociodemográficas del alumnado o las familiares (Bueno, 2005).

Un discurso que asume que la problemática del absentismo radica sólo en un aspecto del fenómeno, sólo contribuye a desresponsabilizar a otros actores. Si bien, es en la interacción de los actores lo que desencadena las situaciones de riesgo o la acumulación de pequeñas rupturas en el ámbito personal, familiar o escolar (Broc, 2010).

Por ejemplo, si el centro escolar afirma que el estudiante es el que cargan con

todo el peso, alegando que poco puede hacer con factores como la pobreza o la desestructuración familiar, lo único que pretende es “absolverse” ante el hecho de que ciertos estudiantes dejan de ir a clase o abandonan.

Dicho en otros términos, se estaría admitiendo que la decisión de abandonar es una decisión tomada por cada individuo, a la luz de un patrón de bajo compromiso con la escuela y conductas que llevan al fracaso escolar. En muchos casos sucede por esta razón (Lee y Burkan, 2002:2), pero, afirmarlo de manera general, contribuye a pasar por alto el papel que está desempeñando la escuela a la hora de empujar a ciertos alumnos a que abandonen o a que permanezcan en ella (González, 2005).

En este sentido, un tipo de análisis individualista, simplemente lograría proporcionar una excusa al centro escolar ante su falta de éxito con el absentista o el que abandona; se “culpara” a las víctimas, y no al “orden escolar” vigente. Por su parte la institución preferirá mantener los esquemas pedagógicos y organizativos sobre los que se articula, y que al mismo resultan ser incuestionables (González, 2005).

[Por consiguiente] “resulta en exceso simplista asignar “culpas” sólo a unos (los alumnos y sus entornos) o sólo a otros (los centros escolares). Desde luego, las escuelas no tienen un control absoluto sobre las condiciones en las vidas de sus estudiantes; éstos tienen [...] responsabilidad sobre su logro escolar, y también las familias han de responsabilizarse en apoyar a sus hijos y los esfuerzos que hace la escuela por ellos. Pero en todo caso, el centro escolar ha de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos que recibe (Hixson y Tinzmann, 1990), y proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para todos los alumnos (no sólo para los que responden a un modelo ideal). [...] En lugar de asumir que la problemática del abandono [...] radica sólo en el individuo o sus condiciones sociales, y, por tanto, sostener que es fundamentalmente un producto de acciones individuales, es preciso admitir que también la propia escuela, su cultura y su estructura juega en ello algún papel: genera dinámicas académicas y crea condiciones (horarios inflexibles [...]); estrategias de enseñanza limitadas y rígidas [o demasiado laxas]; textos y otros materiales didácticos inadecuados; evaluación competitiva; [...] etc.) que no siempre contribuyen a responder a las necesidades diversas del alumnado que recibe, y que pueden estar contribuyendo al absentismo y/o abandono” (González, 2005:3-4).

Como se ha visto, las cosas no son tan simples, pues hay que recordar que se está hablando de una de problemática compleja. En ocasiones, los alumnos son puestos “en riesgo” cuando experimentan un desajuste significativo entre sus circunstancias y necesidades, y la capacidad o disponibilidad de la escuela para aceptar, acomodar y responder a éstas, de manera que apoyen y posibiliten su máximo de desarrollo y crecimiento social, emocional e intelectual (González, 2006).

Lo que hay que hacer notar, es que en la medida en que el desajuste se incrementa, también aumentarán las probabilidades de absentismo, fracaso escolar, deserción, desescolarización, entre otros fenómenos escolares (González, 2006). Reafirmando esta idea, García (2005) asevera que

“El absentismo debe ser contemplado como una respuesta reactiva del alumnado ante una determinada situación [...] que rechaza por las causas que sean [...]. Por lo tanto, el individuo absentista es el que manifiesta una reacción defensiva ante un medio que no le gusta o rechaza y este medio rechazado es, en primera instancia, el medio escolar y el entorno educativo” (García, 2005: 60).

Es cierto que en algunos casos la problemática del absentismo y el abandono radica sólo en el individuo, en sus características y sus circunstancias; es decir, no todos los estudiantes absentistas faltan porque en ellos se presenten “todos” o “muchos” factores de riesgo, en algunos casos sólo se presentan uno o dos. Lo importante es identificar de manera general cómo estos factores actúan propiciando el fenómeno dentro de un grupo social-escolar determinado.

Sabiendo de antemano, que cada caso es distinto es posible pensar en la heterogeneidad del fenómeno, considerando que las características socio-económicas, laborales, de expectativas escolares, y de situación familiar de cada estudiante son distintas¹⁸. En este sentido, el fenómeno del ausentismo resulta dinámico y multiforme, pues oculta problemáticas sociales complejas (García, 2005).

¹⁸ En ocasiones, algunos sujetos son percibidos como “víctimas del medio” o “como un peligro para el orden escolar”, en ambos casos el estudiante es objeto de una penalización, y pocas veces éste es mirado como un sujeto con identidad personal, inserto en un medio social concreto, con una cultura específica y con una autonomía propia. El hecho de ausentarse, en sí mismo, podría tratarse de una respuesta activa o pasiva del sujeto, por ejemplo (condicionada), por ciertas prácticas pedagógicas de la institución escolar y los itinerarios escolares (García, 2005).

Es preciso decir, que el desarrollo de una trayectoria de absentismo y su culminación, depende en gran medida de la interacción de factores, por un lado, se hallan los componentes externos que tienen que ver con la institución escolar (que incluye la propuesta pedagógica del profesorado y de la institución, el clima escolar vivido, las diferentes trayectorias escolares o el rendimiento de cada escolar, etc.); por otro lado, se encuentran los internos (como la posición social de las familias, el peso del grupo de iguales, las percepciones sobre el futuro, las expectativas personales y familiares respecto a la escuela, etc.) (García, 2005).

Ambos elementos (externos e internos) se insertan en la biografía del alumno y se transforman en el tiempo, dando lugar a nuevas situaciones: abandono definitivo, reingreso en el sistema educativo, inserción laboral, u otros contextos, por mencionar algunos ejemplos (García, 2005).

Aunque, es significativo destacar de manera puntual que no todas las situaciones de riesgo como los condicionantes sociales (nivel socioeconómico, estructura familiar, nivel educativo de los padres, lugar de residencia, etc.), académicos (bajas calificaciones, bajas expectativas educativas, repetición de curso temprana, grado de identificación con la escuela, ausencia de un proyecto pedagógico consensuado y asumido por el equipo docente y el resto de la comunidad educativa, profesores inestables o faltistas, etc.), personales (edad, género, nivel de capacidad, etc.), acaban configurando trayectorias de absentismo, ni todas las causas de absentismo se explican por un solo condicionante (García, 2005; González, 2005; Sáez, 2005).

Pues, para algunos sujetos la experiencia de la inasistencia, es un fracaso personal o académico, que a veces es reflejo de una trayectoria de desafección escolar o de dificultades escolares, que pueden ilustrarse con las siguientes frases: “no me gusta la materia”, “es muy aburrida la clase”, “no entiendo las lecturas”, “no me interesa asistir siempre”, etc.; mientras que otros han interiorizado el discurso meritocrático¹⁹ de la escuela (a lo largo de su vida académica), expresado en frases como: “yo no sirvo” o “yo no nací para esto”. No obstante, para unos estudiantes la

¹⁹La meritocracia trata de disponer de los mejores para lo mejor, por ejemplo en el mercado del capital intelectual, la meritocracia se rige en razón de los méritos y capacidades de un sujeto “los mejores ocupan el lugar por el que compitieron a partir de del principio de igualdad de oportunidades” (Puig, 2010).

Meritocracia (del latín mereo, merecer, obtener) es una forma de gobierno basada en el mérito. Las posiciones jerárquicas son conquistadas con base en el mérito, y hay una predominancia de valores asociados a la capacidad individual o espíritu competitivo tales como, por ejemplo, la excelencia en educación o deportes (Sánchez, 2008).

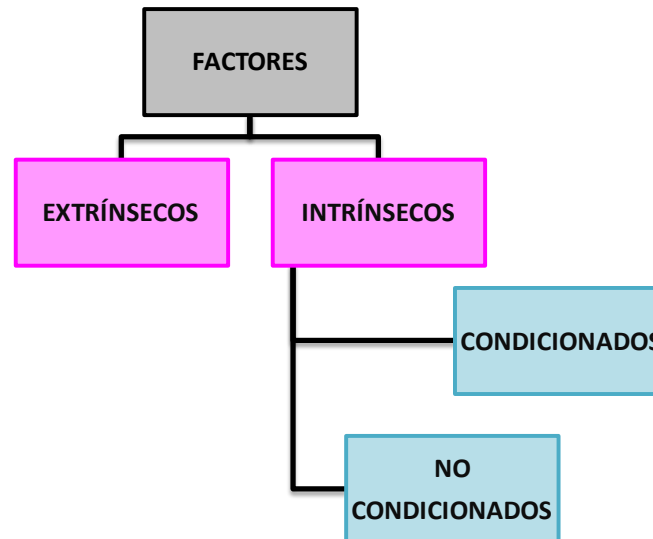
decisión de no acudir a una o más clases (de vez en cuando o de forma reiterada), es una decisión “personal” o “libremente escogida” que no siempre tiene una carga negativa. Pues “*se trata de la respuesta del sujeto [...] a partir del uso de su autonomía para decidir respecto a su propia escolarización*” (García, 2005:3; Martínez, 2009: 197).

Hay que decir también, que el absentismo académico puede estar estrechamente ligado con patologías infantiles, con el estilo de crianza en la niñez, adolescencia y adultez, con la etapa de educación que puede incluir: exclusión o adhesión educativa, niveles de autoestima académica y auto concepto, el tipo de actitudes de los maestros a lo largo de la vida escolar, el nivel de repercusión de los padres en la creación de hábitos escolares, el fomento de la responsabilidad y compromiso, el seguimiento de éstos sobre la vida escolar de los hijos, etcétera (Guerrero, 2009).

Ahora bien, en algunos casos puede existir un comportamiento de absentismo tolerado e incluso reforzado por algunos padres, y hasta habitual; pero también cabe la posibilidad de que los chicos con absentismo lo oculten a sus progenitores, por temor a posibles sanciones (Barroso *et al.*, 1999).

En fin, es pertinente destacar que no todos los alumnos que son absentistas fracasan escolarmente, ni todos los alumnos que fracasan son absentistas. Además, el fenómeno no se produce de forma instantánea, pues los alumnos no deciden dejar el centro escolar sólo porque se les antoje; más bien, es un proceso progresivo de retirada de la escuela, y en ocasiones el resultado final de una larga serie de experiencias negativas (escolares y sociales) a través de las cuales el alumno va mostrando (con frecuencia) signos de desenganche, como no ir a clase, no finalizar adecuadamente el curso, suspender, repetir, etc., indicios de que para él la escuela es irrelevante (González, 2005).

Como se ha venido diciendo, ningún fenómeno social tiene una explicación única, y a la hora de determinar los elementos que condicionan la asistencia se hallan diversos motivos que intervienen, y múltiples maneras de clasificarlos. Es por ello que a continuación dichos factores se delimitarán en extrínsecos e intrínsecos (que su vez se dividirán en dos subcategorías, tal como se puede observar en el siguiente cuadro), con el único fin de clarificar la problemática.

Figura 3. Factores asociados al absentismo escolar

2.7.1 Factores extrínsecos

Son aquellos factores que se hallan relacionados con el mundo académico, como: los contenidos de la asignatura, la metodología docente empleada, actitud del profesorado (interés y/o motivación por la enseñanza), la aptitud del educando (calidad y dominio de la asignatura), valor de las clases, dificultad de la asignatura, organización en los horarios de clase, formas de evaluación, entre otros.

2.7.1.1 *Carácter metodológico de la asignatura*

Parte de los profesores y alumnos entienden que el absentismo es una representación de que algo falla, en ciertas situaciones, cada parte entiende que la causa se halla en el lado opuesto. Si pregunta al profesor, tal vez éste diría que los alumnos que no van a clase son irresponsables, y si se le cuestiona al estudiante, éste indicaría que es culpa de los profesores (Rodríguez, 2010). Ante lo anterior el apartado, se centra en los escenarios relacionados con la metodología, puesto que si ésta no es buena no favorece y puede generar absentismo.

Por una parte, los profesores suelen hacer demasiado hincapié en la transmisión y menos en el aprendizaje. A veces, éstos no trabajan en hacer que el alumno aprenda a aprender, de manera contraria el alumno se convierte en una

esponja que recibe un cúmulo de información (que cursa una serie de materias que pueden resultar inconexas). Frente a la cuestión, el alumnado suele demandar metodologías más participativas y prácticas (Del Moral *et al.*, 2010).

Por ejemplo, se puede presentar el caso en donde el profesor durante toda o casi toda la clase sólo se dedica a dictar, representando una rutina mecánica (el educador habla y el estudiante escribe).

Es claro que la pedagogía tradicional llega a persistir (que esta ratificada, aprendida y mecanizada desde los ciclos anteriores o pre universitarios), pues dictar apuntes es una pedagogía “esperada” cuando se ingresa a la escuela, y es muy común en la educación universitaria, porque es una “técnica cómoda”. Pero en realidad, no es un método crítico ya que no es bueno ni para el profesor ni para el alumno. En este caso, el profesor podría ser sustituido por una grabación sonora repetitiva (porque el profesor se dedica a leer y no a explicar), mientras que los alumnos se convierten en transcritores, acrílicos (porque no hay muchas opciones debate o interpretación, sino sólo de descripción). Y el estudiante bajo este escenario prioriza la memorización y no el análisis²⁰ (Rodríguez, 2010).

Por otra parte, aquellos apuntes pueden ser estudiados por los que no acuden, sin embargo no es lo mismo estudiar con los apuntes propios, que con los ajenos. En todo caso, si hay estudiantes que prefieren no ir a clase y estudiar con los apuntes de sus compañeros es porque ese arreglo les compensa. Para que esta situación se reproduzca, el colegial absentista debe tener algún grado de relación con un compañero que sí asista a clase, porque el colegial sabe que aunque no vaya, hay “alguien” a quien puede pedirle las notas (Del Moral *et al.*, 2010).

Una situación que reproduce el asunto, es una estrategia grupal (de dos o más alumnos) para capturar los apuntes, es decir, éstos deciden rotar su asistencia (en cierta asignatura), yendo un día distinto cada uno. Cabe explicar que no todas las materias, son proclives al dictado de apuntes (algunas son teóricas y otras prácticas, en las primeras es más fácil estudiar los contenidos, y aprobar el examen o hasta el curso, en las segundas, aunque haya apuntes o textos, las explicaciones en clase no se recuperan, y son más difíciles de aprobar; aunque es difuso delimitar la frontera entre una y otra materia, porque también depende de la capacidad del sujeto) (Rodríguez, 2010).

²⁰Moncada (1985) señalan que los planteamientos educativos y pedagógicos empleados en la escuela son claramente inadecuados, y que casi todo el esfuerzo escolar está dirigido a que los alumnos memoricen datos con el fin de regurgitar los en los exámenes” (Moncada, 1985).

También, llega a ocurrir la reproducción del mismo discurso descriptivo con el uso de tecnologías²¹, por ejemplo, ciertos docentes se dedican a poner presentaciones en *PowerPoint* mientras sólo leen lo que hay en éstas, o cuelgan todo el temario y las diapositivas en algún blog electrónico u plataformas docentes. O bien, los docentes dejan los textos que tienen que leer los escolares durante todo el ciclo escolar en algún centro de fotocopiado, entonces así, los alumnos no se molestan en asistir a clase porque los compran o los bajan de internet, y se olvidan de la asignatura. En este caso, los estudiantes suelen reemplazar su asistencia al aula, por la adquisición del libro o libros de la asignatura, y éstos ya no tienen la necesidad de aparecerse más por la misma; entonces la prioridad es la aprobación y no el ir a clase y aprender de ella (Rodríguez, 2010).

Queda claro, que el profesorado acostumbra a cuestionar la actitud del alumnado pero pocas veces se cuestiona su propia práctica docente. Pero, también es verdad que el éxito o el fracaso escolar no es una cuestión sectorial, no compete tan sólo a los profesionales de la educación, sino que va mucho más allá (Broc, 2010).

2.7.1.2 Duración de las clases: aburrimiento y cansancio

Reiteradamente aparece la cuestión del aburrimiento, vinculado a la materia ello, vinculado a la metodología y a la metodología de la materia. Es decir, a veces éstas pueden ser muy complejas. Por ejemplo, una clase de economía puede contener mucho contenido teórico, y la asistencia es baja, y la razón es porque la gente, porque es muy rutinario (Del Moral *et al.*, 2010).

Así mismo, la duración de las clases también influyen estas cuestiones. Algunos profesores y alumnos plantean que las clases de dos horas o más a veces son excesivas, y que va en detrimento del alumno, porque tanto el alumno como profesor se cansan. A veces, la cuestión no es que el alumno cursa varias clases, sino que algunas son demasiado largas, y el estudiante se aburre (Del Moral *et al.*, 2010).

2.7.1.3 Los horarios

Es cierto que otro de los motivos para no asistir a clase son los horarios. Se supone que éstos son establecidos por los servicios académicos para que no se traslapen las asignaturas de cada curso (es decir que cuadren y encajen por completo), pero el

²¹No obstante, en diversas ocasiones el uso de éstas representa un excelente soporte fuera de clase, porque son prácticas para la enseñanza.

conflicto aquí no tiene que ver con la organización académica, sino con las razones particulares de cada estudiante, y con la flexibilidad de escoger horarios por los mismos.

Un ejemplo de lo anterior serían los alumnos que se hallan cursando el segundo, tercero, cuarto, u otro ciclo escolar, y que tienen asignaturas pendientes de cursos anteriores o que se matriculan en materias de diferentes cursos; dado este contexto, se presenta el problema, pues las asignaturas ya no encajan o se superponen, pues se cuenta con un mal horario, las clases se hallan dispersas, son muy temprano o muy tarde, todas las clases son seguidas, etc. (Del Moral *et al.*, 2010).

También se cita el caso de estudiantes que se matriculan en pocas asignaturas, cuyas clases están salpicadas entre los días y horas de la semana, o sea, la persona llega a tener una clase en un solo día, o una muy temprano y otra muy tarde (teniendo mucho tiempo de por medio entre uno u otra); es difícil que alguien quiera quedarse todo el día en la facultad esperando solamente a una clase. El hecho de no tener horarios continuos, implica que al haber horas libres entre cada clase, el alumno prefiere marcharse (y si no vive muy lejos, tal vez regresar).

A lo anterior, podría llamársele “horarios absentistas”, con clases en horas “sensibles”, es decir, son más proclives a la incomparecencia estudiantil. Un ejemplo de esto sería en las clases a primera o última hora del día (las de la 7:00 am o la de las 9:00 pm, respectivamente), sobre todo en los días viernes, o las clases que se hallan cercanas a la hora de comer (Rodríguez, 2010).

2.7.1.4 Contenidos de las asignaturas

Otra elemento que desincentiva que la gente vaya a clase es que los contenidos de las asignaturas no se actualicen ni varíen de un año a otro. Algunos estudiantes tienen amigos que tienen fotocopias de las clases de otros años, se confían porque ya tienen lo “necesario”, y no van a clase. Igualmente, la situación sucede con los trabajos parciales o finales y exámenes, ya que son fáciles de conseguir o comprar (Rodríguez, 2010).

En ocasiones, la persona se encuentra recusando la materia; la persona piensa que tener hora y media, o dos horas de clase (donde a veces se repite el mismo contenido), es aburrido y no va a acudir para escuchar lo mismo (Del Moral *et al.*, 2010). Comúnmente hay un grupo importante de absentistas entre el colectivo de los repetidores, muchos de los cuales (no todos) ya conocen la asignatura y la mecánica

del profesor. En general, éstos suelen optar por acudir sólo a los exámenes (Rodríguez, 2010).

En relación a los contenidos de las asignaturas, también cabe decir que cuando se inicia el ciclo escolar éstas crean determinadas expectativas en los estudiantes, las cuales en ocasiones no coinciden con el área de conocimiento a tratar. En ocasiones si ésta es demasiado teórica y se esperaba que fuese práctica o se realizará trabajo de campo, lo que provoca en el estudiante es desgano y tedio (García, 2008b). Según la investigación de José Luis Linares G. *et al* (s.f.), “*los estudiantes al ingresar a las universidad entran con diferentes expectativas respecto al tipo de educación y al futuro laboral que tendrán. Las expectativas muchas veces no son realistas*” (Linares *et al.*, s.f.: 5-6).

2.7.1.5 Sobrecarga de trabajo académico

Se entiende por sobrecarga de trabajo al exceso de contenidos y materiales de una asignatura en relación con el tiempo disponible para trabajarla. Cuando se da esta situación, en determinadas circunstancias el sujeto puede sentirse desbordado y que ha perdido el hilo conductor, llegando a alejarse de los contenidos, se aburre, falta y si bien le va consigue los apuntes (Del Moral *et al.*, 2010)

Verbigracia, el alumno se matricula en muchas asignaturas, y los profesores de las mismas contemplan usar trabajos y/o exámenes para evaluar el final del tema, unidad o curso. Lo que comúnmente sucede es que el alumno suele dejar de ir a clases, porque éste necesita terminar los trabajos y/o preparar los exámenes en los periodos de evaluación. Entonces, el colegial suele no asistir a clase, pues, en ciertas condiciones éste no tiene tiempo para llevar todo adelante.

Es cierto, que la carga de trabajos se agrava cuando el mismo alumno no planifica adecuadamente sus tiempos a lo largo del curso, porque suele dejar que transcurran las semanas lectivas hasta que los trabajos se amontonan para el final (Rodríguez, 2010).

2.7.1.6 Calidad docente del profesor

Los factores relacionados con el profesor incluyen su aptitud (falta de cualificación o preparación, bajo dominio de la materia, etc.), y actitud (falta de interés o motivación,

es aburrido, se limita a dictar, mala relación con los alumnos, etc.).²²

Por un lado, la aptitud tiene que ver con quien “no aporta nada”, es decir, son aquellos profesores que cogen el temario y sólo leen las diapositivas o los textos, antes esta situación el alumno suele decir “para esto asisto”, entonces algunos estudiantes prefieren aprovechar esa hora de clase para otras materias, o leer el texto de la misma asignatura por propia cuenta en la biblioteca, porque la forma de enseñanza no les resulta atractiva (Del Moral *et al.*, 2010).

Por otro lado, la actitud del profesor se liga a palabras como “interés”, “grado de motivación” y “entusiasmo”, ciertamente, el que sea agradable en su modo de abordar las clases, o el que tenga compromiso con los alumnos, son aspectos positivos que no siempre se ofrecen. El que un docente cree temas de debate durante la clase, hace que los alumnos se sientan partícipes, y se les concede protagonismo. De manera contraria, algunos transmiten aburrimiento o apatía, y los colegiales llegan a quedarse dormidos (Rodríguez, 2010).

Es cierto que la preparación en cuestiones didácticas y carisma en el profesorado es una combinación que no siempre se presenta (condicionado por las características personales de cada docente). Por lo que, es una realidad que el profesor no es un “showman” (su trabajo no es hacer chistes, pues no todo el mundo sabe hacerlo), en general, los profesores están preparados para las asignaturas, pero si el alumno ve que el profesor divaga, se pierde o no está cómodo, el alumno se aburre (Del Moral *et al.*, 2010).

2.7.1.7 Relación entre profesor-alumno

Esta categoría es importante y tiene bastante influencia en el absentismo, pues se centra en la capacidad de los docentes para establecer relaciones positivas con el alumnado.

Por una parte, cuando esta correlación existe se aviva la trama social con los escolares y por ende esto les ayuda a mantenerse en el centro educativo. Porque para

²²En lo referente a la calidad docente del profesor, Avanzini (1982) presenta una interesante clasificación de ‘profesores que conducen al fracaso’ entre los cuales describe los tipos más frecuentes: el “autoritario” y el “impulsivo” que atemorizan e inhiben a los alumnos emotivos, el “agresivo” que ataca, levanta y provoca la agresividad y la insolencia de las que después se lamenta, el “amargado”, que busca su desquite destrozando al estudiante, los “indiferentes”, que se interesan más por lo que enseñan que por aquellos a quienes enseñan; los frustrados (Avanzini, G., 1982).

los colegiales es importante que los docentes establezcan relaciones positivas entre ellos, como: tomarse el tiempo para hablar y escuchar al estudiante, mantener un lazo amistoso, prestar ayuda y atención que necesitan en cuestiones escolares, etc., (González, 2005).

Por otra parte, los propios alumnos absentistas al describir su paso por la institución escolar hablan de profesores desconectados de ellos, no interesados en cuán bien hacen su trabajo, poco dispuestos a ayudarles con sus dificultades o a prestarles el apoyo social y académico necesario; recuerdan son interacciones en las que está presente la humillación o las respuestas sarcásticas, en las que no se les escucha, no se valora su punto de vista, no se tienen en cuenta sus necesidades emocionales y sociales, etc., (González, 2005).

2.7.1.8 Control y asistencia por parte del profesorado

Controlar y puntuar la asistencia, en ocasiones llega a fomentar que los alumnos acudan a clase, aunque el que acudan, no significa que estén realmente motivados o interesados en la asignatura, y a veces, la gente va porque cree que así va a probar. Cuando se puntúa la clase puede que acudan muchos más alumnos, al contrario, cuando no se hace puede que asistan menos colegiales, pero que acudan porque tienen un verdadero interés (Del Moral *et al.*, 2010).

Hoy en día muchas reuniones universitarias comienzan pasando lista, casi de tipo ceremonial y práctico. Como ceremonia, resalta la importancia de la reunión y contribuye a crear un sentido de unidad haciendo a cada miembro consciente de la existencia de los demás. Desde un punto de vista más práctico, la función para pasar lista radica identificar a los ausentes. Pues, está claro que carece de sentido comenzar a enseñar en un aula vacía (Jackson, 2001).

2.7.1.9 Normatividad de la universidad

Si la escuela es uno de los determinantes de la perseverancia escolar lo lógico sería mirarla a ella, sus políticas y prácticas. Pues quizá, sería un buen camino para comprender qué papel juega en el ausentismo escolar (González, 2006).

Una causa que llega a justificar la ausencia a clases es aquella que procede de las normas académicas (originadas por la dinámica y la estructura universitaria), pero que no condicionan a los estudiantes a presentarse a una o a todas sus asignaturas. Evidentemente, la “asistencia no obligatoria” forma parte de una reglamentación de la

El absentismo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtepac: resultados de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase

propia institución (guiada por el modelo o la filosofía, o la normatividad de la misma).

En este sentido, la asistencia a clase es voluntaria, pero por su propia naturaleza abre la puerta para que se produzca absentismo; es decir aunque las normas institucionales articulan que (casi todas) las clases sean presenciales, no se articulan mecanismos para controlar dicha presencia. Por ejemplo, alguien se matricula en una asignatura, (y si lo hace es porque se supone que le interesa aprenderla y superarla), pero el escolar entiende que en ésta la asistencia no es “valorada” a la hora de evaluar y calificar; y lo que sucede es que el propio alumno “estima” el nivel de su asistencia durante el ciclo escolar (Rodríguez, 2010).

Y lo que sucede en muchas ocasiones, es una actitud institucional “desidiosa” al momento de tomar medidas favorables en la retención del o la alumna. Es decir, no hay una valoración de las inasistencias y tampoco una generación de alternativas de retención (Fundaciónses, s.f.).

“En este sentido, resulta notorio que cuando un centro docente carece de los medios personales y materiales necesarios para prestar a sus alumnos una atención educativa individualizada, se incrementan sustancialmente las posibilidades de que aquellos alumnos del centro que presenten algún tipo de problemas de integración educativa terminen convirtiéndose en alumnos absentistas, ya que no van a encontrar respuestas efectivas para los problemas que presentan” (Defensor del pueblo Andaluz, 2003: 64).

Es verdad, que en ciclos preuniversitarios (en instituciones de nivel medio superior), puede que se establezca un control exhaustivo y protocolario de la asistencia escolar, que contrasta con la libertad posterior en los recintos universitarios (Rodríguez, 2010).

[Ya que] “entrar en la universidad significa entrar en un nuevo mundo que identifica al alumno como adulto y deja en su decisión la posibilidad subjetiva de ir o no ir a las clases. [...] Son los estudiantes de primer curso, [...] los que sienten con mayor intensidad esa libertad [...], dado el inmediato contraste con el exhaustivo control de las enseñanzas medias. No obstante, [...] no es en el primer curso [o primer año] donde se contabiliza el mayor absentismo sino en los siguientes cursos de la carrera, en los que el estudiante ya ha “cogido

el truco” para superar asignaturas sin necesidad de acudir a las aulas. También a medida que se suceden los cursos los estudiantes van acumulando tareas extraacadémicas, como tener un trabajo remunerado, [lo] que hace aumentar [...] [la] desaparición gradual [de los educandos] en los centros universitarios. [En otras palabras,] a través de la experiencia [de una u otra] asignatura [...], van constatando que se puede aprobar sin asistir a clase, y aunque [...] parezca incomprensible [...] [a ellos] les favorece” (Rodríguez, 2010:113).

En todo caso, no parece haber recetas que puedan aplicarse con iguales efectos en todos los casos y, desde luego, la solución a los problemas de absentismo y abandono no radica exclusivamente en disponer de unos u otros reglamentos. Puesto, que tales políticas escolares relacionadas con la asistencia a la escuela, tienen efectos diversos sobre las conductas de los alumnos (González, 2006).

2.7.1.10 Relación con los compañeros de clase

En lo tocante al tema de la sociabilidad, se puede afirmar que es una circunstancia necesaria para cualquier sujeto, y que forma parte de las necesidades básicas cotidianas. Pero, la actividad universitaria a veces pierde cierto sentido cuando el sujeto sólo produce apuntes y no se relaciona con otros compañeros dentro o fuera de clase; entonces, sucede que se produce una situación de aislamiento. Consecuentemente, el no estar ni lo mínimamente integrado con sus iguales puede favorecer a que el alumno no encuentre aliciente para seguir yendo a la universidad (Rodríguez, 2010).

Cabe añadir que si existe un ambiente de clase negativo (o en la misma institución), ello puede derivar en que el colegial se desincentive y prefiera no acudir. Es decir, en ocasiones sucede que los alumnos no se están cómodos, éstos sienten que el grupo es “insoportable”, y piensan que no pueden seguir asistiendo, porque para ellos es tortuoso. Por ejemplo, si algún (os) alumno(os) hace (n) comentarios de otros u otro de tipo “negativo”, o se ríe (n) cuando otro participa se generan malos ambientes (Del Moral, *et al.*, 2010).

En este sentido, la institución puede ser un factor que propicie el riesgo de

absentismo en cuanto al clima y microclimas²³ vividos en ésta, pues involucra el tipo estructura y organización, las creencias y valores sobre las que funciona, etc. (Gracia, 2005; González, 2005). En una escuela en la que existe un clima social negativo, también hay personas envueltas en microclimas positivos que pueden verse protegidas por éstos. Por ejemplo, en una institución donde existe un clima laboral negativo con continuos problemas interpersonales y diferencias con el director,

²³Si bien es cierto, la transmisión de conocimiento es el objetivo prioritario de la escuela, también es cierto que no es posible lograr dicho objetivo sin una relación favorable para el aprendizaje, y si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar (psicológico, éticos y emocionales) se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender (Onetto, 2003).

Las percepciones que los individuos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones ha sido denominado “Clima Institucional”. Mientras que los aspectos peculiares del clima institucional de la escuela, es denominado como “Clima Social Escolar”. Diversos estudios muestran el impacto del clima social escolar sobre el rendimiento y sobre otras dimensiones de la vida escolar. El que el clima escolar sea positivo beneficia los logros académicos de los estudiantes, y conlleva el desarrollo de una atmósfera de trabajo que favorece la labor de los docentes y el desarrollo de la organización escolar (Mena y Valdés, 2008).

El clima escolar es un indicador de la calidad de vida al interior de las escuelas, de la convivencia, que permite comprender la escuela no sólo desde las expectativas sociales que se han puesto en ella, sino que desde las necesidades humanas de sus miembros. Es interesante reconocer que el clima escolar no necesariamente es una representación homogénea para toda la institución, pues el estudio del clima escolar puede estar centrado en los procesos que ocurren en algún “micro-espacio” escolar, como el aula o en el ambiente organizacional vivido por profesores (Mena y Valdés, 2008).

El clima de una organización nunca es neutro y siempre impacta, ya sea favorecedor u obstaculizador. En términos generales, los climas escolares positivos facilitan el aprendizaje de quienes lo integran (en su mayoría); los miembros del sistema sienten una sensación de bienestar general, de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Es decir, los estudiantes se sienten acompañados, seguros y apreciados. Por el contrario, los climas escolares negativos generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico. Desde la perspectiva de los profesores, un clima negativo desvía la atención de los docentes y directivos, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela. En los estudiantes un clima negativo puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación. Además estos climas vuelven invisibles los aspectos positivos, por lo tanto, provocan una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, volviéndose las interacciones cada vez más estresantes e interfiriéndose una resolución de conflictos constructiva (Mena y Valdés, 2008).

algunos profesores pueden tener un grupo con un clima diferente que les permite amortiguar el efecto de un clima laboral poco armónico (Mena y Valdés, 2008).

Lo anterior coincide con lo que afirma Railsback (2005), ya que en un estudio que realizó muestra que en las escuelas en las que hay confianza, cuidado y apoyo, hay mayor asistencia mayor rendimiento del alumno y menor proporción de expulsiones. Lo contrario serían aquellos centros escolares que generan un clima escolar inhóspito para los estudiantes, donde no hay un sentido de “pertenencia” o lazos sociales positivos de los escolares respecto al centro escolar. Dicho de otro modo, los estudiantes perciben a sus escuelas como lugares ajenos, no sienten el centro escolar como un lugar hospitalario, ni se sienten bien recibidos (Railsback en González, 2005).

2.7.1.11 Presión o influencia del grupo (amigos o compañeros)

La presión del grupo también afecta a la asistencia a clase, pues algunos alumnos suelen ser “borregos”, es decir, si los amigos de un alumno faltan a una o varias asignaturas, y estos le insisten para ausentarse, puede suceder que éste prefiera unírseles, y todos falten en grupo. Algunos se dejan llevar, pierden las ganas de ir a clase si no va su amigo(a). Lo anterior, también depende de la posición del joven en el grupo de iguales o si el estudiante tiene amigos en el mismo horario o en la misma asignatura (Del Moral *et al.*, 2010).

2.7.1.12 Diversidad de niveles, falta de preparación del alumnado y responsabilidad académica

Un factor relacionado con el alumno es aquel que tiene que ver con su aptitud, es decir con su nivel de preparación académica, con las habilidades desarrolladas por el mismo, y/o con el nivel de conocimiento para seguir en una asignatura, etc., a continuación se describen de manera puntual.

En diversas ocasiones el alumno no sigue en el aula, no porque el profesor no sea suficientemente claro o porque no imparta adecuadamente, sino porque el sujeto tiene unas carencias de base como el bajo nivel educativo parental o porque tiene problemas de lectura y comprensión; lo que le imposibilita conectarse con la asignatura; verbigracia, cuando ha transcurrido la tercera o cuarta clase, el nivel de dificultad es cada vez mayor, el alumno se va desconectando y llega un momento en el que piensa que si no es obligatorio estar, es mejor prepararse por su cuenta

(Barroso *et al.*, 1999).

La cuestión es que la mayoría de las veces, el problema tiene que ver con la formación en el ámbito del estudio (técnicas de estudio o formas de organizar el tiempo), y es algo que persiste desde la niñez, pues, no hay una enseñanza en las formas de trabajar adecuadamente. Por ende, en ocasiones, el estudiante piense que no sirve para la asignatura, ni para la universidad.

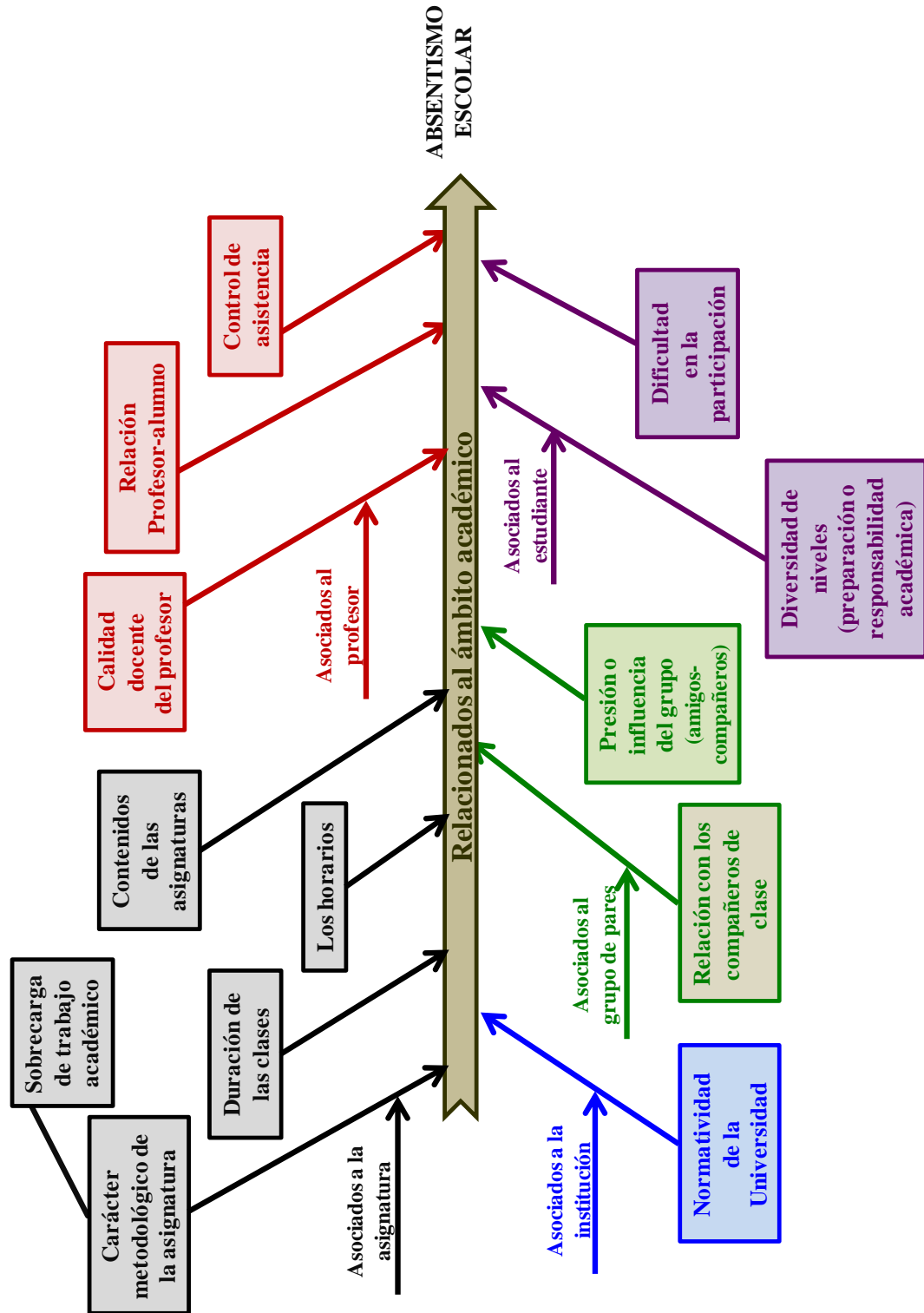
Por lo que respecta a la responsabilidad académica, uno de los motivos para ausentarse es el no haber realizado las tareas o lecturas del día siguiente para una materia en particular, y la persona decide no entrar a la asignatura para evitar la situación (Guerrero, 2009).

2.7.1.13 Dificultades en la participación

Otro factor importante para la inasistencia a clase es la cuestión de la participación, pues no es sencillo que el alumnado lo haga, pues ciertas veces llega a ser complicada, o está asociada a experiencias de incompetencia y fracaso escolar del propio alumno. También puede estar relacionada al sentimiento de falta de competencia, o que el estudiante se siente desplazado o mal considerado dentro del aula (Melendro, 2008; Broc, 2010).

En la siguiente figura se muestran los 13 factores extrínsecos, mencionados en las líneas de arriba. El esquema se guía por una flecha, en la cual se orientan los factores que originan el absentismo escolar. En la parte de arriba se exponen los elementos asociados a la asignatura (1-carácter metodológico de la asignatura, 2-duración de las clases, 3-los horarios, 4-contenidos de las asignaturas y 5-la sobrecarga de trabajo académico), después, se señalan aquellos asociados al profesor (6-calidad docente del profesor, 7-relación profesor-alumno, 8-control de asistencia). En la parte de abajo, se indica los cinco elementos restantes, primero se encuentran los relacionados a la institución (9-normatividad de la universidad), posteriormente se especifican aquellos que corresponden al grupo de pares (10-relación con los compañeros de clase y 11-presión o influencia del grupo) y finalmente los asociados al estudiante (12-diversidad de niveles y 13-dificultad en la participación).

Figura 4. Factores extrínsecos del absentismo escolar



El absentismo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtépec: resultados de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase

2.7.2 Factores intrínsecos

Son los factores ajenos a la universidad y que se pueden dividir a su vez en dos subtipos: condicionados y no condicionados.

2.7.2.1 Condicionados

Son los que no se pueden evitar pues están al margen de la voluntad de los estudiantes, éstos son imperativos y cotidianos. Pues, son deberes o exigencias, y se pueden dividir en cuatro: laborales, económicos, familiares y de salud.

2.7.2.1.1 Cuestiones laborales

Trabajar y tener un horario de clases que coincida con una o con todas las materias, resulta ser un inconveniente para la asistencia. Por lo regular, una parte importante de educandos matriculados en la universidades públicas realiza un trabajo remunerado (ya sea a tiempo completo o media jornada²⁴), teniéndose en cuenta que el trabajo es

²⁴La expresión “trabajador a tiempo parcial” designa a todo trabajador asalariado cuya actividad laboral tiene una duración normal inferior a la de los trabajadores a tiempo completo, calculada sobre una base semanal. Los estadísticos determinan un umbral, por ejemplo de 30 horas, de las cuales se considerará trabajo con dedicación parcial (Bollé, 1997).

Los trabajadores de dedicación parcial tropiezan también con problemas en lo que se refiere al tiempo de trabajo. A menudo son las horas extraordinarias, y parecería que el trabajador cubre un horario de tiempo completo. Algunas empresas contratan a personal a tiempo parcial que trabaje relativamente pocas horas en épocas normales, pero que haga muchas horas extraordinarias en los períodos de más actividad. Entonces, el trabajador pasa de un tiempo parcial a uno de tiempo completo (Bollé, 1997).

Por otra parte, algunos trabajadores están sujetos a un régimen laboral “de disponibilidad inmediata”: trabajan a discreción del empleador, cuando éste los llama, y no tienen la garantía de efectuar un número mínimo de horas por semana o al mes. La situación resulta desventajosa (Bollé, 1997).

Entre las virtudes que se atribuyen al trabajo a tiempo parcial está la de permitir a los jóvenes incorporarse gradualmente al mercado laboral, y a las personas con responsabilidades familiares o escolares conciliar éstas con un empleo; se alega que estas últimas tienen la ventaja de mantenerse en el trabajo, sin hacer un corte total. En ocasiones, parcial no es, una manera de conciliar la actividad escolar con la vida laboral, sino que a menudo corresponde a una salida de una o de otra (Bollé, 1997).

Por lo que respecta a un Equivalente a Tiempo Completo (ETC) o jornada completa, tiene que ver con el número de horas trabajadas por un sujeto en determinada empresa durante un período de tiempo l (día, semana, mes, año). Es decir, un trabajador está obligado por

obligatorio, mientras que las clases no lo son (Rodríguez, 2010).

Es claro que si el estudiante labora entre semana, hace casi imposible que se presente en el aula. Un caso extremo es el de aquellos alumnos que trabajan, pero que además lo hacen lejos del centro escolar (situación que termina por ser antagónica, en el momento que la persona debe optar por el estudio o por el trabajo). En realidad muchos trabajan para pagarse sus estudios, pero en repetidas veces, una actividad acaba suplantando a la otra (Rodríguez, 2010).

Sin embargo, hay algunos colegiales que se hallan en la misma situación, y asistiendo una clase si y otra no, puede llevar la asignatura adelante, mientras que otros afirman lo contrario. A este factor se le relaciona la edad, la cual no siempre influye positivamente, porque la acompañan ciertas responsabilidades que no siempre facilitan la asistencia a clase. Un ejemplo de lo anterior, es el tener que trabajar para sostener sus estudios y: mantenerse, o cooperar con la economía familiar, o sostener a la propia familia y/o los hijos. En fin, en un principio es una razón, después conforme pasa el tiempo son otras y cuesta más trabajo que el sujeto se reenganche (Del Moral *et al.*, 2010).

Entre tanto, el trabajo es un elemento muy significativo, acentuándose cuando se hace entre semana. Dado que, no sólo es la falta que ocurre por ir a laborar, sino con el cansancio asociado a ésta actividad; por ejemplo, si una persona trabaja ocho horas un día antes de su clase (laboral de 15:00-21:00pm), y luego de ahí se traslada a su casa, (haciendo una hora o más de camino), y después se duerme a las 12:30am o más tarde). Lo que sucede es que el sujeto ya no tiene ganas de acudir a la asignatura (la cual inicia a las 7:00 u 8:00am), cuestión que puede suceder también los fines de semana (Del Moral *et al.*, 2010).

2.7.2.1.2 Cuestiones económicas

El punto a tratar, es aquel que muestran algunos estudios, donde se argumenta que fenómenos como la desescolarización, al absentismo escolar y la deserción, son particularmente frecuentes en zonas económicamente deprimidas: como los barrios con índices elevados de marginación y exclusión social. Por su parte, Adriano Delgado (2004) indica que al hacer un análisis sociológico a escolares absentistas resultaba que, la mayoría de éstos provenían de ambientes marginales o de entornos

contrato a ocho horas diarias de trabajo, por lo tanto, en una jornada de cinco días a la semana, resultan 40 horas de trabajo semanal, por dar un ejemplo (Lorente, 2003).

El absentismo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtepac: resultados de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase

urbanos deprimidos, con serias carencias económicas y sociales; y que sus centros escolares también se ubicaban en los sectores más deprimidos (Delgado y Álvarez, 2004).

Puede llegar a suceder que si el alumno pertenece a una familia con economía "precaria", puede ocasionar en éste el absentismo escolar, porque el educando no puede hacer frente a los gastos escolares como: coste de pasajes, adquisición de materiales ocupados en clase, acceso a la red en el hogar o en algún lugar de renta de computadoras, entre otros. También, puede pasar que el estudiante sustenta los gastos económicos propios, y adopta o tiene (necesariamente) la carga económica de otros familiares, como la de los hijos, los padres o hermanos; es decir el alumno participa en el sostenimiento de la economía familiar (Rivaya, 2007).

Es cierto que, los alumnos desfavorecidos por la cuestión económica pueden estar en riesgo por esta condición, mientras que a los colegiales provenientes de un medio social favorecido les sería más fácil corresponder a los criterios escolares, pero resulta ser, que también éstos muestran absentismo y abandono escolar (Gracia, 2005).

2.7.2.1.3 Cuestiones familiares

Por un lado, se encuentra el caso de los escolares que tienen que cuidar y/o ayudar a familiares realizando ciertas labores domésticas. O aquellos que tienen problemas propios de la relación familiar como las situaciones de crisis y/o ruptura, por ejemplo: los divorcios, la violencia intrafamiliar, entre otros (Del Moral *et al.*, 2010).

Por el otro lado, están las situaciones de desinterés por parte de los padres respecto al aprovechamiento de los hijos y/o la ausencia de los mismos en el hogar por motivos de trabajo. Entonces, se dice, que quien se encuentra escasamente estimulado en su entorno familiar y carece de recursos personales, sociales, competenciales, de poco le sirven las clases magistrales, los libros de texto que sólo hablan de cuestiones distantes, alejadas de su entorno real, y a largo o corto plazo chocan con las problemáticas del joven (Melendro, 2008; Broc, 2010).

Un escenario más, es aquel que tiene que ver con el matrimonio, pues en repetidas ocasiones, la persona no continúa sus estudios de manera continua por se ha casado o se ha unido en pareja (Zermeño, 2009).

2.7.2.1.4 Cuestiones de salud

La enfermedad propia, un embarazo, ir al médico o a un chequeo periódico son factores que pueden llegar a condicionar la asistencia del alumno. Por ejemplo, las bajas sanitarias a veces sólo tienen que ver con los típicos resfriados, pero, sin duda, en muchas ocasiones son situaciones de fuerza mayor que tienen que ver con algún familiar, con el cuidado de éstos, con una operación o con el fallecimiento de alguien cercano. Aunque no hay que olvidar que situaciones de drogodependencia y problemas asociados como el alcoholismo, trastornos de salud mental y de conducta, baja autoestima, depresión, entre otros, pueden llegar a condicionar la asistencia del estudiante (Rodríguez, 2010; Broc, 2010; Martínez, 2009).

2.7.1.5 Vivir lejos del centro escolar

Se añade la situación de vivir lejos del centro escolar, o sea, habitar a más de una hora de la escuela influye mucho, porque si un estudiante sólo toma una materia en ese día, la cual durará de una a dos horas, éste puede pensar que no le conviene, pues a veces el tiempo de traslado es mayor, que el que dura la clase, contando el tiempo de traslado. Pero también es cierto que puede influir positivamente; porque para el alumno puede suponer un motivo añadido para entrar en clase, pues si ya se desplazó desde tan lejos, en mejor entrar a ésta (esto enlaza la cuestión de la motivación) (Del Moral *et al.*, 2010).²⁵

2.7.2.2 No condicionados

Son aquellos factores que se pueden obviar y son parte de la elección del escolar, son factores íntimamente ligados a la actitud de los escolares, tales como la falta de motivación, dejadez, desinterés, etc. y se clasifican en tres: ocio, motivación y cuestiones personales.

2.7.2.2.1 El ocio

Los universitarios a la semana cuentan con ciertas horas libres entre una y otra clase. Básicamente, el alumno reparte su tiempo cotidiano entre los estudios y el ocio (entre otras cosas), por lo que es en ese tiempo cuando se definen una serie de actividades

²⁵En teoría, elementos que pueden parecer tan irrelevantes como la distancia de casa a la facultad, también influye negativamente en la asistencia a clase (Gracia y Covadonga, 2010).

de ocio: recreativas, culturales, deportivas, entre otras, pero que en numerosas ocasiones el ocio se traslada a los horarios de la actividad educativa, coincidiendo con las clases (Rodríguez, 2010).

Generalmente, estas actividades son realizadas por los colegiales en cualquier etapa del ciclo escolar, y las más comunes son: asistir a bares, cervecerías, y locales de copas con amigos y compañeros, ocupar las terrazas del plantel, explayarse en el césped del campus, o ir a la cafetería a tomar algo, o ir a jugar fútbol u otro deporte.

Por ejemplo, los viernes hay menos gente en las asignaturas debido a que los jueves hay fiesta de universitarios y al día siguiente no van a la universidad por resaca, o se ausentan el mismo viernes porque acuden a alguna reunión o bar (Rodríguez, 2010).

Asimismo, la “pereza”, “la flojera”, la “vaguería” son conceptos muy citados a la hora de explicar alguna inasistencia, y muchas de las causas del ocio están relacionadas con una situación pasiva, que al ser reiterado se relaciona con el desinterés por los estudios.

2.7.2.2 Motivación y elección de estudios

Hay ausencias en clase que obedecen a razones que se pueden considerar personales, pero que se relacionan con las cuestiones académicas y la motivación, en concreto con las expectativas académicas de cada persona.

En muchas ocasiones los alumnos de primer año que eligieron una licenciatura como primera opción se desilusionan con la misma, o tal vez en un principio les gustaba, pero luego se dan cuenta que no era como pensaban. Hay veces, que los escolares también no asisten porque no es obligatorio, y “acude el que quiere”, esto puede traducirse como desinterés por las materias estudiadas. Consecuentemente, el alumno va disociándose de las mismas hasta perder los alicientes (Rodríguez, 2010).

Prueba de lo anterior, son los educandos que están en la universidad “por obligación” con los propios padres, están por imposición, porque tienen los medios económicos para pagar los estudios, o porque sólo fueron aceptados en esa universidad.

Más aún, hay cierta desorientación entre estos estudiantes, y por ende desmotivación, por ejemplo, puede que el sujeto no lea el plan de estudios, o diga “veré si me gusta”, o no se atreve decir en su casa que “deja la carrera”; cuando

sucede esto es porque las expectativas de la licenciatura no le satisfacen, y se pierden las expectativas sobre el futuro.

Unos afirman que existe un porcentaje importante de individuos matriculados en las universidades que siguen en la misma carrera porque no pueden cambiarse a otra (porque fue la opción que les tocó, o porque no pueden estar en otra institución, como ya se mencionó). En particular, hay escolares que se hallan estudiando química o una ingeniería, cuando querían estudiar como primera opción otra cosa, como artes o ciencias sociales, evidentemente se trata de opciones extremas. Lo cual va acompañado de poca motivación para realizar la carrera (Rodríguez, 2010). Así que, esa gente que está ahí, lo está con desinterés; y en diversos casos se nota que no les gusta o que no es lo suyo. Después, al pasar del tiempo unos se dan cuenta que no tiene sentido seguir, que no han aprobado nada o casi nada a lo largo de los años; algunos pueden “tomar conciencia”, pero a otros “les da igual todo”, y piensan que sería mejor matricularse en otra carrera, o dejarla poco a poco, o de tajo (Del Moral *et al.*, 2010).

Como por ejemplo, los colegiales de primer año puede que vayan poco, en segundo un poco más y en el tercer año acudan a casi todas las asignaturas, pero ¿por qué?, porque los estudiantes han acudido a la institución pero no ha entrado a las clases, y después de algún tiempo sienten que han gastado su dinero en nada, y si ya está ahí la mejor opción es entrar. Lo contrario sería que al principio la persona acuda con mucha frecuencia, y luego al pasar de los cursos decida ir menos para estudiar en casa o hacer cualquier otra cosa.

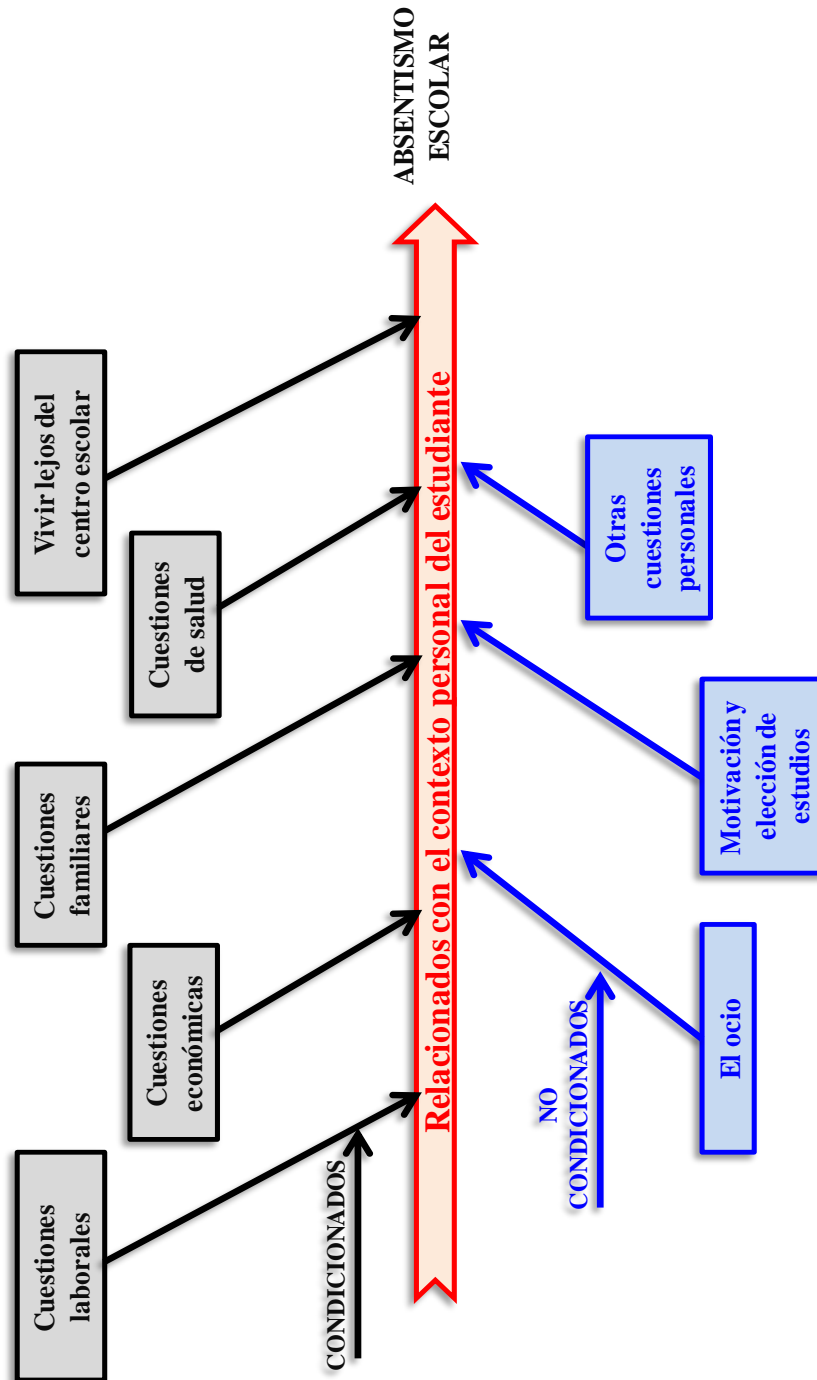
2.7.2.2.3 Otras cuestiones personales

Son objeto de decisión personal del estudiante en cuanto a su actividad durante el día, algunos estudiantes no van a las clases porque planean mal su tiempo, tienen cosas que hacer y las hacen en el periodo de las clases. En otras palabras, el alumno no va a clase al optar por una actividad alternativa como: el tener que hacer algún trámite, ir al banco, realizar actividades extraescolares o practicar algún deporte, estar en grupos de teatro etc. (Rodríguez, 2010; Martínez, 2009).

En la siguiente imagen, se muestran los ocho factores intrínsecos mencionados en las líneas de arriba. El modelo se guía por una flecha, en la cual se sitúan los factores que propician el absentismo escolar. En la parte de arriba se exponen los elementos condicionados (1-cuestiones laborales, 2-cuestiones económicas, 3-cuestiones familiares, 4-cuestiones de salud, 5-vivir lejos del centro

escolar). En la parte de abajo, se indica los tres elementos no condicionados (6-el ocio, 7-motivación y elección de estudios y 8-otras cuestiones personales).

Figura 5. Factores intrínsecos del absentismo escolar



Nayade Soledad Monter Arizmendi. Tesis de licenciatura. 2014.

El absentismo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtpec: resultados de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase

2.8 Comentarios finales del apartado

Hasta el momento se han expuesto los distintos grupos de factores que pueden influir en el absentismo escolar, sin discriminar el papel que juegan en el grado de desarrollo de las actitudes absentistas. En base a los autores, se ha podido expresar que algunos alumnos con un determinado perfil de riesgo social, asociado a unas condiciones económicas, familiares y personales desfavorables, tienen más posibilidad de manifestar conductas escolares disruptivas. Sin embargo, no todos los alumnos que responden a ese perfil de riesgo desarrollan actitudes de absentismo (Quirós y Martínez, 2010).

“Ningún hecho social es explicable en sí mismo, sino que es el producto de algo que se ha ido construyendo mediante la sucesiva intervención de distintos agentes y agencias” (Rué, 2005:83). Por tanto, es en la correlación de factores que se determinan las actitudes de los alumnos absentistas.

No obstante, debido a la complejidad del problema y a la enorme variabilidad de casos que se pueden dar, los factores en algunas ocasiones actúan tan sólo como precondiciones, cierta veces se convierten en detonantes primarios (actuando en mayor o menor grado), o como factores coadyuvantes (o secundarios) contribuyendo en el agravamiento del problema; mientras que en otras, simplemente no actuaran (Martínez, 2009).

Entonces, ha de entenderse, que el desarrollo de actitudes absentistas, casi en ningún caso es el resultado de la intervención de un solo factor, sino que es consecuencia de la intervención de distintos factores que interaccionan entre sí en distinto grado y cuyo resultado varía dependiendo de las características personales de cada alumno y sus vivencias escolares y sociales (Martínez, 2009).

2.9 Repercusiones del absentismo escolar

Las consecuencias de una conducta absentista pueden observarse en función de su grado de desarrollo (ya sea mayor o menor). Por una parte, están los efectos negativos como la alteración del ritmo de aprendizaje del alumno, la repetición del curso, el fracaso escolar, entre otros. Por otra parte, quedan las repercusiones positivas, es decir, los estudiantes mejoren su desempeño o regulen problemáticas en el ámbito familiar, social y laboral; en otros casos, el ausentarse de la clase le permite al sujeto “evitar” situaciones estresantes o desagradables, como por ejemplo cuando el ambiente escolar es malo (Uruñuela, 2005).

Sin embargo, en la literatura especializada, es común encontrar sólo información de las consecuencias negativas. Los autores no suelen considerar el hecho de faltar como una situación efectiva, es por ello que continuación se enumeran simplemente algunos.

1. Imposibilidad de finalizar el nivel Superior o cualquier otra etapa de educación.
2. Imposibilidad de certificar materias, avanzar créditos u obtener certificados.
3. Imposibilidad de obtener buenas calificaciones.
4. Imposibilidad de obtener las calificaciones o títulos, para acceder a ciertas oportunidades del mercado laboral.
5. Bajo rendimiento académico.
6. Deserción escolar.
7. Desescolarización (Ribaya, 2007; Guzmán *et al.* 2009).

2.10 Estrategias de intervención

Todas estas investigaciones sobre causas y variables asociadas, han permitido establecer el marco teórico y conceptual del absentismo escolar. Pero, es preciso decir, que a partir de las mismas, se han generado otro tipo de estudios a fin de prevenir el absentismo escolar (Saura *et al.*, 2004; Guerrero, 2009).

Así mismo, las soluciones descritas difícilmente podrán originarse de un abordaje lineal o unidireccional. Dado, que se requiere de un abordaje interdisciplinar, donde los diferentes agentes sociales y educativos han de aunar esfuerzos y trabajar en equipo para obtener resultados satisfactorios (Melendro, 2008).

Por lo que compete a la institución educativa, debe existir compromiso y cooperación tanto de ésta, como de sus dependencias (servicios sociales y educativos), con el fin de identificar, actuar y reinsertar a los alumnos absentistas, a través de una variedad de esquemas de servicios sociales, psicopedagógicos o docentes, basados en la escuela y/o multidisciplinariedad. Además, han de reunirse recursos económicos y de personal, si lo que se quiere lograr es paliar el problema²⁶

²⁶ Pero, como indica Joan Rué (2008), “*no funcionan mejor quienes más invierten, sino quienes lo hacen en el marco de un proyecto de política educativa mejor especificada*” (Rue, 2008:22).

(Barroso *et al.*, 1999).

Sin embargo, los argumentos más utilizados son aquellos que señalan algunos psicólogos escolares y/o trabajadores sociales, quienes hacen hincapié en la carencia de tiempo o de preparación para resolver los casos de absentismo (Barroso *et al.*, 1999). *En ciertas veces, la “institución escolar es ineficaz a la hora de satisfacer las expectativas de promoción de [...] chicos/as y se siente impotente a la hora de competir con el entorno”* (Sáez, 2005:241).

Para dar un panorama general, se ha enumerado el eje central de algunos proyectos desarrollados alrededor del absentismo, estas medidas se engloban habitualmente dentro de los llamados "Programas de Absentismo Escolar":

1. Grupos de orientación en escuelas.
2. Orientación personal.
3. Establecimiento de unidades de reinserción.
4. Envío de los alumnos a planteles "alternativos".
5. Aprobación de esquemas de tutoría individual o en grupo (Barroso *et al.*, 1999).

Es conveniente decir, que frecuentemente los programas de intervención se caracterizan por desarrollar rutas de intervención, delineándose distintas fases de actuación, tales como:

- a) **Detección:** a cargo del centro educativo, generalmente, aquí es donde se evalúa la situación y se adoptan medidas de intervención.
- b) **Diagnóstico:** aquí se determina el nivel de absentismo de cada estudiante, y los factores o causas que intervienen en la problemática.
- c) **Intervención primaria:** Se establece una ruta de intervención, por lo general, un seguimiento de los casos detectados y la derivación hacia servicios sociales u otras instancias propias de la institución escolar.
- d) **Intervención secundaria:** ya establecidos los mecanismos de acción, estos priorizan el desarrollo de las capacidades y aptitudes del estudiante, siendo válidos considerando las características y particularidades de cada individuo. Además, al ser detectados los casos de absentismo, se reunirán el tutor del estudiante con algún encargado de los servicios escolares, con el fin de elaborar un plan conjunto de actuación y clarificar los factores que inciden en estas

problemáticas.

- e) **Intervención terciaria:** Se hará un seguimiento de la evolución del caso en particular, para introducir las modificaciones que fuesen oportunas. Dicha información se comunicará al tutor, con el objetivo de elaborar un plan conjunto de actuación.
- f) **Observación sistemática (en la que se incluyen entrevistas, charlas, etc.):** Se realizará un análisis de las características físicas, psíquicas, familiares, socioeconómicas, académicas, de conducta social del o la estudiante. Con el fin de potenciar la asistencia en el estudiante y/o un satisfactorio desarrollo académico (Broc, 2010; Martí, 1986).

En concreto, Francisco Javier Ribaya Mayada (2011), propone un proceso de intervención, el cual sigue los siguientes pasos:

- a) **Localización o detección:** es la primera etapa del proceso y resulta especialmente intensa en el primer bimestre del ciclo escolar.
- b) **Admisión:** en esta fase se decide qué alumnos serán seleccionados para darles seguimiento. Se seleccionan los casos considerando si su porcentaje de Absentismo Escolar es igual o mayor del 50% y que no estén siendo objeto de intervención por ningún otro servicio social.
- c) **Indagación:** respecto a los alumnos admitidos se investiga aquellos factores que pueden estar influyendo en el absentismo escolar, desde los tres orígenes siguientes: familiar, escolar y social. Esto hace posible observar en qué medida se encuadra la educación académica dentro de la dinámica y los motivos que están originando o manteniendo el absentismo en el alumno. La información recogida en esta etapa permite definir las causas más determinantes del absentismo escolar para centrar la intervención.
- d) **Mediación:** a partir de la selección las causas que más están incidiendo y favoreciendo la conducta absentista, se procede a materializar las actuaciones concretas. Los resultados obtenidos dependerán de las circunstancias particulares de la persona, su conducta, su forma de organizarse, sus costumbres, valores, etc.
- e) **Valoración:** se debe realizar la correspondiente evaluación comparando la situación inicial con la final, para observar el desarrollo en cada caso. A partir de esta evaluación se determinará si las causas han desaparecido o persisten, pudiendo darse la intervención por concluida o bien otras implementar acciones.

- f) **Control y Regulación:** aunque no existen modelos universales para controlar y regular el absentismo escolar, ya que cada centro escolar debe identificar su problema específico y elaborar su estrategia concreta, para un mejor seguimiento y control del mismo, es conveniente establecer un conocimiento continuo sobre la naturaleza, lugar y valoración del mismo en el centro educativo (Ribaya, 2011).

Para Miguel Ángel Broc Caveró (2010), la intervención debe de estar centrada en la situación familiar, en el propio alumno y en el entorno en el éste se desarrolla. Se citan los siguientes puntos a seguir:

- Con el 50% de faltas a las sesiones, el tutor acuerda una entrevista con el estudiante.
- Recogida de información y búsqueda de motivos.
- El orientador y/o tutor, se ocupa de esta problemática, y entabla reuniones periódicas con el estudiante.
- Se le da seguimiento y acompañamiento al estudiante, para ver el desenvolvimiento del alumno.
- Se adapta el itinerario educativo según el perfil del alumnado.
- Si no hay respuesta ni incorporación por parte del estudiante, el tutor comunica el caso a servicios escolares, para que estos entablen comunicación con el mismo (Broc, 2010).

Pero, Miguel Ángel Broc Caveró (2010) no sólo está interesado en hablar sobre los procedimientos, sino también en la prevención. Él indica que esta debe orientarse en la difusión de planes y programas, con el cometido de abrir vías de sensibilización y medios para evitar el absentismo escolar. Broc (2010) hace hincapié, en el fomento de programas de desarrollo de habilidades sociales, dirigidos a potenciar la autoestima, prevenir conductas de riesgo y dinamizar la convivencia y la resolución de conflictos, promover programas de ocio y vida sana, y potenciar la orientación educativa (Broc, 2010).

Joan Rué (2008) plantea otro modelo básico de intervención, que se puede sintetizar en un conjunto de orientaciones como los siguientes puntos:

- Analizar el tipo de precondición de riesgo de determinados alumnos. No todas

son iguales ni ejercen el mismo efecto.

- Tratar de garantizar la preservación de la autoestima del alumno, ya sea en las condiciones organizativas, en las tutorías, en las dinámicas de clase, etc.
- Desarrollar unidades y proyectos curriculares de formación para estos estudiantes que les permitan visualizar su aspecto aplicado, práctico y funcional con respecto a sí mismos y que les permitan afrontar cierto nivel de reto personal, en el plano de las actividades, de los procedimientos y también de los conceptos.
- La flexibilización curricular, entendida en sentido extenso.
- La acción tutorial, incrementando la responsabilidad y el compromiso del alumno, así como la vertebración con servicios educativos complementarios a los servicios escolares. Asimismo, la tutoría debe ser orientada hacia el tratamiento preventivo del riesgo de absentismo.
- El trabajo coordinado del profesorado y con los equipos educativos (Rué, 2008).

2.11 Proyecto educativo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)

La Universidad de la Ciudad de México (UCM), (después Universidad Autónoma de la Ciudad de México), fue fundada en el año 2001, por un decreto de Andrés Manuel López Obrador, jefe de gobierno de la Ciudad de México. La idea de expandir oportunidades educativas no viene de él; fue producto de muchas luchas educativas y vecinales. La UCM fue fundada como la única universidad pública en el país que no aplicaba un examen de ingreso. En primera instancia, ésta represó una alternativa para atender el alto porcentaje de aspirantes que no eran aceptados en otras universidades públicas como la UNAM, la UAM, el IPN, entre otras²⁷. La UACM, es concebida a partir de principios enmarcados en una nueva opción pedagógica, con relación a los prototipos imperantes en las instituciones educativas públicas de nivel superior (Aguilar *et al.*, 2010; Hazard, 19).

²⁷ En el ciclo escolar 2011-2012, más de 200 mil de los 375 mil estudiantes que aspiraron ingresar a diferentes instituciones de educación superior pública (IPN, UNAM, UAM y la UPN), quedaron fuera por falta de espacio. En la Universidad Nacional Autónoma de México fueron rechazados 152 mil 991, número que alcanzó una cifra histórica pues representan el 27% del total de aspirantes (Arcos, 2011). Igualmente, el Instituto Politécnico Nacional registró una marca récord, ya que excluyó a 66 mil de 90 mil aspirantes que presentaron su examen de admisión (Martínez, 2011; Arista, 2011).

La UCM recibió a sus primeros estudiantes en septiembre de 2001 en sus primeros dos planteles, Centro Histórico y Casa Libertad. Después, se crearon dos plántateles más: San Lorenzo Tezonco y Cuauhtépec. Al principio, los estudiantes que ingresaban a la universidad tomaban una serie de cursos propedéuticos, tiempo más tarde fue llamado Programa de Integración (que incluye tres materias: Taller de matemáticas, Taller de expresión oral y escrita, e Identidad, conocimiento y aprendizaje), que se imparte en el primer semestre de cada ciclo escolar. Terminado este primer proceso, los estudiantes pasan al Ciclo Básico: un conjunto de tres semestres que facilitarían la construcción de conocimientos y habilidades relevantes a las carreras de cada colegio. Existiendo tres colegios: 1) Ciencias Sociales y Humanidades, 2) Ciencia y Tecnología y 3) Ciencias y Humanidades. Asimismo, cada colegio tiene su propio Ciclo Básico y Ciclo Superior. El propósito es la no especialización temprana, es decir, los estudiantes han de formarse en una cultural amplia, científica y humanística²⁸ (Hazard, 2012; Díaz [coord.], 2012).

En un principio eran seis carreras: Historia y Sociedad Contemporánea, Filosofía e Historia de las Ideas, Ciencia Política y Administración Urbana, Comunicación y Cultura, Arte y Patrimonio Cultural, y Creación Literaria, Ingeniería en Transporte Urbano, Ingeniería en Sistemas Electrónicos y de Telecomunicaciones, Ingeniería en Sistemas Electrónicos Industriales, y Promoción de la Salud; ahora existen 18 carreras, más la licenciatura en derecho, que se imparte en el Programa de Educación Superior en Reclusorios (PESCER), y se han creado ocho posgrados (Hazard, 2012).

“Para cada carrera y cada área de Ciclo Básico hay una academia. Las academias son, según el ideario de la Universidad, grupos (usualmente unidisciplinarios) de profesores de un área que trabajan colegiadamente para planear y coordinar todo lo relacionado con las clases y la formación continua de los profesores. Las academias no

²⁸Esta estructura curricular que se rige por la no especialización temprana, va de la mano con otro principio básico del proyecto de la UACM: la flexibilidad, dado que permite que el estudiante estructure sus propios planes semestrales, determinar las materias que le interesan y decidir cuántas pueden cursar de acuerdo con sus tiempos disponibles y su preparación académica. Esto le abre la posibilidad de cursar cualquier materia que la universidad ofrece, realizar una trayectoria académica no necesariamente lineal, y tomarse el tiempo que requiera para completarla. De esta manera se busca evitar la rigidez que usualmente norma a los estudios universitarios, ofreciendo a los estudiantes mecanismos que les permiten atender a sus propias situaciones, intereses y necesidades. Por lo tanto, la estructura curricular de la UACM promueve la formación integral de los estudiantes (Vargas y Vázquez, 2012).

tienen coordinadores; hay un enlace que debe representar a cada academia frente al Colegio y a otras instancias. Los enlaces son elegidos para servir durante un semestre o un año” (Hazard, 2012:20).

Dos figuras que distinguen a la UACM de otras universidades mexicanas son: a) las asesorías, que es un tiempo dedicado a que los estudiantes se reúnan con un profesor para resolver dudas o profundizar en una materia y, b) las tutorías, donde cada estudiante escoge, o se le asigna, un profesor quien lo acompaña en la selección de cursos para su ruta académica, así como en la resolución de conflictos académicos o personales²⁹ (Hazard, 2012).

Ha habido cuatro rectores en la universidad, el primero Manuel Pérez Rocha (2001-2010), Esther Orozco (2010-2013) revocada por el Consejo Universitario, debido a múltiples agravios en contra de la comunidad universitaria, Enrique Dussel, Rector interino (2013-2014), y Hugo Aboites Aguilar (electo en mayo de 2014, quien fungirá hasta el periodo escolar 2018).

[Por lo que respecta al tema de la asistencia] “Pérez Rocha participó en la fundación de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM y quiso que en la UCM se retomara la idea de que los estudiantes estuvieran poco tiempo en clases y que pasaran más tiempo en el estudio independiente o grupal. Pronto sucedió que los estudiantes, al pensar que tenían mucho tiempo libre [...], tomaron cada vez más clases. Pérez Rocha era de la opinión [...] de que tomar menos clases y profundizar más es más digno que tomar muchas clases para, en el más “exitoso” de los casos, pasar todas las materias sin haber explorado ni reflexionado en ninguna” (Hazard, 2012:22).

²⁹En la investigación elaborada por Jhon Hazard (2012), los estudiantes indican que al principio de sus carreras (en el año 2001), se daba mucho el compañerismo entre estudiantes y profesores. Había comunidad. Pero, conforme pasó el tiempo la matrícula fue creciendo y ya no fue lo mismo. Los profesores tenían más demanda y fue difícil seguir con la misma dinámica. Otros estudiantes señalan que lo que más les agrada de la universidad es que es popular, pues acepta estudiantes que no han tenido mucha oportunidad educativa. Muchos de ellos se sienten rescatados. Mientras que, un profesor advierte, que en cuestiones de tutoría, para él era algo novedoso e impactante, que iba más allá de un buen deseo académico. Sin embargo, los problemas de los estudiantes eran todo menos académicos, no sólo se trataba de cómo los estudiantes salían del bachillerato, sino de la sociedad, familia y su barrio (Hazard, 2012).

La cuestión ahora es preguntarse en qué medida los estudiantes han sabido manejar las ventajas del modelo académico, y cómo la tutoría ha participa en el proceso formativo del estudiante en la UACM.

En un estudio realizado por Laura Anguiano Flores (2012) y María Rodríguez Salazar (2012), sobre *“Abandono y permanencia en los primeros años de la formación universitaria. El caso de la UACM (un primer acercamiento)”*, han observado que existen dos procesos ligados al fenómeno del abandono escolar en la UACM: el primero relacionado con las características socioeconómicas y culturales propias de cada estudiante, y el segundo, con la información y la preparación con que cuentan en los momentos de iniciar su formación universitaria (Flores y Rodríguez, 2012).

Según el estudio, las condiciones socioeconómicas se agrupan en tres categorías:

- **Procedencia de los estudiantes de la UACM:** los estudiantes matriculados en los años 2004 a 2009 (excepto el año 2007), aproximadamente el 50% de éstos habitan en las delegaciones Iztapalapa, Gustavo A. Madero o Tláhuac. Estas tres delegaciones están identificadas en el D.F., como el territorio donde se concentra la población con mayores índices de pobreza.
- **Ingresos familiares:** el ingreso mensual de las familias, se halla en un rango que oscila alrededor de los \$6,000.00 mensuales.
- **Escolaridad de los padres de los estudiantes:** La mayoría de los estudiantes que han ingresado a la UACM son la primera generación de su familia que tiene acceso a la educación superior (Flores y Rodríguez, 2012).

Por lo que respecta a la información y la preparación con que cuentan en los momentos de iniciar su formación universitaria, se reporta que:

- El abandono escolar en la UACM es un fenómeno que debe estudiarse tomando en cuenta las especificidades propias de la institución: la UACM cuenta con un poco más de diez años de funcionamiento, las primeras generaciones 2001 a 2003, fueron generaciones atípicas y los estudiantes provenientes de estratos sociales bajos y de alta marginación pueden presentar mayor vulnerabilidad al abandono escolar.
- En algunos casos, las instalaciones físicas no están completamente terminadas ni

debidamente acondicionadas.

- Es necesario la creación de un programa multidisciplinario con la participación de especialistas para el estudio y la aplicación de medidas para la retención y la permanencia estudiantil en la UACM. Hasta el momento, no se cuenta con un programa institucional dirigido a atender el abandono escolar, particularmente durante el Programa de Integración y el Ciclo Básico.
- La UACM debe considerar la investigación sobre abandono y desarrollar actividades de retención.
- Fomentar un mayor conocimiento del modelo educativo de la UACM, que le permitan al estudiante a clarificar y fortalecer sus procesos de permanencia en la universidad (Flores y Rodríguez, 2012).

En lo que respecta a la docencia en la UACM, ésta se da en los espacios del aula, asesoría y tutoría, como prácticas interrelacionadas que se potencian mutuamente. El trabajo en el aula implica propiciar actividades que permitan a los estudiantes trabajar en un contexto de interacción, para que el conocimiento tenga sentido y significado. Mientras, que las asesorías y tutorías son espacios donde se hace posible dar una atención más personal. Por un lado, las asesorías sirven para apoyar a los estudiantes a aclarar dudas, consolidar o profundizar el conocimiento, etc. por el otro lado, la tutoría es un espacio de apoyo aún más personal, puesto que, el tutor acompaña al estudiante en su trayectoria académica, ayudándolo a conocer sus necesidades, desarrollando sus habilidades y activar su potencial, para finalizar con éxito sus estudios universitarios (Vargas y Vázquez, 2012).

Sin embargo, aún no se ha logrado perfilar una política institucional en el ejercicio de la tutoría, que sea clara y construida colegiadamente. Pues, la tutoría debiera ser concebida como el acompañamiento del estudiante. De manera que el tutor pueda incidir positivamente en el estudiante, tanto en el ámbito académico como en el emocional. El acompañamiento personalizado, permite el acercamiento con el estudiante, permite que éste comprenda cuáles son sus avances y sus retos durante su trayectoria universitaria. Entonces, dicho acompañamiento permite al tutor valorar si el tutorado requiere ayuda especializada, como la atención psicológica. En este sentido, uno de los problemas que se puede investigar desde el espacio de la tutoría es el de la inasistencia de los estudiantes a sus cursos (Vargas y Vázquez, 2012).

No obstante, los estudiantes de la UACM no son solo las personas que asisten

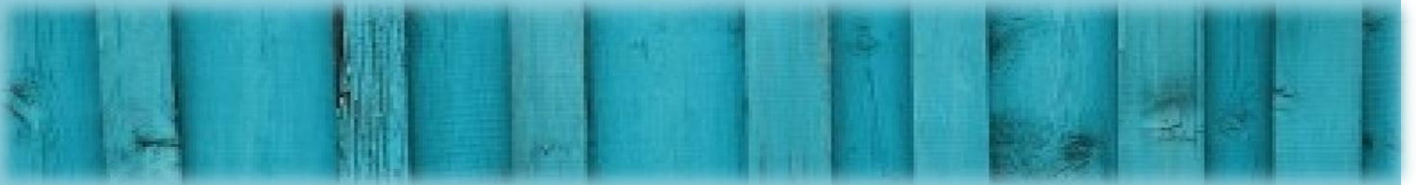
a las aulas en busca de conocimientos disciplinares, sino también sujetos que viven inmersos en relaciones sociales que involucran a la familia, el trabajo o la pareja, etc. En muchas ocasiones, los alumnos tienen que enfrentar problemas familiares o personales que les impiden permanecer en la universidad o cursar todas sus asignaturas. Suelen darse situaciones tales como la muerte o enfermedad de algún familiar, entre muchas otras circunstancias (Vargas y Vázquez, 2012).

Lo que es visible, es que hay tutores y tutorados que se conocen someramente, por lo que a veces, el docente o el estudiante, o ambos tienen una actitud poco comprometida³⁰. Además, dada la falta de lineamientos, cada quien tiene su propio imaginario con respecto al ejercicio de la tutoría. Por ende, la tutoría en la mayoría de las ocasiones forma parte de un requisito administrativo, además que éste no cuenta con una base de datos donde pueda consultar el historial académico de cada uno de sus tutorados para poder orientarlos adecuadamente, y así poder evaluar su desempeño académico (Vargas y Vázquez, 2012).

Recapitulando, el marco de referencia ha pretendido aportar los elementos suficientes para orientar y ubicar de manera teórica la presente investigación, asimismo éste guiará la interpretación de los resultados en el Capítulo 4. Discusión y conclusiones.

³⁰En otros casos, el tutor académico tiene cierto nivel de participación en la reproducción del absentismo, dado que llega a existir cierto desinterés al momento de realizar las funciones de supervisión y seguimiento escolar hacia el alumno, es más llega a perderse todo contacto con el tutorado (Barroso *et al.*, 2009).

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA



En este capítulo, se describen los participantes, los instrumentos y los procedimientos que se utilizaron para lograr los objetivos de esta investigación. Antes que nada, cabe mencionar que el método empleado en el presente estudio tiene un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio.

3.1 Participantes

En el estudio participaron 113 estudiantes de la licenciatura en Ciencias sociales, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), plantel Cuauhtémoc. De los 113 sujetos, el 37% eran estudiantes de nuevo ingreso (con matrícula del año 2011) y el 63% restante, eran alumnos reinscritos (del año 2005 a 2010); 75 sujetos eran del sexo femenino y 38 del sexo masculino, con una dispersión de edad entre los 18 años a los 56 años, el promedio de edad fue de 25 años, la mediana 23 años y la moda 21 años (ver apartado de datos generales, Capítulo 3). Así, la unidad de análisis estuvo conformada por el 49% de la población total de estudiantes universitarios de Ciencias Sociales, es decir, participaron 113 sujetos de un total 232 alumnos inscritos (ver anexo C)³¹.

El proceso de selección de los participantes fue hecho mediante la copia de 20 listas de asistencia de los estudiantes de la carrera en Ciencias sociales del ciclo básico y superior, del ciclo escolar 2011-II, las cuales fueron provistas por siete profesores que impartían clases a estos escolares, tanto del turno matutino como del

³¹ La unidad de análisis (como ya fue mencionado), incluye a la totalidad de estudiantes matriculados (232 alumnos) en la Lic. en Ciencias Sociales de la UACM, plantel Cuauhtémoc, del turno matutino y vespertino, los cuales se encontraban cursando el Ciclo de integración, básico y superior (durante el periodo escolar 2011-II) Así, la muestra queda limitada por las características propias de los escolares.

De acuerdo a Hernández Sampieri (2006) “*la muestra es [...] un subgrupo de la población*” (Hernández, 2006: 175), en este caso, está es representada por todos los universitarios inscritos en la UACM (plantel Cuauhtémoc) (los cuales fueron descartados en este trabajo porque no constituyen elementos de análisis para la misma).

Asimismo, existen dos tipos de muestras: probabilísticas y no probabilísticas, siendo el último tipo el que fue empleado en esta investigación. “*En las muestras no probabilísticas [o muestras dirigidas], la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación [...] aquí el procedimiento no es mecánico ni con base a fórmulas [...] elegir una muestra [...] no probabilística depende de los objetivos del estudio, del esquema de investigación [...]*” (Hernández, 2006: 176). Los listados obtenidos, contribuyeron a este trabajo a tener un marco de referencia (o marco maestra), que permitieron identificar y enumerar los elementos a estudiar. En este tipo de muestreo “*la generalización [...] de los resultados [...] es una finalidad en sí misma*” (Hernández, 2006: 190).

vespertino. Las hojas mencionadas, incluían el nombre de la materia, el nombre del profesor, el nombre y número de estudiantes inscritos en distintas asignaturas, la matrícula y 108 correos electrónicos de los escolares, siendo este último dato el más importante para la investigación.

Respecto a las personas del ciclo de integración, éstas fueron integradas mediante una lista (en formato Excel) que incluía nombre, matrícula y correo electrónico de 82 colegiales. La información fue proporcionada por uno de los profesores encargados de la reunión de bienvenida a los estudiantes de nuevo ingreso del ciclo escolar 2011-II, adscritos a la licenciatura en Ciencias Sociales.

Otro directorio con 75 correos electrónicos (en formato Excel y distintos a los anteriores) de estudiantes de la misma licenciatura, fue facilitado por la “Red Ciencias Sociales Cuauhtepc”, blog electrónico administrado por un alumno de la misma carrera.

De esta manera, se recabaron 265 correos electrónicos (en formato Excel), de 22 listas distintas, haciéndose una revisión detenida de cada uno de los *e-mails* conseguidos, con el fin de que ninguno estuviese repetido, y así crear un banco de información de las personas que serían encuestadas.

Cabe mencionar, que el informe de re-inscripción fue facilitado por la coordinadora del plantel Cuauhtepc, Guillermina Gómez Gómez. El documento incluía datos sobre la totalidad de estudiantes de nuevo ingreso y estudiantes reinscritos en el ciclo escolar 2011-II, por carrera, sexo, turno, oferta de grupos por colegio (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y Ciencias y Humanidades), los nombres de los asesores académicos y las materias que éstos impartían (Ver anexo C).

3.2 Instrumentos

Como antecedente, se retomó la encuesta realizada en el ciclo escolar 2010-II (ver Anexo B), indagación dirigida por estudiantes del quinto semestre, de la materia de Análisis cuantitativo, impartida por el Dr. Mario T. Padilla, pesquisa aplicada de manera exploratoria para conocer algunas razones que tienen los estudiantes para asistir o no asistir a clases. Asimismo, el cuestionario sobre “Asistencia a clases” se utilizó como referencia para la elaboración de este estudio, sin embargo, a partir del marco de referencia se hicieron ciertas modificaciones en las variables que serían analizadas, con el fin de que el estudio fuese más completo.

Para esta investigación, se diseñó un formulario de tipo electrónico con la herramienta *Google Docs*, el cual constó de dos páginas, constituido por 41 preguntas. Del ítem uno al once se incluyeron preguntas de datos generales tales como sexo, edad, estado civil, situación laboral, matrícula, turno, etc. (éstas integradas en la primera hoja del cuestionario) de las once preguntas, sólo diez tenían el carácter de *obligatorio, y sólo una pregunta era abierta, pues tenía que ver con las horas laborales. De los 11 ítems, dos eran tipo “test”, siete fueron tipo “lista”, una, modo “casilla de verificación” y otra más “abierta” (ver anexo A).

Asimismo, en la primera página, se apuntó una nota sobre la relevancia del estudio, la importancia de las opiniones y experiencias de los encuestados, y sobre el anonimato y confidencialidad de las respuestas.

En la hoja número dos del cuestionario electrónico, se incluyó el reactivo 12 hasta el 41, en donde, se añadieron interpelaciones para medir la asistencia a clases en la universidad; de éstas 30 preguntas, 17 tenían el carácter de *obligatorio, mientras, que las 13 restantes no tenían esta característica. De los 30 reactivos, cuatro fueron preguntas “abiertas”, dos ítems estuvieron presentadas con opciones de respuesta en escala tipo Likert (con siete opciones numéricas cada una), 10 fueron formuladas como “cuadrícula” con dos o tres o cinco opciones de respuesta tipo Likert; una pregunta fue tipo “lista”, tres estilo “casilla de verificación”, y nueve preguntas cerradas en modo “Test” (ver anexo A).

3.3 Procedimiento

Para la realización de este estudio, primero se determinó cuáles estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtémoc, serían tomados como muestra en esta investigación, por un lado, por motivos de delimitación del estudio, y de acuerdo a los objetivos del mismo, se decidió dirigir el cuestionario sólo a estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales (antropología social y sociología) del ciclo de integración, básico y superior, inscritos en el ciclo escolar 2011-II.

En el semestre 2011-I se hizo un escrito dirigido al Enlace de registro escolar y a la coordinadora en el plantel Cuauhtémoc, para solicitar un listado de los estudiantes de Ciencias Sociales, que se inscribirían en el ciclo escolar 2011-II, para preparar una muestra para la indagación; sin embargo debido a la normatividad de protección de datos personales de los estudiantes de la UACM, no es posible otorgar

este tipo de información a terceros; de este modo la petición fue declinada³² y ésta opción descartada para la investigación (ver Anexo D).

Por lo anterior, se prosiguió a solicitar a la Mtra. Guillermina Gómez Gómez (coordinadora de la UACM-Plantel Cuauhtémoc) autorización para que entre los meses de octubre y noviembre del año 2011 se pudiera hacer la invitación a los alumnos de la carrera de Ciencias Sociales del turno matutino y vespertino, para que vía internet, posteriormente, contestarán “La encuesta sobre asistencia a clases”. La convocatoria se realizaría en cada salón, proporcionándoles a los compañeros la información sobre la investigación y la contestación del cuestionario *online* (ver anexo E).

Entonces, se decidió solicitarle a la Dra. Cecilia Rohrbach Zorrilla (Enlace de la academia de la Lic. en Ciencias Sociales) a través de un escrito, su apoyo para que se proporcionara copia al cien por ciento, de las listas de asistencia de las asignaturas del ciclo básico y superior, de los estudiantes de la licenciatura de Ciencias sociales de los turnos matutino y vespertino, del plantel Cuauhtémoc. Dicha información sería empleada entre los meses de octubre y noviembre de 2011, y se dejó claro que los datos serían utilizados de manera anónima y confidencial (ver anexo F).

Además, se lograron recabar dos documentos con información de estudiantes del ciclo de integración (2011-II), y subsiguientemente ésta, sería reunida en una base de datos en formato Excel.

Al concluir la elaboración de la “Encuesta sobre asistencia a clases” en el ciclo escolar 2011-II, se aplicó la prueba piloto del 28 de octubre al 01 de noviembre de 2011. Se envió un correo electrónico a 60 personas, inscritas en dos grupos, de las asignaturas de Inglés I e Inglés II, exhortándolas a participar en la prueba piloto, con anterioridad, se había comunicado personalmente a los estudiantes la importancia del estudio, el valor de sus respuestas y comentarios para este ensayo. Así, se obtuvo réplica de 40 personas (26 mujeres y 14 hombres), con edades entre

³²Los datos personales de los estudiantes de la UACM son protegidos, incorporados y tratados en el sistema de datos personales denominado “Sistema integral de apoyo y servicios al estudiante”, el cual tiene su fundamento en los artículos 3, 4 y 6 fracción I de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en el artículo 97 del Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en el artículo 13-D de la Norma 4 de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, y en los artículos 1, 5, 9 y 16 de la Ley de Protección de Datos Personales para el Distrito Federal. Los datos sólo podrán ser transmitidos conforme a lo establecido en la Ley de Protección de Datos Personales para el Distrito Federal.

los 18 y 29 años. Posteriormente, se hicieron las modificaciones correspondientes al instrumento.

Hecho lo anterior, se elaboró una carta en la cual se invitó a los alumnos de Ciencias Sociales del plantel Cuatepec a participar en la “Encuesta sobre asistencia a clases”, se indicó, también en el documento que el cuestionario se realizaría vía internet; y se proporcionó la dirección en la cual se podía ingresar a ésta. El escrito fue entregado del 07 al 11 de noviembre a 200 alumnos, de 20 grupos distintos del turno matutino y vespertino (ver anexo G).

En cuanto a las personas inscritas en el ciclo de integración (2011-II), se les envió la misma carta (con las mismas indicaciones), mediante 82 correos electrónicos, para invitarlos a formar parte de la investigación por medio de sus respuestas. Cabe mencionar que se decidió hacerlo de esta manera porque no fue posible saber cuáles profesores impartían clase a estos colegiales, sin embargo, se contaban con casi todos los correos electrónicos de éstos.

Al mismo tiempo, de que se entregaba el memorándum a los educandos, se inició la aplicación de la encuesta vía internet a los estudiantes de Ciencias Sociales. Primero, se enviaron 265 correos electrónicos a los estudiantes, en el cual se incluía indicaciones relacionadas con el instrumento, información sobre la trascendencia del estudio y la importancia de sus respuestas, cuestiones acerca de la confidencialidad de los datos proporcionados por los mismos, los días que estaría abierto el cuestionario (del 07 al 18 de noviembre del 2011), la dirección electrónica del instrumento, y un correo electrónico para que los estudiantes pudieran escribir para aclarar alguna duda. Segundo, el día 15 de noviembre se colocaron diez carteles tamaño doble carta de la misma carta en el plantel Cuatepec, en el cual se señalaban los días que estaría abierta la encuesta, para quienes estaba dirigida y los días de prórroga de la misma (hasta el día 25 de noviembre de 2011). Tercero, el día 15 de noviembre se volvieron a enviar 265 mails, invitando nuevamente a los estudiantes a colaborar en la investigación, se indicó que había una semana más de prórroga para que pudiesen ingresar sus contestaciones, y se les recomendó avisar y reenviar el correo a sus compañeros de la misma licenciatura. Cuarto, el día 25 de noviembre a las 23:30 PM, el sondeo fue cerrado, y las respuestas automáticamente se fueron integrando en una hoja de cálculo en *Google Docs*; cifras y testimonios que serían exportados a una base de datos en *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, programa estadístico e informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. Esto se realizará para estudiar cada una de las variables incluidas en el formulario (menos la pregunta 40 y 41 que serían analizadas en el

programa Excel). Finalmente se ejecutaría la prueba de confiabilidad de Alfa de Cronbach y la de matriz de correlaciones de 135 variables (en las que no se incluye el ítem 40 y 41).

Hasta aquí, el capítulo se ha encargado de describir el proceso que se ha seguido en esta investigación, es decir, los sujetos estudiados, el material utilizado, y el procedimiento que se adoptó; tratado de aportar la información necesaria de cómo se llevó a cabo el estudio, con el fin de facilitar en el Capítulo 3, la comprensión y pertinencia de los resultados.

CAPÍTULO 3:

RESULTADOS



En el presente capítulo se describe el conjunto de datos obtenidos de la aplicación de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II “Sobre las razones que señalan los estudiantes para no asistir a clase”.

Primeramente, se exponen los datos generales donde se incluye el número de personas encuestadas, porcentaje por sexo y grupo de edad, estado conyugal, apoyo económico, situación laboral, año de ingreso a la UACM, plantel Cuauhtémoc, turno, entre otros datos. Posteriormente, se describen los datos referidos a la asistencia a clases en la universidad, que comprende nombre y número de materias cursadas en el semestre 2011-II por los estudiantes de la carrera en Ciencias Sociales del plantel Cuauhtémoc, tipo de estudiantes, porcentaje de asistencia de las asignaturas referidas, nivel de absentismo, datos relacionados con la certificación, abandono de la asignatura, información relacionada con el profesor (sanción y valor en la asistencia, calidad de enseñanza y de la relación dentro y fuera del salón de clases) entre otras cosas. Finalmente, se exploran los argumentos asociados a la razones para acudir o no a alguna materia (las que se encuentran ligadas al grupo de amigos, calidad del profesor, contenido de la materia, expectativas de formación del estudiantes, etcétera).

Se calculó el coeficiente de confiabilidad mediante la prueba de alfa de Cronbach³³ obteniéndose una consistencia interna de 0.99975. Igualmente, se ejecutó una segunda evaluación mediante la matriz de correlaciones, obteniendo un 0.95276.

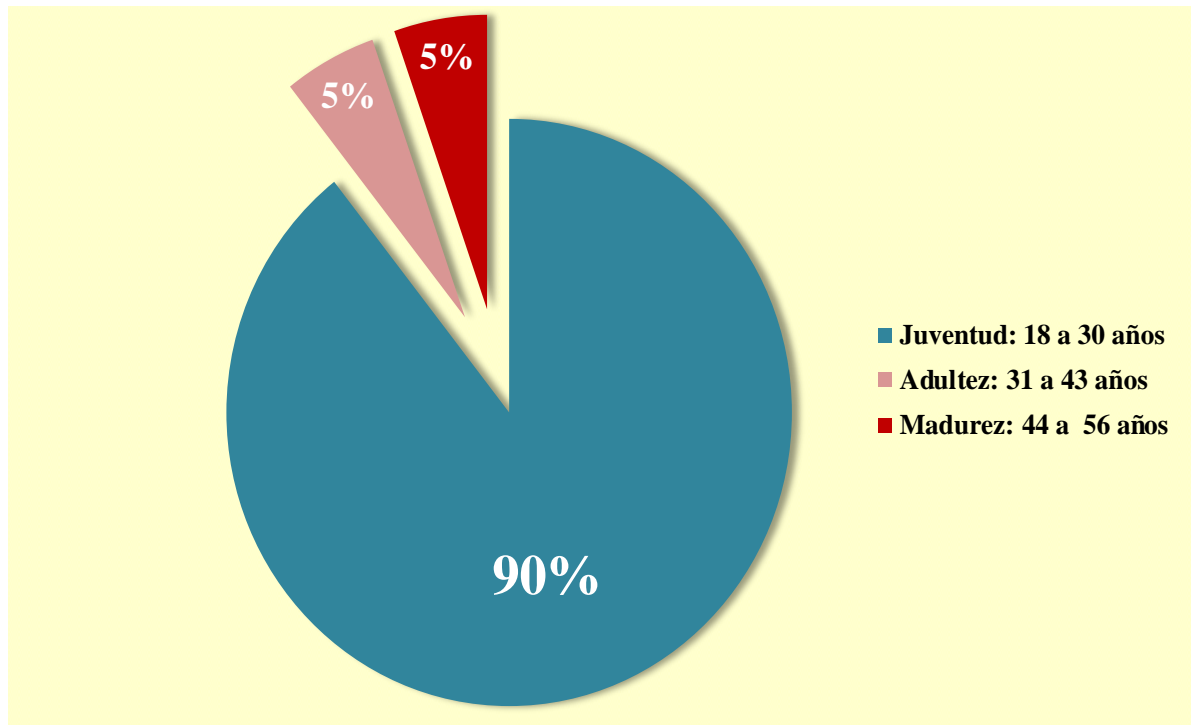
4.1 Datos generales:

En el estudio participaron 113 sujetos (de una población total de 232 estudiantes), adscritos a la carrera de Ciencias sociales, 75 mujeres y 38 hombres. La edad mínima para mujeres es de 18 años, mientras que para los hombres es de 20 años, y para ambos la edad máxima es de 56. La moda es de 21 años, la mediana de 23 y la media de 25. En otras palabras, la mayoría de los sujetos entrevistados se encuentra en una etapa de Juventud (18 a 30 años) representado por un 90% (n=101), el 5% (n=6) está

³³Existen diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición, produciendo coeficientes de confiabilidad. La mayoría oscila entre cero y uno, un coeficiente de cero significa nula confiabilidad, y uno representa un máximo de confiabilidad (fiabilidad total, perfecta). Una de las más utilizadas es el “Coeficiente alfa Cronbach” (medida de coherencia o consistencia interna), en este caso la confiabilidad varía de acuerdo con el número de ítems (reactivos, preguntas o frases incluidos en el instrumento de medición), cuantos más ítems haya mayor será la fiabilidad (Hernández *et al.*, 2006).

integrado por la adultez (31 a 43 años) y el 5% (n=6) restante se halla en la madurez (44 a 56 años) (ver figura 6).

Figura 6. Edad de los entrevistados por rangos



En cuanto al estado civil, de los 113 sujetos encuestados el 85% es soltero, el 14% es casado y/o está en unión libre, y sólo el 1% es divorciado (ver figura 7). Del conjunto, quienes manifiestan vivir con sus padres y/o hermanos representan un considerable 77%. En menor número, los que viven con su conyugue o pareja e hijos, o sólo con sus hijos suponen el 16%, tan solo el 4% vive en otra situación, y únicamente el 3% vive sólo.

Los estudiantes reciben principalmente el apoyo económico de sus padres (46%) y de ellos mismos (35%), en menor proporción, las becas (9%) son una entrada económica para sus estudios; sólo aquellos que son casados o viven con su pareja reportan recibir apoyo de su conyugue (6%); aunque esto constituye, menos de la mitad del 14%, y sólo unos cuantos señalan tener otra fuente de ingreso (ver figura 8).

Figura 7. Estado conyugal

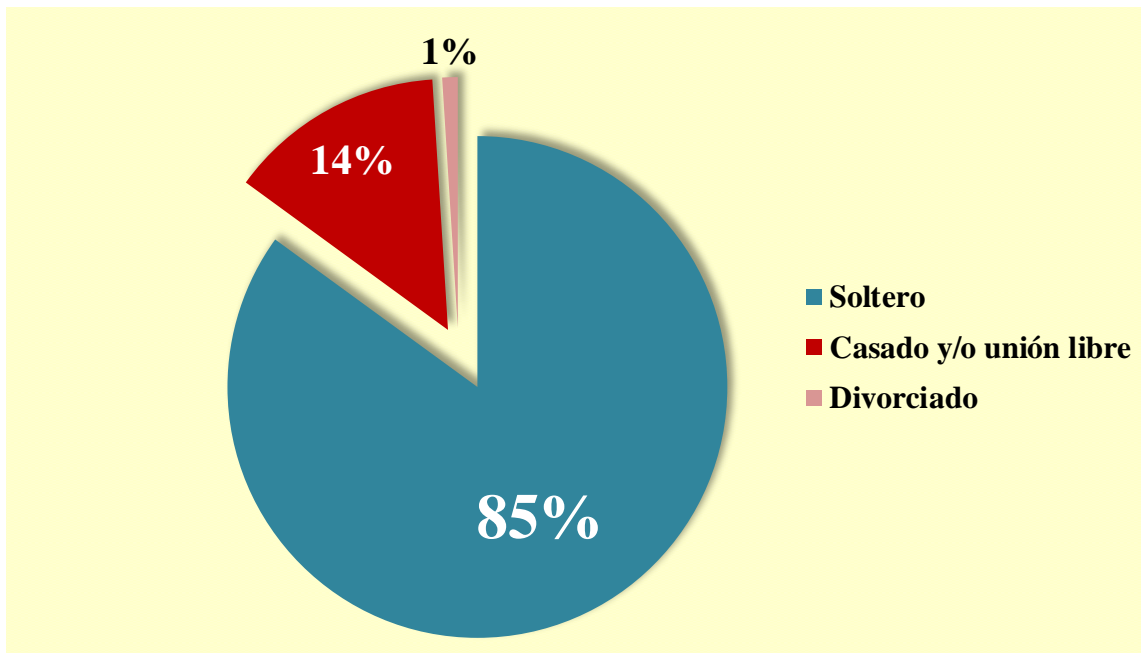
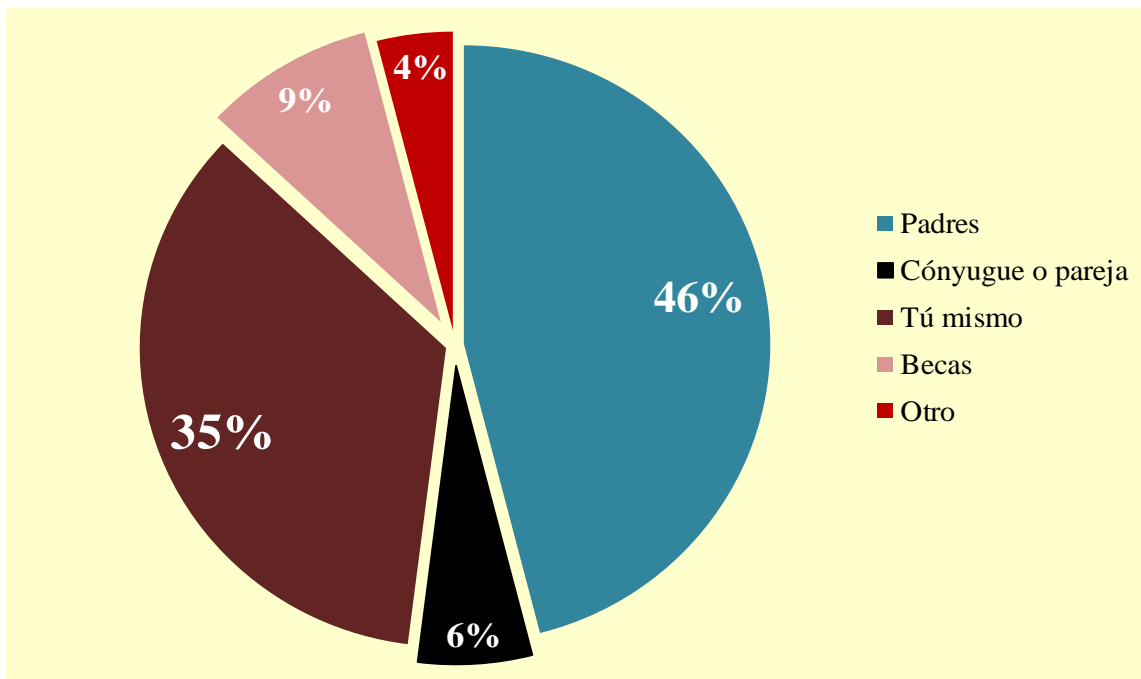


Figura 8. Apoyo económico



Nayade Soledad Monter Arizmendi. Tesis de licenciatura. 2014.

De los sujetos, más del cincuenta por ciento (54%) indican que trabajan, mientras que el otro 46% restante dicen no hacerlo. Las 61 personas que respondieron que “sí trabajan” señalan como un mínimo de 5 horas a la semana. La mayoría de las personas trabajan entre 5 a 26 horas a la semana (52%), aunque también otra cantidad considerable manifestó laborar de 27 a 48 horas (43%), son muy pocos los que trabajan un lapso de 49 horas o más (5%) (Ver figura 9).

Al codificar nuevamente los datos aludidos en las líneas de arriba, se observa con mayor claridad y conjuntamente el número de personas que no laboran (46% [n=39]) y las que sí lo hacen (54% [n=61]). Los últimos se diferencian en dos categorías: primero, los que laboran a tiempo parcial representan un 37% (n=19). Segundo, los que trabajan a tiempo completo constituyen un 17% (n=42) (Ver figura 10).

Figura 9. Distribución en rangos de las horas de trabajo a la semana

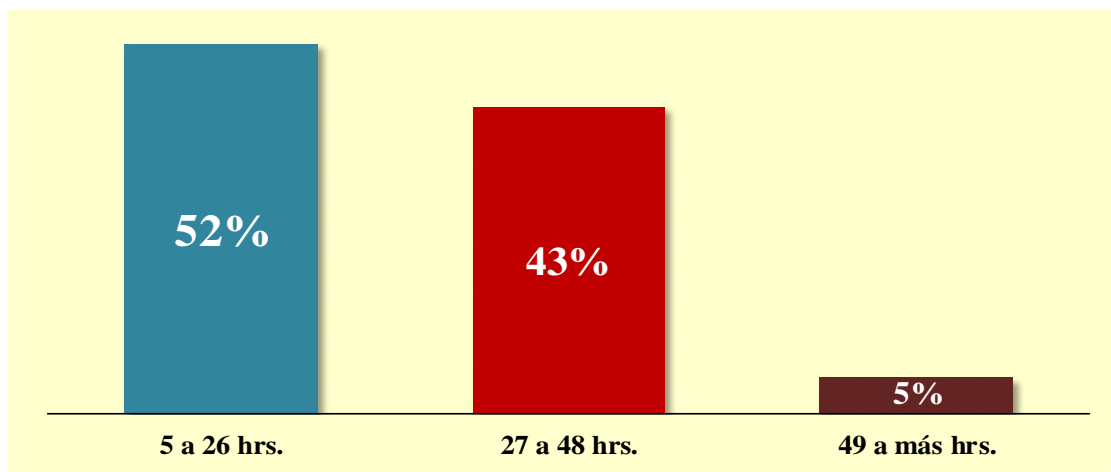
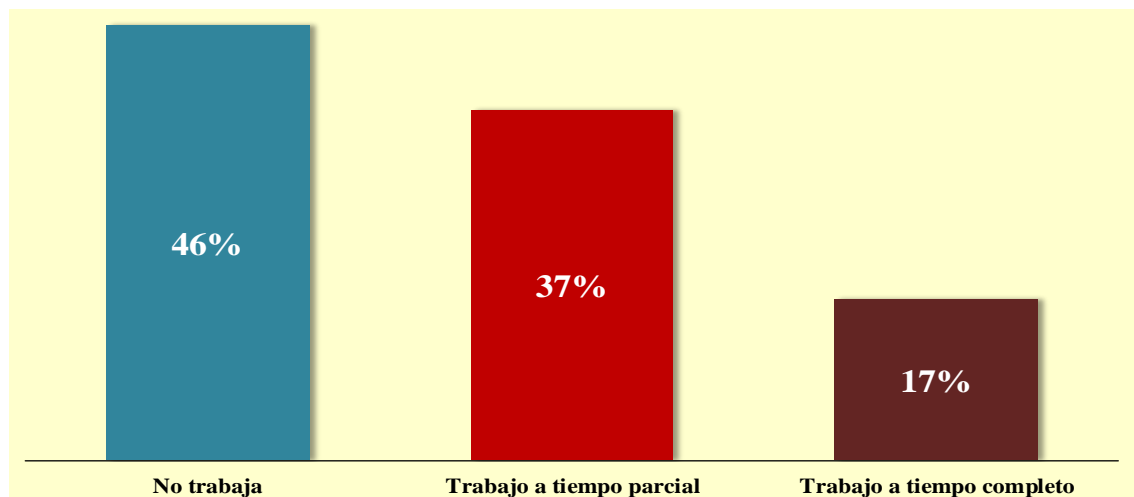
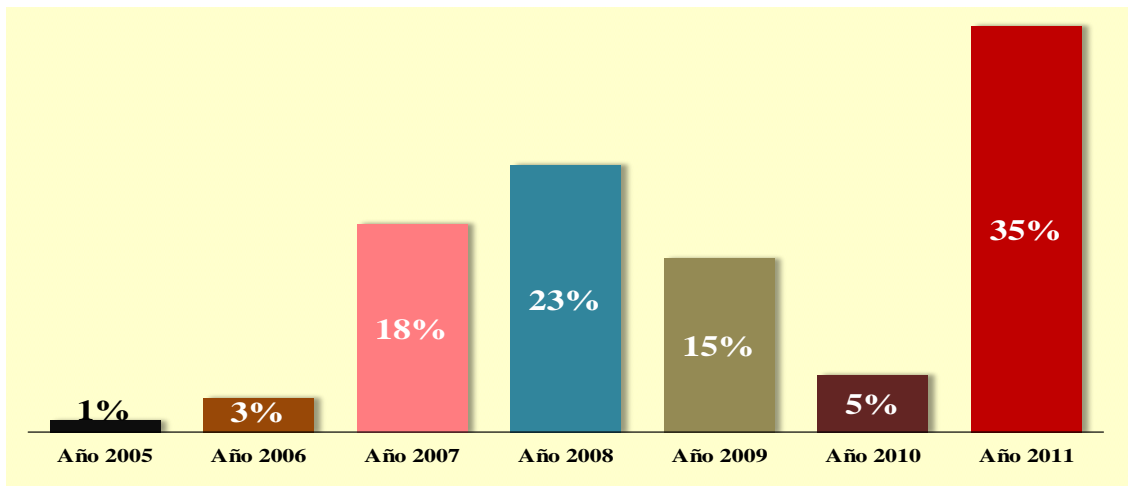


Figura 10. Distribución semanal de la jornada laboral de los estudiantes



En relación al año de ingreso de los universitarios, se registraron los siguientes datos: el 1% de los sujetos se inscribió en el año 2005, el 3% en el 2006, el 18% en el 2007, el 23% en el 2008, el 15% en el 2009, el 5% en el 2010 y el 35% en el 2011 (ver figura 11).

Figura 11. Número de estudiantes y año de ingreso a la UACM-C



Del conjunto de materias que los alumnos de la licenciatura en Ciencias sociales reportaron cursar en el ciclo escolar 2011-II, el 31% pertenecían al ciclo de integración, el 30% al ciclo básico, y el 38% al ciclo superior. Los estudiantes también informaron que el 57% de ellos acude a la institución en el turno matutino; entretanto el 32% revela tomar clases en el turno vespertino; y el 11% sobrante, acude en un turno mixto (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Turno

Turno	Frecuencia	Porcentaje
Matutino	64	57%
Vespertino	36	32%
Mixto	13	11%
Total	113	100%

4.2 Niveles de asistencia a clases en la universidad

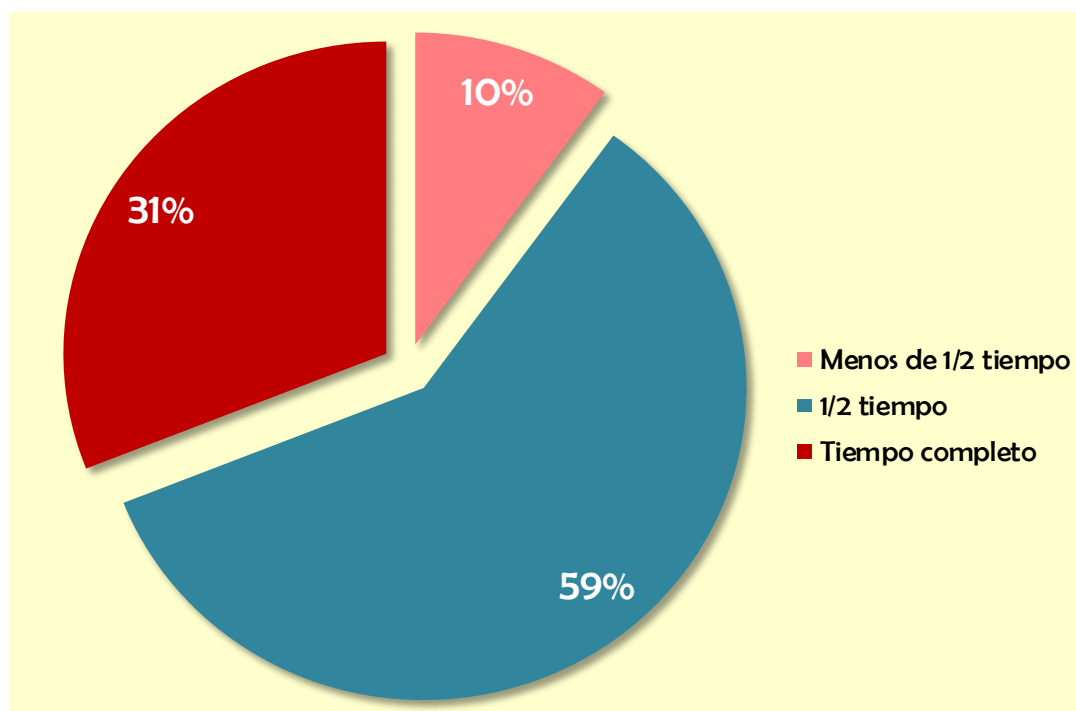
Los estudiantes consultados explicaron que en el semestre 2011-II cursaron 1 materia como mínimo (5%) y 7 como máximo (4%); mientras tanto, la moda resultó ser de 3 asignaturas (40%) (ver el cuadro 5).

Cuadro 5. Número de materias cursadas en el semestre 2011-2

Núm. de materias cursadas	Frecuencia	Porcentaje
1	6	5%
2	5	4%
3	47	41%
4	21	19%
5	21	19%
6	10	9%
7	3	3%
Total	113	100%

Al recodificar los datos anteriormente mencionados, se obtienen los siguientes datos: el 31% de los interpelados son estudiantes de tiempo completo (cursa 5 materias o más), el 59% lo es de $\frac{1}{2}$ tiempo (cursa de 3 a 4 materias), y sólo el 10% es alumno de menos de $\frac{1}{2}$ (cursa de 1 a 2 materias) (ver figura 12).

Los estudiantes pertenecientes a la licenciatura de Ciencias Sociales dijeron cursar 25 distintas materias, tres que pertenecen al ciclo de integración (27%), trece del ciclo básico (22%) y nueve del ciclo superior (51%) (ver cuadro 6).

Figura 12. Tipos de estudiantes según el tiempo dedicado a la universidad

En general, la mayoría de los universitarios (el 63%) dijeron asistir a sus clases con bastante frecuencia, es decir, asisten entre el 100% y el 76%. Sin embargo, una cantidad importante (el 26%), dijo ser estudiante regular, con una asistencia del 75% al 50%, y muy pocos expresaron tener una asistencia baja (7%) del 51% al 25%, o esporádica (4%), del 26% al 0%³⁴ (ver figura 13).

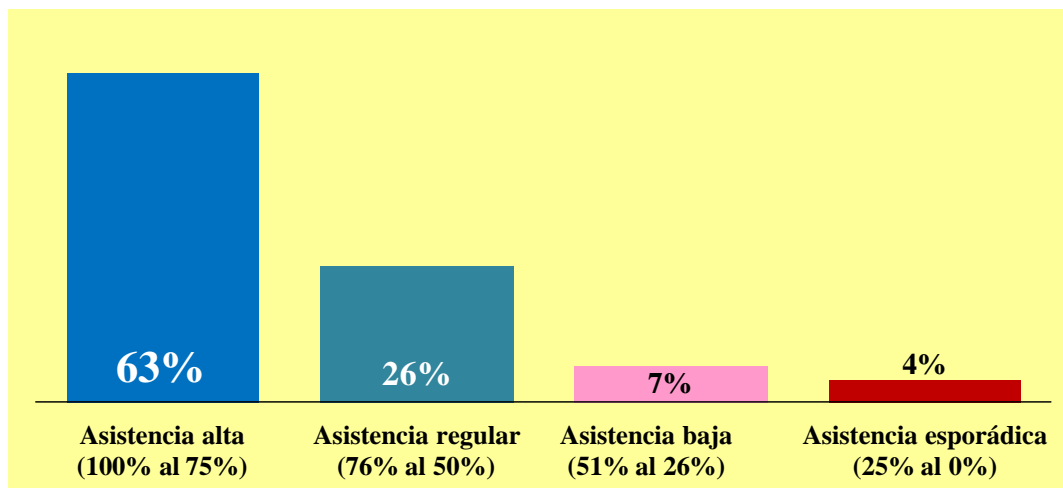
³⁴Se realizó una revisión minuciosa de las respuestas de las preguntas número 14, 20, y 23 (las cuales no tenían candado, es decir el sujeto podía escoger una o las siete opciones de respuesta, pero para el diseño del formulario no era permisible que estos ítems estuviesen cerrados con un candado de *Respuesta obligatoria, puesto que las opciones iban desde aquel que cursaba una materia hasta el que cursaba siete, y si se colocaba esta modalidad “obligatoria”, el sujeto tendría que haber seleccionado las siete opciones o siete materias, aunque cursará sólo una, es por ello que se decidió mantenerlas como *Respuesta no obligatoria, para que el sujeto pudiese contestar de acuerdo a las materias cursadas por él).

En algunos trabajos, los investigadores deciden prescindir de los datos “sobrantes” o “incoherentes”, situación que se decidió hacerse en las preguntas mencionadas. De la pregunta 14, se omitieron 10 respuestas sobrantes, del reactivo 20 se omitieron 11, y de la 23 no se incluyeron 8 datos. Lo anterior, se realizó con el fin de utilizar sólo aquella información que cumplía la condición para ser analizada. (Mora, Coord., 2010).

Cuadro 6. Nombre de las materias cursadas por los estudiantes de la licenciatura en Ciencias sociales el ciclo escolar 2011-II

Nombre de las materias cursadas	Frecuencia	Porcentaje
Ciclo de integración		
Taller de Identidad, Conocimiento y Aprendizaje	36	9%
Taller de matemáticas	36	9%
Taller de Expresión Oral y Escrita	36	9%
Ciclo básico		
Cultura científica y humanística I, II y III	12	3%
Lengua Extranjera I, II y II	16	4%
Lenguaje y Pensamiento I, II y III	18	4%
Estudios sociales e históricos I, II y III	14	3%
Optativas ciclo básico	35	8%
Ciclo superior		
Temas selectos	43	10%
Seminario de tesis I y II	12	3%
Cambio y reproducción social	23	5%
La explicación en ciencias sociales	22	5%
Introducción a la investigación social	35	8%
Análisis cualitativo	19	4%
Modernidad y ciencias sociales	26	6%
Optativas ciclo superior	44	10%
Total	427	100%

Figura 13. Porcentaje general de asistencia de los estudiantes de licenciatura en Ciencias Sociales de las materias cursadas en el semestre 2011-2



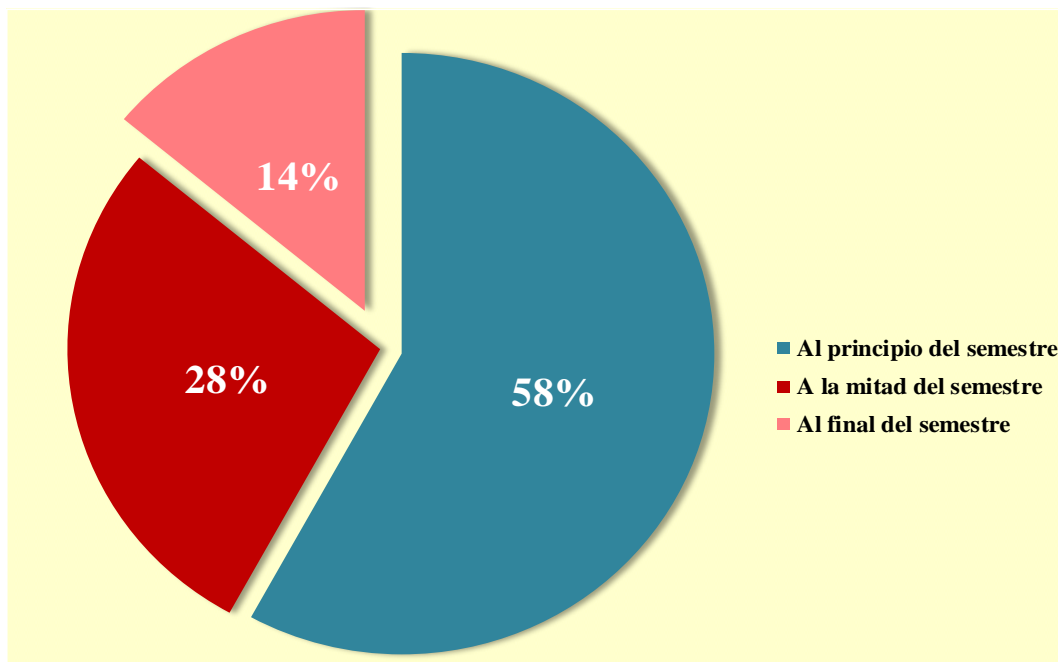
En general, los 113 sujetos indicaron que del total de las asignaturas cursadas (427), el 84% de éstas sí las certificarían, mientras que el 16% de las materias sobrantes no las presentarían o simplemente no saben.

En caso de no haber asistido nunca a una o varias materias, el 34% sí tiene la intención de certificar alguna o algunas (a las cuales nunca acudió). El 25% dice que si no ha cursado cierta asignatura tampoco piensa presentarla. El 41% no es su caso. Y si llegasen a abandonar alguna asignatura, los escolares usualmente suelen hacerlo al principio del semestre (58%), con menor frecuencia a la mitad del semestre (28%), y con menos regularidad al final del semestre (14%) (ver figura 14).

También, en el cuestionario se preguntó si los profesores establecieron algún tipo de sanción por no asistir a alguna clase de las que se encontraban cursando: la mayoría de los educandos (85%) respondieron que el educador sí estableció algún tipo de sanción por no acudir a la asignatura, una minoría (12%) no contestó y el sobrante (3%) dijo que no.

En cambio, al interpelar a los sujetos sobre si alguno de sus maestros fijó cierto tipo de valor a su asistencia para poder evaluarlos en el semestre (las estadísticas se marcaron distintas que las referidas a la sanción), pues los que expresaron que no, corresponde a un 62%, los que señalaron que sí, constituye un 27%, y el 11% no respondió.

Figura 14. Periodo en que los estudiantes suelen abandonar una o más asignaturas



Los estudiantes subrayan que la calidad de enseñanza del profesor de las materias que se encontraban cursando es bastante buena (84%), unos concretaron que era regular (11%), pocos especificaron que fuera mala (2%), y algunos no contestaron (3%).

Con respecto a la calidad de la relación de los escolares con los profesores de las materias que se hallaban cursando, tanto dentro (76%) como fuera (87%) del salón de clases según ellos era lo suficientemente buena, para muy pocos la calidad fue regular dentro (17%) como fuera (10%) del aula; casi nadie dijo que la relación fuese mala dentro (3%) o fuera (2%) de la asignatura, los porcentajes restantes corresponden a las personas que no respondieron, con el 4% y el 1%, respectivamente.

Sobre las materias que se encontraban cursando, los universitarios afirmaron que los contenidos de los curso (temas o lecturas), en general, les parecían muy buenos o buenos (87%), regulares (10%), malos o pésimos (2%), y sólo algunos no respondieron (1%).

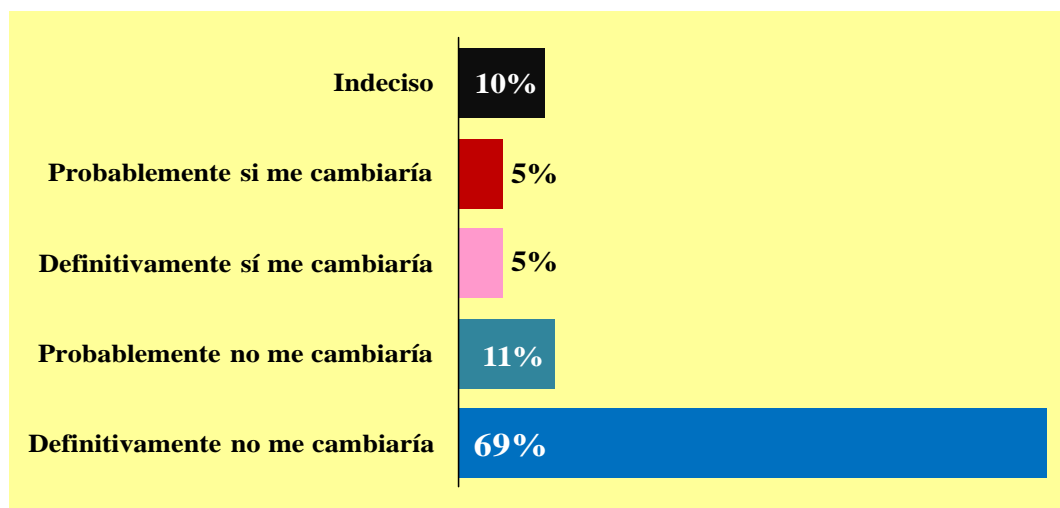
A los universitarios se les cuestionó sobre cuál fue su primera opción para realizar estudios de licenciatura y el 42% respondió que la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM) fue una de ellas; La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) también aparece como otra de las instituciones preferidas por los sujetos con un 29%. En menor grado, aparecen señaladas el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con el 8% y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), con un 13%, y posteriormente el 8% prefirieron alguna otra universidad para cursar estudios superiores.

Por lo anterior, se consultó sobre si la UACM es una buena opción para estudiar. El 68% exteriorizó que está muy de acuerdo, el 30% sólo se encuentra de acuerdo, el 2% tiene una posición neutral, y no hubo nadie que considerará que la UACM no es una buena alternativa para formarse como profesional.

Sin embargo también se les preguntó sobre si tuvieran la oportunidad de cambiarse de universidad, y si lo harían; el 80% no se cambiaría, del cual el 69% enfatiza que definitivamente no y el 11% probablemente no se iría. En cuanto a los que quisieran trasladarse a otra institución el 10% advierte que sí lo harían, de los cuales el 5% resalta que definitivamente sí y el 5% probablemente sí se marcharían. El 10% sobrante se halla indeciso (ver figura 15).

Figura 15. Traslado a otra universidad



Aquellos que sí quieren cambiarse a otra escuela o se encuentran dudosos (20%), eligen las siguientes opciones: UNAM (12%), UAM (4%), IPN (1%), y otra (3%). Asimismo, del 20% de las personas que han pensado en trasladarse a otra

universidad, sólo el 17% ha pensado en presentar algún examen para ingresar a otra escuela de educación superior.

En relación a la carrera que cursan, el 70% de los sujetos indicaron que fue su primera opción, únicamente para el 30% no lo fue. Pero, si tuvieran la oportunidad de cambiarse de carrera (en la UACM) el 68% no lo haría, y únicamente el 22% se registraría en otra licenciatura; el 10% no sabe si modificar sus estudios o si continuar con los mismos.

También se les preguntó a los estudiantes sobre las cosas que les agradan y las que les desagradan del plantel. En el cuadro, las opciones más señaladas por los sujetos son: las instalaciones (20%), el nivel académico de los profesores (20%) y el modelo educativo (16%). Mientras que las tres cosas que dicen no gustarles son: la ubicación (25%), alguna otra cosa (23%) y el ambiente social (21%) (ver cuadro 7).

Cuadro 7. Cosas que les agrada y desagrada a los alumnos de la UACM-C

Lo que Si les gusta	Porcentaje	Lo que No les gusta	Porcentaje
Las instalaciones	20%	La ubicación	25%
El nivel académico de los profesores	20%	Otro	23%
El modelo educativo	16%	El ambiente social	21%
Las licenciaturas que ofrece	14%	Las licenciaturas que ofrece	9%
Las actividades extracurriculares, culturales y/o talleres	11%	El modelo educativo	8%
El ambiente social	9%	Las actividades extracurriculares, culturales y/o talleres	8%
La ubicación	9%	Las instalaciones	3%
Otro	1%	El nivel académico de los profesores	3%
Total	100%	Total	100%

Se les solicitó a los alumnos que sugirieran algunas cosas que les gustaría que hubiera en la UACM, plantel Cuauhtémoc. De las respuestas obtenidas, las tres cosas más solicitadas por los estudiantes son: centro de fotocopiado (13%), mejor equipamiento en las aulas (9%) y mejor acervo bibliotecario (7%) (ver el cuadro 8).

Cuadro 8. Cosas que les gustaría a los alumnos que hubiera en la UACM-C

Cosas que les gustaría a los universitarios que hubiera en la UACM-C	Frecuencia	Porcentaje
Centro de fotocopiado	44	13%
Mejoramiento de mobiliario en las aulas	29	9%
Mayor número de ejemplares en la biblioteca	25	7%
Mayor oferta de licenciaturas	19	6%
Contratación de profesores; Profesores con mayor preparación académica	18	5%
Lic. de C.S. se imparta en todos los planteles; Mayor oferta de cursos a distancia y presenciales; Mejora de horarios	18	5%
Himno y logo de la UACM	14	4%
Conclusión de la construcción de la UACM-Cuauhtémoc.	13	4%
Apoyo económico para proyectos de investigación y/o prácticas de campo	6	2%
Centro de idiomas	7	2%
Comedor	8	2%
Mayor número de cubículos de estudio	6	2%
Intercambio estudiantil; Mayor número de convenios con otras universidades	5	1%
Áreas verdes	5	1%
Mayor número de becas	2	1%
Guardería para madres solteras y trabajadores	2	1%
Mayor número de actividades extracurriculares; culturales y/o talleres (jornadas sociantropológicas)	2	1%
Mejora en el ambiente social y académico	3	1%
Espacios deportivos y/o Gimnasio	4	1%
Red de internet inalámbrica libre y eficiente	2	1%
Transporte escolar	3	1%
Perdidos ³⁵	104	30%
Total	339	100%

³⁵ A los estudiantes se les preguntó: 32. ¿Qué te gustaría que hubiera en la UACM? (Enumera máximo tres cosas en orden de importancia.). La pregunta fue abierta, y algunos sujetos respondieron menos de tres, por lo que los datos perdidos corresponden al número de sugerencias que no se hicieron; los datos obtenidos fueron 235 (70%) y los omitidos 104 (30%). En este sentido, el propósito de la pregunta era saber qué quieren los universitarios que haya en la institución, y no llenar estrictamente (en esta pregunta) tres opciones.

Al reagrupar las sugerencias de los alumnos (ver el cuadro 9), en cuatro categorías, se identifica que lo más requerido es la mejora de la infraestructura del plantel (26%), mayor desarrollo en las cuestiones académicas (25%), aumento en los servicios ofrecidos por la institución (15%) y mejoría en el ambiente social (3%).

Cuadro 9. Reagrupación general sobre las propuestas de mejora que hicieron los alumnos de la UACM-C

Sugerencias de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
Infraestructura	90	26%
Académicas	84	25%
Servicios	51	15%
Ambiente social	10	3%
Perdidos	104	31%
Total	339	100%

Se hizo una pregunta sobre la asistencia a clase, y si esta debería ser obligatoria en la UACM, la mayoría de los estudiantes de Ciencias sociales (45%, casi la mitad) piensa que la asistencia a clases debería ser obligatoria, a una tercera parte, les da igual (33%) y sólo el 22% rechaza la propuesta (ver figura 16).

A los sujetos se les dijo que pensarán en sus cinco amistades más importantes, y ¿cuántos de ellos estudian en la UACM, plantel Cuauhtepc?, se registró que el 72% tienen más de un amigo que se halla en esta unidad académica, (es decir, el 19% tiene una amistad, el 22% tiene dos, y el 31% tiene más de tres), y el 28% no tiene ningún amigo en la universidad (ver figura 17).

Se identificó del mismo modo, que del 72% aludido en las primeras líneas, (porcentaje adscrito a la institución) (solamente) el 47% estudia Ciencias Sociales (que es la suma del 19%, 9% y 19%). Del remanente (53%), el 25% si tiene algún lazo significativo de amistad en la UACM, pero no estudian la misma carrera; y las amistades del 28% restante, se hallan fuera de este espacio escolar (ver figura 17).

Figura 16. Asistencia a clase obligatoria

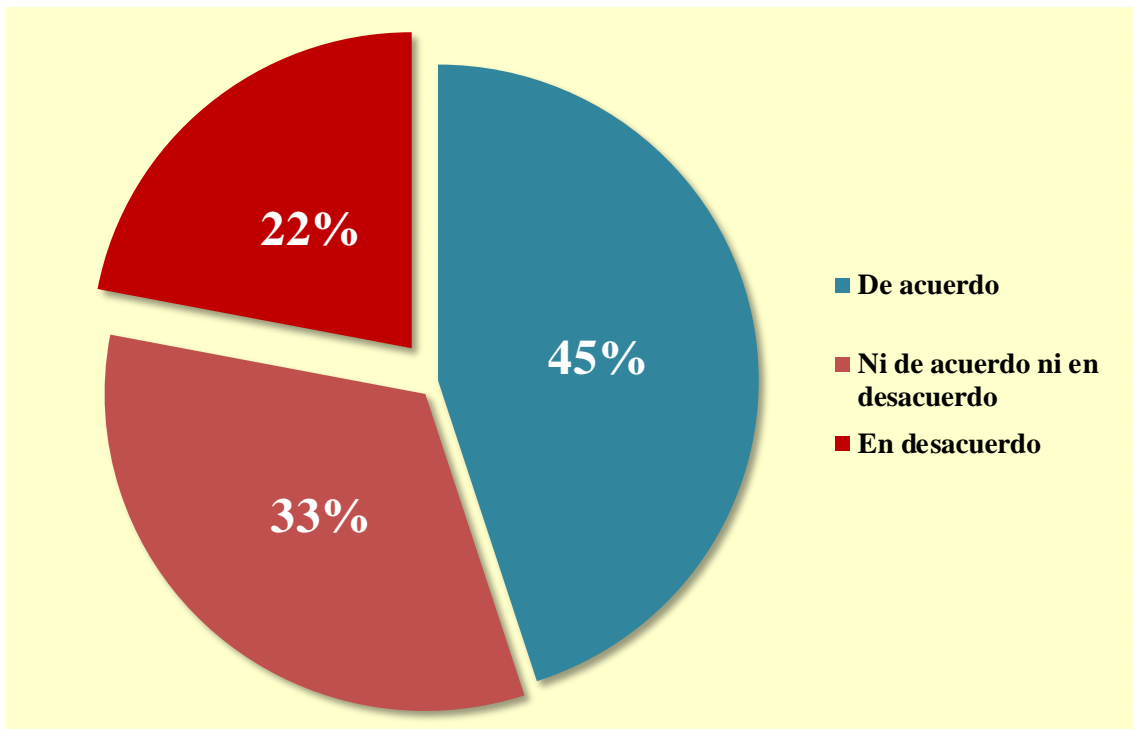
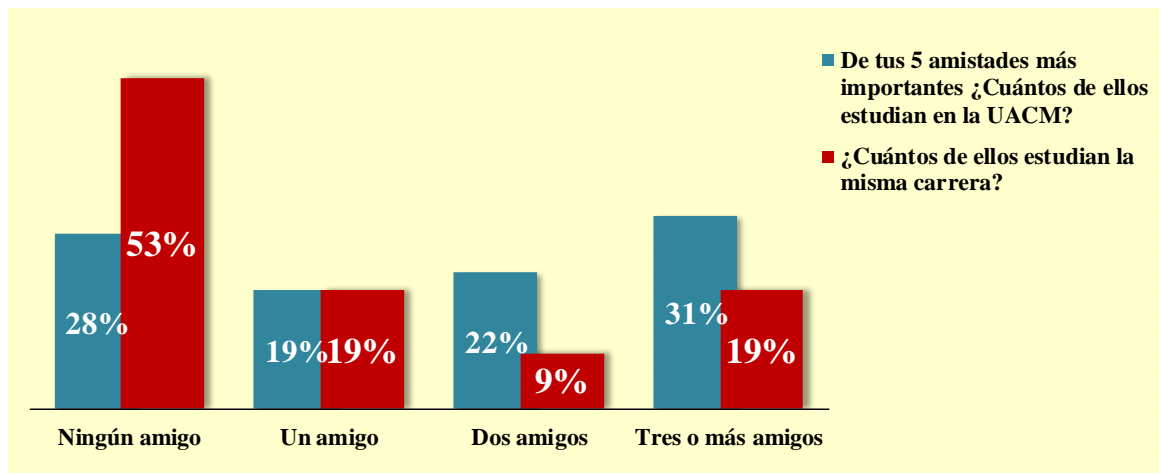


Figura 17. Amistades más importantes y que estudian en la UACM

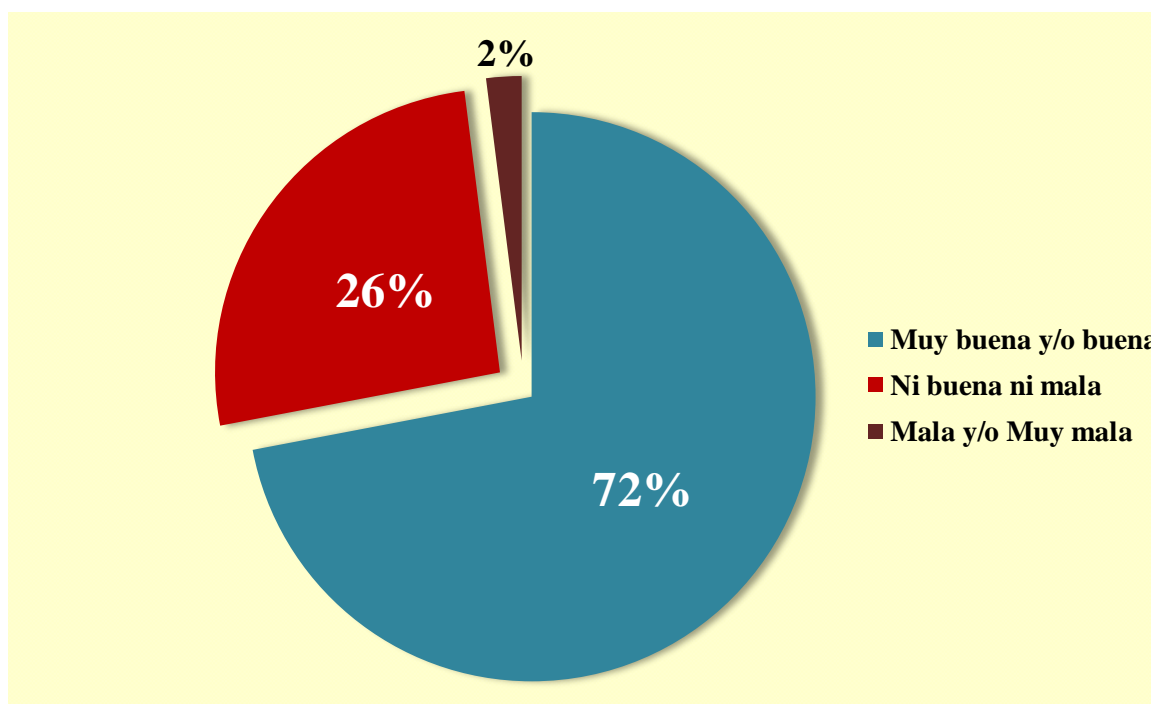


A este grupo de estudiantes se les hizo la siguiente interpelación: en general, ¿cómo es tu relación con tus compañeros de clase?, a lo que la mayoría respondió que su

El absentismo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtpec: resultados de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase

relación es muy buena y/o buena (72%), con una diferencia significativa comentaron que es regular (26%), y con un porcentaje ínfimo respondieron que es muy mala y/o mala (2%) (ver figura 18).

Figura 18. Relación con los compañeros de clase



Para conocer si los itinerarios de las materias son razones significativas que influyen para no asistir a alguna(s) asignatura(s) se construyó el cuadro número 10, que resume los resultados obtenidos. Así, las dos razones principales asociadas a la inasistencia de una o más clases, según los universitarios, es atribuible a los horarios que se empalman (31%) y al momento en que ellos tienen que ir a trabajar (28%); seguidas, de la afirmación de que cuando las clases son "muy temprano" suelen ausentarse (19%), y con el mismo número de contestaciones, cuando las clases son muy tarde y cuando entre una y otra clase hay horas libres suelen ausentarse (19%).

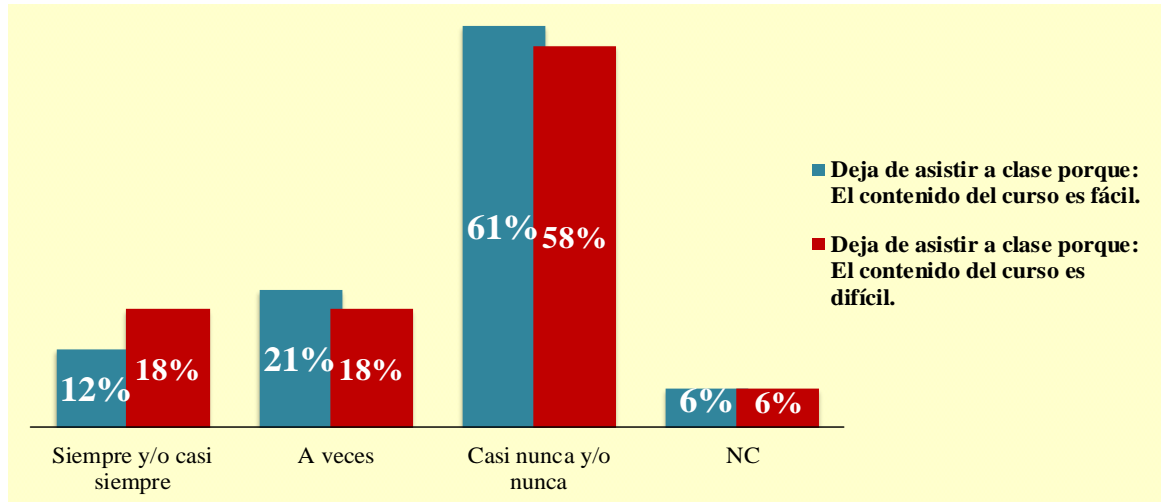
Cuadro 10. Razones relacionadas a los horarios de clase para no asistir

Horarios	Frecuencia	Porcentaje
Cuando los horarios se empalman	56	31%
Cuando las clases son "muy temprano"	35	19%
Cuando tienes que ir a trabajar	50	28%
Cuando entre una y otra clase hay horas libres	20	11%
Cuando las clases son "muy tarde"	19	11%
Total	180	100%

4.3 Factores asociados a la inasistencia a clase

En lo que concierne a las razones que influyen para no asistir a clase, se hizo una serie de preguntas que se detallan a continuación. Primero, se les consultó a los alumnos si dejarían de asistir a clase porque el contenido del curso es difícil, y contestaron lo siguiente: el 58% casi nunca y/o nunca dejaría de acudir por esta condición, para el 18% siempre y/o casi siempre el que el contenido de la asignatura sea complejo representa una posibilidad para dejar de ir a clase, y con el mismo porcentaje, el 18% subraya que sólo a veces se ausentarían por esta situación. Al contrario, los universitarios que nunca y/o casi nunca dejan de asistir a clase porque el contenido del curso es fácil, constituye un 61%, pero, para el 21% el que el curso sea asequible, a veces es una causa para ausentarse, en este sentido, el 12% recalca que esta situación siempre y/o casi siempre es importante para dejar de presentarse al aula (ver figura 19).

Figura 19. Relación entre nivel de dificultad del curso y frecuencia con que el estudiante decide dejar de asistir al mismo



Segundo, los universitarios casi nunca y/o nunca (58%) dejarían de asistir a clase porque prefieran ir a asesoría con algún profesor, un importante número de personas (28%) podría dejar de presentarse a clase e ir a clase individual con el educador, y una minoría (9%) optaría siempre y/o casi siempre por ser absentista de la asignatura y podría escoger la otra alternativa (ver cuadro 11 opción A).

Tercero, el 67% casi nunca y/o nunca dejaría de asistir a clase porque su grupo de amigos los anima a no asistir a clase. El 17% sólo a veces abandonaría alguna asignatura porque sus amistades los alientan a ausentarse y el 12% siempre y/o casi siempre prefieren ser faltar igual que sus amigos, que estar en el aula (ver cuadro 11 opción B).

Cuarto, la mayoría de los alumnos de la UACM (61%) casi nunca y/o nunca dejarían de asistir a clase porque la asistencia no les facilite la comprensión de la materia. Menos de la tercera parte (20%) sólo a veces dejaría de presentarse en el aula por esta condición, y para una mínima parte (12%) siempre y/o casi siempre cuando su presencia no les posibilita la comprensión de la asignatura, prefiere faltar (ver cuadro 11 opción C).

Quinto, los sujetos afirman que casi nunca y/o nunca (60%) dejarían de asistir a clase porque hay poca relación entre los contenidos de la asignatura y sus expectativas de formación. Pocos (21%) señalaron que cuando a veces se presenta

esta circunstancia, es preferible dejar de ir a clase, y una pequeña parte (12%) asevera que siempre y/o casi siempre opta por ausentarse (ver cuadro 11 opción D).

Sexto, cuando el alumno no hizo algún trabajo o tarea que debía entregar al día siguiente, podría darse el caso que deje de asistir a clase por esta razón. Específicamente, para el 60% casi nunca y/o nunca esta es una condición para no acudir a la asignatura, mientras que para el 25% esta situación a veces podría ser una causa para no cumplir con sus deberes. El 9% indica que sí no realizó algún trabajo para el día siguiente siempre y/o casi siempre suele no asistir (ver cuadro 11 opción E).

Cuadro 11. Razones señaladas por los estudiantes para faltar a clase y frecuencia con que el estudiante decide dejar de asistir

Deja de asistir porque:		Siempre y/o casi siempre	A veces	Casi nunca y/o nunca	NC	Total
A	Prefiere ir a asesoría con algún profesor	9%	28%	58%	5%	100%
B	Su grupo de amigos lo anima a no asistir a clase	12%	17%	67%	4%	100%
C	La asistencia no le facilita la comprensión de la materia	12%	20%	61%	7%	100%
D	Hay poca relación entre los contenidos de la asignatura y sus expectativas de formación	12%	21%	60%	7%	100%
E	No hizo algún trabajo o tarea que debía entregar al día siguiente	12%	21%	61%	6%	100%

Finalmente en el cuestionario se incluyeron dos preguntas abiertas en las cuales se especificarían tres motivos que influyen para que los sujetos asistan o falten a una o varias materias en la UACM, plantel Cuauhtémoc.

Por un lado, en la figura 20 se resumen las 11 principales categorías descritas por los 113 estudiantes encuestados, que tienen que ver con el absentismo y la asistencia del aula; se observa que seis de las condiciones se relacionan: las

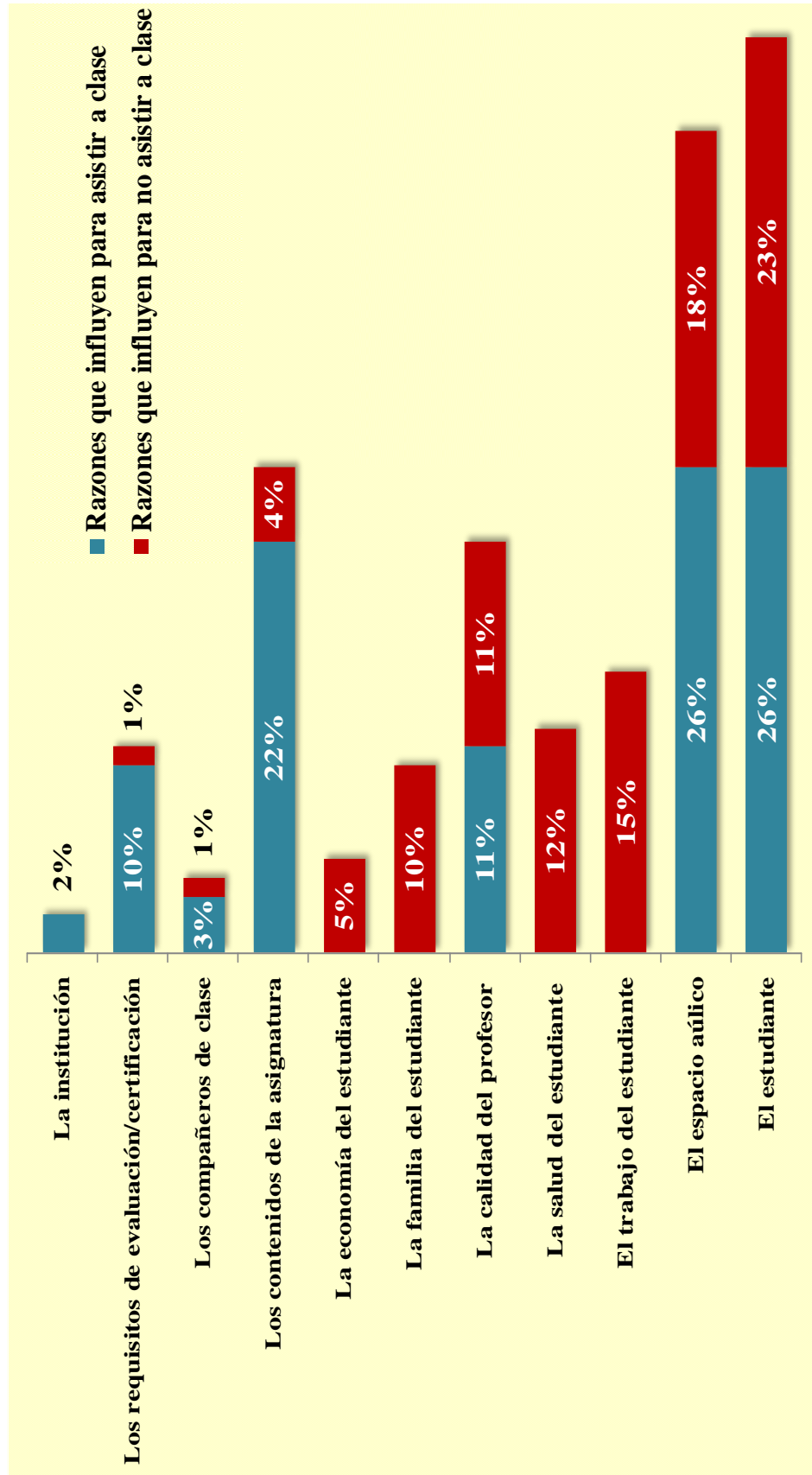
cuestiones ligadas con el estudiante influyen casi de igual forma para asistir (26%) como para ausentarse (23%) del aula; el espacio áulico también representa un motivo para presentarse (26%) o para ausentarse (18%) de alguna asignatura; exactamente con el mismo porcentaje (11%) la calidad del profesor constituye una causa para acudir o no al aula; en cuanto a los contenidos de la asignatura, los estudiantes que concurren a alguna materia por este argumento son un número más elevado (22%) que los que faltan (4%) por los mismos; las situaciones ligadas a los compañeros de clase, implican una razón tanto para presentarse (3%) como para no arribar al salón de clase (1%); los requisitos de evaluación o certificación, en menor grado, representan un porqué para ir a la asignatura (10%) o para no acudir (1%) a ésta. Las tres clasificaciones que tienen que ver con el trabajo, la salud, la familia, la economía del universitario sólo tuvieron respuesta dentro de las razones para no asistir (42%); y por último, un motivo más para asistir al aula, aunque en menor proporción, es aquel que se liga a la institución (2%)³⁶.

De manera específica los planteamientos descritos en el párrafo anterior, se puntualizan de manera más específica en los cuadros 12 y 13. Ambos abarcan las 11 categorías, ya mencionadas, y los argumentos son diferenciados en intrínsecos y extrínsecos; no se incluyen porcentajes, dado que las respuestas son muy diversas.

A lo largo del capítulo se han descrito los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta, los cuales se han tratado estadísticamente, para poder fundamentar la discusión y las conclusiones en el siguiente capítulo.

³⁶A los estudiantes se les preguntó: 40. *Escribe en orden de importancia 3 razones que influyen para que no asistas a una o varias materias*, y 41. *Escribe en orden de importancia 3 razones que influyen para que asistas a una o varias materias*, cada pregunta fue abierta, y algunos sujetos respondieron menos de tres, por lo que los datos perdidos corresponden al número de sugerencias que no se hicieron, y no fueron tomados en cuenta para el análisis en SPSS. En este sentido, el propósito de la pregunta era conocer las razones que los universitarios tienen para asistir o faltar a una asignatura; y el propósito no era completar estrictamente (en cada pregunta) las tres opciones.

Figura 20. Comparación entre las principales categorías (de las razones) que influyen para que los estudiantes asistan o falten a clase



Nayade Soledad Monter Arizmendi. Tesis de licenciatura. 2014.

Cuadro 12. Razones estandarizadas y factores obtenidos de las respuestas señaladas por los estudiantes para no asistir a clase

RAZONES EXTRÍNSECAS	
Relacionadas con los contenidos de la asignatura	
1.	El contenido de la signatura es muy fácil, puedo estudiar por mi cuenta
2.	La materia es muy difícil, y no entiendo las explicaciones del profesor
3.	El contenido del curso tiene poca relación con mi formación académica
Relacionadas con la calidad del profesor	
1.	El profesor es grosero con los estudiantes
2.	Al profesor no parece interesarle si estoy presente o no
3.	El profesor hace distinciones entre los alumnos
4.	El profesor falta constantemente
5.	El profesor es muy estricto y/o exigente
6.	Tengo mala relación con el profesor
7.	No me gusta cómo el profesor imparte la materia (es confuso y/o no domina el tema)
Relacionadas con los compañeros de clase	
1.	Mis amigos me motivan a faltar a clase
2.	Tengo mala relación con mis compañeros de clase
Relacionadas con el espacio áulico	
1.	Estoy repitiendo el curso y no es necesario asistir a todas las clases
2.	El horario de la clase es muy temprano y/o muy tarde
3.	No me gusta la clase (es tediosa y/o aburrida)
4.	La clase se empalma con otras materias
5.	Entre una y otra clase hay una o más horas libres
Relacionadas con los requisitos de evaluación/certificación	
1.	Mi asistencia no tiene influencia en mi evaluación y/o no se toma en cuenta
Relacionadas con la economía del estudiante	
1.	Tengo problemas económicos
2.	No tengo dinero para los materiales y/o el transporte
RAZONES INTRÍNSECAS	
Relacionadas con el estudiante	
No me interesa asistir siempre a clase, a veces falto por:	
1.	No asisto porque siento apatía, falta de motivación, y/o flojera
2.	A veces llego tarde a clase, y prefiero no entrar
3.	No tengo tiempo de asistir a clase
4.	Estoy muy cansado para asistir a clase y prefiero descansar
5.	Tengo otros asuntos que resolver
6.	Tengo que realizar tareas de otras materias y/o trabajos extracurriculares
7.	Asistí a una fiesta un día antes de la clase (me desvelé y/o embriagué)
8.	No realicé la tarea y/o lectura para la clase
9.	El número de materias cursadas me impiden ser constante en todas ellas.
Relacionadas con la familia del estudiante	
1.	Problemas familiares (enfermedad, accidentes y/o muerte)
2.	Tengo que hacerme cargo de mis hijos
Relacionadas con el trabajo del estudiante	
1.	Mi horario de trabajo se empalma con mis clases
2.	Hice horas extra en el trabajo y no llegué a clase
3.	Tuve un contrat tiempo en el trabajo
Relacionadas con la salud del estudiante	
1.	No puedo asistir a clase porque estoy enfermo y/o por otras condiciones médicas

Cuadro 12. Razones estandarizadas y factores obtenidos de las respuestas señaladas por los estudiantes para no asistir a clase

RAZONES EXTRÍNECAS	
Relacionadas con los contenidos de la asignatura	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando asisto a clase los temas tratados se me facilitan 2. Los contenidos y/o temas del curso son interesantes 3. Siento que aprendo más el contenido de la materia cuando asisto 4. Asisto porque los contenidos del curso son más fáciles de entender cuando se trabajan y discuten en clase 5. Es la primera vez que tomo la clase y el contenido es nuevo para mí 6. El contenido de la clase se relaciona directamente con mis expectativas de formación 	
Relacionadas con la calidad del profesor	
<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor explica muy bien y/o enseña muy bien los temas o lecturas 2. El profesor domina los temas de la asignatura 3. El profesor es muy accesible 4. Me gustan las clases porque el profesor las hace amenas y dinámicas 5. Existe muy buena relación entre el profesor y los alumnos 6. El profesor orienta a los estudiantes académicamente 	
Relacionadas con los compañeros de clase	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Me gusta asistir a clase porque hay compañeros y/o amigos que tienen el mismo interés de aprender que yo (interés formativo) 2. Tengo una buena relación con mis compañeros de clase 3. En la clase convivo con mis amigos 	
Relacionadas con el espacio áulico	
<ol style="list-style-type: none"> 1. La clase tiene un buen horario 2. Me gusta la clase: es completa, amena y/o dinámica 3. No quiero perderme de las actividades realizadas en clase y/o la secuencia entre una y otra clase 4. Asisto porque quiero aprender 5. La participación en clase me ayuda a entenderla 6. El tema es difícil y acudo para resolver mis dudas y/o realizar preguntas 7. Prefiero tomar mis propios apuntes y no pedirlos a alguien más 	
Relacionadas con los requisitos de evaluación/certificación	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Asisto porque quiero certificar la materia 2. Acudo a la materia porque es obligatoria y/o indispensable dentro de mi mapa curricular 3. No quiero atrasarme en trabajos y/o tareas 4. La asistencia tiene un valor en la evaluación final 5. Acudo a clase porque tengo que entregar un trabajo, exponer y/o realizar un examen 	
Relacionadas con la institución	
<ol style="list-style-type: none"> 1. El modelo educativo se adapta a mis necesidades académicas 2. Tengo un compromiso con la UACM, agradezco la oportunidad que me ha dado para continuar mis estudios 3. Me gusta la universidad 	
RAZONES INTRÍNECAS	
Relacionadas con el estudiante	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quiero tener una buena formación académica 2. Deseo superarme profesionalmente y personalmente 3. Quiero obtener un título universitario 4. Me interesa ser constante y responsable (porque si me inscribí a la materia desde el principio la tengo que terminar) 5. Tengo el tiempo para asistir 6. Me gusta mucho mi carrera 7. Me conoce el maestro y me siento mal si no asisto 	

CAPÍTULO 4:
DISCUSIÓN
Y CONCLUSIONES



A partir de la información recogida en la aplicación de la encuesta y los resultados obtenidos en los tratamientos estadísticos aplicados a la misma, permiten extraer una serie de razonamientos a partir del marco teórico-conceptual.

Este capítulo está estructurado en cinco apartados, en el primero se hace una caracterización general de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias sociales, del ciclo escolar 2011-2, UACM-Cuauhtepc, después se revisan los niveles de asistencia a clases de los estudiantes de Ciencias sociales, aquí se incluyen los porcentajes y periodos de incidencia del mismo. Tercero, se describen y analizan a la luz de la teoría y otras investigaciones, los factores asociados al absentismo escolar. Después, se habla sobre el cumplimiento de objetivos y se apuntan las conclusiones y consideraciones finales.

5.1 Caracterización general de los estudiantes de la Lic. en Ciencias sociales, Ciclo escolar 2011-2, UACM, plantel Cuauhtepc

Según los resultados reportados en el capítulo anterior, los 113 estudiantes de la Lic. en Ciencias Sociales de la UACM, plantel Cuauhtepc, del ciclo escolar 2011-II, se caracterizan por ser en su mayoría mujeres (65%), así mismo, casi la totalidad (90%) de los 113 sujetos son jóvenes, con una edad entre los 18 y 30 años. En general, los estudiantes son solteros (86%), y viven con sus padres y/o hermanos (77%). Sólo el 14% está casado o vive con su pareja (ver figura 6 y 7).

Una parte de los escolares, reportó tener el apoyo económico de sus padres para sostener sus estudios (46%), pero, otra cantidad considerable dijo que él mismo sustenta sus estudios (35%). El 54% de los estudiantes indicaron que sí trabajan, algunos afirmaron hacerlo entre 5 a 26 horas a la semana y otros de 27 a 48 horas, en el mismo lapso de tiempo. Los primeros, trabajan a tiempo parcial (37%) y los segundos a tiempo completo (17%) (ver figura 8, 9 y 10).

Con los datos citados en el párrafo anterior, queda claro que menos de la mitad de los colegiales encuestados, tiene el apoyo económico de sus padres, sin embargo muchos otros (35%), tiene que ir a trabajar para poder costear sus estudios, sus gastos personales, sostener a la propia familia o a los hijos, teniendo los alumnos que combinar de entrada, dos actividades a la vez (estudiar y trabajar). Esto con cuerda con lo que menciona Del Moral *et al.* (2010) y Rodríguez (2010), citados en el marco de referencia, sobre que trabajar e ir a clases puede resultar inconveniente en ciertas situaciones dado que algunos universitarios al realizar un trabajo remunerado (tiempo completo o media jornada) tropiezan con situaciones que llegan a dificultar la

asistencia de los mismos. Además, Bollé (1997) coincide en que a menudo son las horas extraordinarias las que dificultan la asistencia, pues los estudiantes se ven obligados a trabajar un horario de tiempo completo. La idea inicial es trabajar pocas horas, pero para algunas empresas la labor a tiempo parcial puede ir acompañada de muchas horas extraordinarias en períodos de mucha actividad. Entonces lo “parcial” no contribuye a ajustar la actividad escolar con la actividad laboral, y a menudo una sobrepasa a la otra. Bollé (1997) explica que ciertos trabajadores deben estar “disponibles” cuando se les requiera, trabajan cuando el empleador los llama, y el resultado es el mismo: es una situación desventajosa (Del Moral, 2010; Rodríguez, 2010; Bollé, 1997).

Tomando en cuenta lo dicho por Bollé (1997), ese 37% de escolares, eligen esta modalidad (trabajar-estudiar) porque les permite incorporarse gradualmente al mercado laboral, conciliar las responsabilidades familiares o escolares; es decir, éstos tienen la ventaja de mantenerse en el trabajo, sin hacer un corte total (Bollé, 1997).

Por lo que respecta, a los estudiantes que afirman trabajar tiempo completo (17%), 40 horas a la semana aproximadamente, ello implica una fuerte carga de trabajo fuera del aula. Y es claro, que a éstos les resultaría casi imposible presentarse en la clase, pues a qué hora van a tomar sus materias. Tal como explica Del Moral *et al.* (2010), aunque, el estudiante desee estar presente en la asignatura, el trabajo es obligatorio, mientras que las clases no lo son. Sumándosele el cansancio asociado a ésta actividad, el cual tiene sus impactos en el estudiante, y después de una jornada laboral de ocho, diez o hasta doce horas, sucede que el sujeto ya no tiene ganas de acudir a la asignatura al otro día (Del Moral *et al.*, 2010).

Es verdad que muchos de estos colegiales se hallan en la misma situación, pero sólo algunos logran compaginar sus diligencias, asisten y llevan adelante la asignatura, mientras que para otros es lo contrario.

Pasando a otro punto, la mayoría de los universitarios de Ciencias sociales (pertenecientes al ciclo escolar 2011-II) ingresaron a la UACM, plantel Cuauhtémoc, en el año 2011 (35%), mientras que el resto de los sujetos se matricularon en otros ciclos escolares (2010-5%, 2009-15%, 2008-23%, 2007-18%, 2005-1%) (ver figura 11). Esto resulta congruente con las materias que dijeron cursar (31%-Ciclo de integración, 30%-Ciclo básico, y 30%-Ciclo superior), los valores no son exactos, dado que los estudiantes de la UACM, tienen la capacidad de elegir las materias que cursan, de esta manera combinan ciclos, sólo los estudiantes del Ciclo de integración, tiene que cursar las materias del mismo ciclo, pero algunos pueden empezar, desde su ingreso, a cursar materias del Ciclo básico (Hazard, 2012 y Vargas y Vázquez, 2012).

En relación al turno (ver cuadro 4), los estudiantes asisten regularmente a la institución para tomar sus clases en el turno matutino (57%), pero muchos también acuden en el turno vespertino (32%), y pocos (11%) eligen el turno mixto. En lo expuesto en el marco de referencia, se hace evidente que trabajar y tener un horario de clases que coincida con una o con todas las materias, es algo complejo, además que se menciona que una parte importante de los universitarios matriculados en instituciones públicas realiza un trabajo remunerado. Entonces, a partir de los datos citados en las primeras líneas, se considera que la primera modalidad, puede resultarles a los estudiantes favorable, porque éstos pueden estudiar en la mañana y trabajar en la tarde, o para el segundo modo, el universitario trabaja a tempranas horas del día y por la tarde acude a la institución. En este último caso, la situación que podría afectar la llegada del estudiante a su hora de clase sería la distancia entre el trabajo y la universidad, lo que puede generar situaciones de inasistencia en el sujeto (Rodríguez, 2010).

En general, los estudiantes expusieron que en el semestre 2011-II cursaron una materia como mínimo (5%) y siete como máximo (4%); mientras tanto, la moda resultó ser de tres asignaturas (41%) (ver cuadro 5). Esto puede deberse a dos razones, la primera es porque la mayoría de los estudiantes de Ciencias Sociales matriculados en el ciclo escolar 2011-2, ingresaron al plantel Cuauhtepac en el año 2011 (35%) y casi todos se hallaban cursando el Ciclo de integración (30%), es decir, cursaron el Taller de Identidad, Conocimiento y Aprendizaje; el Taller de matemáticas; y el Taller de Expresión Oral y Escrita. Pero, también puede corresponderse al hecho de que el alumno trabaja en la mañana o en la tarde, y el cursar tres materias les resulta más cómodo. Sólo el 31% del total de los encuestados, cursan más de 5 asignaturas, éstos pueden cursar mayor cantidad de materias porque, parte de éstos pertenecen al 46% de estudiantes que no laboran.

Visto de otra manera, el 31% de los interpelados son estudiantes de tiempo completo (cursa 5 materias o más), el 59% lo es de $\frac{1}{2}$ tiempo (cursa de 3 a 4 materias), y sólo el 10% es alumno de menos de $\frac{1}{2}$ (cursa de 1 a 2 materias) (ver figura 12). Esto resulta lógico, con el número de personas pertenecientes al Ciclo de Integración (30%) los cuales cursan tres materias, o con el hecho de que éstos trabajan o tienen otras actividades, representando así el 59%.

Sin embargo, para actores de otras instituciones de educación superior, puede ser cuestionable el que un alumno curse pocas materias a nivel de licenciatura, es decir, que sea de medio tiempo, pero retomando a Vargas y Vázquez (2012) se tiene que tomar en cuenta que la UACM, tienen una estructura curricular flexible, que

permite al estudiante estructurar sus propios planes semestrales, determinar las materias que le interesan y decidir cuántas puede cursar de acuerdo a sus tiempos disponibles. Esto le abre al estudiante la posibilidad de cursar cualquier materia que la universidad ofrece, realizar una trayectoria académica no necesariamente lineal, y tomarse el tiempo que requiera para completarla (Vargas y Vázquez, 2012).

Además, siguiendo los presupuestos de las teorías sobre las perspectivas de meta, estos estudiantes que cursan “pocas” asignaturas (tres) o “muchas” materias (cinco o más), tiene su explicación a partir de los tipos de metas: académicas y sociales (o personales) que el alumno persigue. O sea, el colegial toman pocas asignaturas porque éste de acuerdo con sus posibilidades académicas, económicas, personales y laborales, son el número de éstas que puede cursar, de acuerdo a los tiempos que el escolar se proponga para concluir todos sus créditos (De la fuente, 2004; Martínez, 2009). Lo que para unos puede ser un “fracaso”, para otros es un “logro” conforme a las metas de cada estudiante; pues es común que se ponga mayor énfasis en el “producto” (aprobación-reprobación, buenas calificaciones-bajas calificaciones, fracaso-logro, asistencia-inasistencia, etc.), y no en el “proceso” (autoimagen del estudiante, otros agentes escolares, nivel socioeconómico, etc.) (Zúñiga, 2006).

5.2 Niveles de asistencia a clases de los estudiantes de Ciencias sociales (porcentajes y periodos de incidencia):

A partir de las nomenclaturas elaboradas por Domínguez Fernández (2005) y García (2005), se ha elaborado otra nomenclatura para medir el nivel de asistencia de los estudiantes de Ciencias Sociales, ubicándoseles de la siguiente manera: **A) Absentismo bajo o puntual (100% al 76%):** el 63% de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales de la UACM-Cuauhtepac asisten a sus clases más del 76%. Su asistencia es bastante alta, sólo faltan cuando tienen alguna otra actividad o compromiso. **B) Absentismo medio o regular (75% al 51%):** representa el 26% de los alumnos, éstos tienen una asistencia media o regular, faltan mucho, pero no abandonan en su totalidad la clase. **C) Absentismo elevado o recurrente (50% al 26%):** sólo el 7% de los educandos de la Lic. en Ciencias Sociales, concurren a sus clases menos del 50%, su presencia en las aulas es baja, faltan demasiado, se presentan sólo en ciertas ocasiones a la asignatura, como a entregar trabajos o realizar exámenes o evaluaciones. **D) Absentismo crónico (25% al 0%):** el 4% expresó ubicarse aquí, son quienes suelen asistir sólo el 25% o menos a sus clases, es decir, tienen un absentismo del 75%. Por lo que sus ausencias son por demás notorias y

El absentismo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtepac: resultados de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase

prolongadas, el estudiante sólo se presenta en las primeras semanas del curso o al final para conocer los requisitos de evaluación (ver figura 13) (Domínguez, 2005; García, 2005).

Lo que es importante destacar, es que según los estudiantes de la carrera en Ciencias Sociales, de la UACM, plantel Cuauhtémoc, asisten con bastante frecuencia a sus clases (tienen una asistencia alta, representado el 63%). Sin embargo, los índices de absentismo medio, elevado y crónico, reportado por el resto de los estudiantes, representado por el 37% del total de alumnos interpelados, también es un número importante. Se puede decir, que la mayoría de estos estudiantes procuran asistir asiduamente, sin embargo, muchos de éstos, faltan en un nivel considerablemente alto.

Pero, la cuestión aquí no es etiquetar a los alumnos como el “sobresaliente o el deficiente”, el “irresponsable” o “responsable” o el que se “ausenta” o el que “asiste”, tal como se propone en la teoría del “etiquetaje”. De lo que se trata es de ubicar a los alumnos dentro de un rango o nomenclatura que proporciona a este estudio la posibilidad de observar cómo los propios alumnos califican su propia asistencia, y establecen parámetros de la misma. Sin que sea entendida la inasistencia como una conducta “desviada”, sobre todo en relación a distintos sistemas educativos de otras universidades públicas. Y como se propone en esta teoría las conductas son relativas, pues esta conducta (absentista) varía según los criterios de cada grupo social, y de la situación dada (Gilbert, 1997). Más bien el absentismo ha de ser contemplado, como indica García (2005): como una respuesta reactiva del alumnado ante una determinada situación (García, 2005).

Se concuerda con esta teoría, en que estos estudiantes pueden ser catalogados negativamente por otros, basados en sus conductas absentistas. Es decir, el etiquetaje de “absentista” podría ser una manifestación, como dice Gilbert (1997) de la mayoría social (de los estudiantes de la misma institución y de otras instituciones educativas) que califican negativamente los comportamientos de las minorías al desviarse de las normas estandarizadas de la mayoría (Gilbert, 1997).

Antes de seguir adelante, es preciso mencionar que el proyecto educativo de la UACM (descrito en el marco de referencia), no es completamente equivalente al de otras instituciones de educación superior, dado que la idea de admisión, asistencia y evaluación (o certificación) en ésta se tornan disímiles. Esta institución, por ejemplo no aplica examen de ingreso; además de concebirse como promotora de una nueva pedagogía (Aguilar *et al.*, 2010; Hazard, 2012). En otras universidades “tradicionales”, el hecho de asistir llega a ser obligatorio y de gran peso en la

trayectoria escolar del educando; en la UACM forma parte de un compromiso asumido de manera individual por el estudiante, y desde la perspectiva de sus fundadores, la idea es que éste pase menos horas en el aula y muchas más estudiando y desarrollándose en otros medios (Hazard, 2012).

Hasta aquí, se considera que no se trata de evidenciar que los estudiantes realmente faltan a sus clases (los porcentajes lo expresan, ver figura 13), o decir que depende sólo de las actitudes y aptitudes por parte de éstos, o de las reglas generadas por la misma institución, sino decir cuáles son aquellas razones por las que dejan de asistir a clase, partiendo de un modelo educativo no normativo en cuestiones de asistencia.

Pasando a otro punto, en relación a la certificación los estudiantes indicaron que del total de las materias cursadas por ellos en el ciclo escolar 2011-II someterían a evaluación el 84% de las mismas, mientras que el 16% de las materias sobrantes no, o simplemente no saben. Lo que es claro es que los universitarios tararían de certificar la mayoría de sus asignaturas, mientras que el 16% restante (el cual representa un porcentaje relativamente bajo) no tratarían de acreditar en el periodo de certificación (Diciembre 2011-II), y puede atribuírsele a un par de explicaciones; una de ellas es al hecho de que algunos alumnos cursan más de cinco materias, lo que resultaría complicado y tedioso para algunos sujetos a la hora de hacer varios trabajos y estudiar para más de un examen (pues, sólo el 12% cursa entre 6 y 7 materias, ver cuadro número 5) (Rodríguez, 2010). Pero, también puede deberse a que durante el semestre el educando no tuvo la presencia necesaria en la asignatura como para haberla aprendido lo suficiente.

Los universitarios respondieron de manera específica que en caso de no haber asistido nunca a una o más materias, sí pensaban certificar alguna o algunas (representando el 34%). Esto tiene que ver con el modelo educativo de la UACM, que le permite a los estudiantes seguir rutas curriculares adaptables, y ajustadas a sus tiempos, puesto que algunos estudiantes pueden certificar cierta cantidad de materias, sin que sea necesario haberlas cursado, lo cual tiene que ver con las competencias de cada educando; otros, pueden adeudar materias de otros ciclos escolares, y piensan acreditar la materia sin acudir a ella porque ya la han preparado durante el ciclo escolar (Vargas y Vázquez, 2012). El 25% dice que si no ha cursado cierta asignatura tampoco piensa presentarla, dado que, ciertos sujetos de acuerdo a sus metas semestrales prefieren acudir a clase y aprobar la misma, siguiendo tiempos específicos. Y para el 41% este no fue su caso.

Lo que queda claro es que la asistencia no determina la certificación, es decir, los estudiantes saben que si asisten o no, a una o más clases en las cuales se inscribieron al inicio del semestre, esto no fija el hecho de que puedan acreditarla. Es decir, según Nicholls (2009) y su teoría de “perspectiva de meta”, cada alumno está motivado de distinta forma y depende de la meta académica que éste se proponga, como acreditar dos o tres materias durante un semestre; ante la meta, cada alumno planea el grado de implicación que tendrá en la actividad escolar, la cantidad de esfuerzo en la realización de esa meta, el nivel de persistencia en la misma, atribuyéndole un significado a la consecución del logro de esa meta académica (Nicholls en Martínez, 2009).

Se identificaron porcentajes relacionados con los periodos de incidencia del absentismo. Regularmente, los estudiantes cuando abandonan alguna asignatura, lo hacen al principio del semestre (58%) (ver figura 14). Lo que puede ser entendido, inicialmente, como una respuesta activa del alumnado ante una situación determinada, en otras palabras, los escolares rechazan o rompen con la asignatura porque manifiestan una actitud defensiva o de regulación ante un medio que no les gusta o que rechazan, o simplemente, que no se ajusta a sus necesidades académicas (García, 2005); esas circunstancias son aquellas que se hayan condicionadas como: los itinerarios escolares, ciertas prácticas pedagógicas, la desafección escolar del propio alumno, los contenidos y la metodología del profesor al iniciar el curso, la dificultad de la asignatura, las formas de evaluación planteadas en el curso, entre muchas otras cuestiones laborales, económicas familiares o de salud (García, 2005; Martínez, 2009). En menor medida, los educandos abandonan la asignatura a la mitad del curso (27%), según otras investigaciones, está vinculado a distintas razones, como que al principio el sujeto suele acudir con bastante frecuencia a la clase, pero luego al pasar del curso decida ir menos para estudiar en casa o hacer cualquier otra cosa (Del Moral *et al.*, 2010). Con menor regularidad (14%), los escolares abandonan las asignaturas al final de semestre (ver figura 14), escenario que puede ser comprendido por la sobrecarga de trabajo que éstos tienen cuando están en periodos de evaluación o porque han dejado todo al final, hasta que los trabajos se amontonan; sucede que el alumno dejar de ir a clases, porque éste necesita terminar los trabajos o preparar los exámenes, pues en ciertas condiciones el alumno no tiene tiempo para llevar todo adelante (Rodríguez, 2010).

5.3 Factores asociados al absentismo escolar

Cabe mencionar, que en la reglamentación o Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), la asistencia no posee ningún valor, por ende, la inasistencia no es sancionada, pues oficialmente no es necesario cubrir un mínimo de asistencia a lo largo del semestre para tener derecho a la certificación y así obtener una calificación. Aun con todo, a los universitarios de la Lic. en Ciencias Sociales se les cuestionó si **los profesores establecieron algún tipo de sanción**, cuando no asisten a alguna clase; éstos respondieron que la mayoría de los profesores (85%) sí establecieron algún tipo de sanción por no acudir a la asignatura, una minoría (12%) no contestó y el sobrante (3%) dijo que no. Lo importante es notar que el 85% de los educandos, haya respondido que los profesores si determinaron una “penalización” o “castigo” a la inasistencia al momento de plantear su modo de trabajo. Ello tiene que ver con lo planteado por Del Moral *et al.* (2010), el control y la puntuación que ciertos profesores le dan a la asistencia, a veces fomenta que los alumnos acudan con mayor frecuencia a la asignatura, sin embargo, no todos los alumnos al estar presentes en el aula, lo están porque se sientan motivados o interesados en la asignatura, algunos lo están porque quieren evitar ese “castigo” (como no tener derecho a evaluaciones parciales, no poder contar con los porcentajes para poder acreditar la materia al final del curso, puntos menos en trabajos o exámenes, etc.), entonces el alumno se presenta porque quiere tener un “beneficio” por sus asistencia; y algunos escolares llegan a creer que con el sólo hecho de asistir lograrán aprobar. Lo que sucede en ciertas circunstancias, es que cuando se puntúa la clase acuden muchos más alumnos, y cuando no se hace, puede que asistan menos colegas, pero hay que recordar que el modelo educativo de la UACM, no está ideado para registrar la asistencia (Del Moral *et al.*, 2010:37). Solamente, al momento de inscribir las materias al inicio de cada semestre, el alumno a través del Sistema de Estudiantes, tiene que revisar la modalidad de la materia (presencial o semipresencial), así como el “compromiso de asistencia”, que éste tendrá a lo largo del semestre; el escolar puede escoger entre el 50% hasta un 100% de asistencia. Entonces, lo que ha hecho el estudiante es un “compromiso”, responsabilidad que suele ser individual y acomodado según las necesidades académicas, laborales, económicas y personales de cada uno, el cual llega a ser cambiante a lo largo del semestre. De manera que, si no hay un reglamento que indique cómo se evalúa la asistencia, el hecho de contabilizarla depende de las estrategias metodológicas y didácticas de cada profesor, las cuales son muy válidas. Sin que se deje de recordar, que en repetidas veces, el que el alumno sea regular o muy irregular no determina su rendimiento final, es decir, la asistencia no fija si el universitario acreditará o no la materia al momento de la

certificación.

En cambio, al preguntarle a los universitarios sobre si **alguno de sus maestros fijó cierto tipo de valor a su asistencia** para poder evaluarlos en el semestre, se obtuvieron estadísticas distintas a la sanción, pues los que expresaron que no, corresponde a un 62%, los que señalaron que sí, constituye un 27%, y el 11% no respondió. Más del cincuenta por ciento, asegura que los educadores no fijan un “valor” al hecho de acudir a clase, es decir, si el alumno acude, el profesor no dan “premios” o “ventajas” (puntos extras, prioridad en las evaluaciones o asesorías, etc.), pero es notable que el 27% dijo que sus profesores sí otorgan un valor agregado a su presencia en la asignatura (como mayores porcentajes en las evaluaciones parciales o finales, derecho a exámenes o a presentar trabajos etc.).

Lo que es destacable revisar, es cómo los estudiantes perciben la manera de evaluar o de entender la asistencia por parte del educador, dado que a partir de ello, llegan a configurarse casos de absentismo escolar. Es verdad que hoy en día muchas reuniones universitarias comienzan pasando lista. Por un lado, se puede decir que son de tipo casi ceremonial porque se resalta la importancia de la reunión y contribuye a crear un sentido de unidad a cada miembro de la clase. Por el otro lado, de tipo práctico porque la función de pasar lista radica en identificar a los ausentes. Lo que está claro es, que carece de sentido para algunos educadores comenzar a enseñar en un aula vacía (Jackson, 2001).

La calidad del profesor es un factor importante que llega a influir positivamente o negativamente en el absentismo escolar, de acuerdo con los factores descritos en el marco de referencia. En el cuestionario, los estudiantes subrayaron que en general la calidad de enseñanza de los profesores de las materias que se encontraban cursando es bastante buena (84%), pocos concretaron que era regular (11%), y muy pocos especificaron que fuera mala (2%), el resto no contestó (3%). Por los datos anteriores, se puede razonar que la calidad de los mentores en la UACM-Cuautepec es muy buena, o sea, están preparados, dominan la materia, se interesan por las clases, se ven motivados, son amenos o prácticos, tiene buena relación con los estudiantes, etc.) (Del Moral *et al.*, 2010). Solamente algunos (13%) consideran que el profesor se caracteriza por tener una calidad regular o mala. Ante esto, se puede aducir que algunos de los profesores llegan a conducir al absentismo escolar. Pues, la calidad tiene que ver, por un lado, con la aptitud del educador (a veces suelen ser aquellos que cogen el temario y sólo leen las diapositivas o los textos; su forma de enseñar no es atractiva, y el alumno prefiere no asistir u opta por aprovechar esa hora en otras materias o leer los textos de la asignatura por propia

cuenta). Por otro lado, la actitud del profesor se liga al interés, a la motivación, al entusiasmo y a la personalidad (autoritaria, impulsiva, agresiva, amargada e indiferente); pues el que un profesor sea agradable en su modo de abordar las clases, o el que tenga compromiso con los alumnos, son aspectos positivos que no siempre se ofrecen. Es verdad, que combinar la calidad didáctica y el carisma en el profesorado es una tarea compleja, que tiene que ver con las características personales de cada docente. Es una realidad que el profesor no es un “showman”, pues, en general, los profesores están preparados para las asignaturas, pero si el alumno ve que el profesor divaga, se pierde o no está cómodo, el alumno se aburre y considera que su educador no tiene la suficiente calidad. Además, si el colegial no se siente participe en la clase, éste se siente aburrido, porque no se siente de alguna manera protagonista (Avanzini, G., 1982; Del Moral *et al.*, 2010).

La calidad de la relación de los escolares con los profesores es un aspecto substancial, dado que se centra en la capacidad de los docentes para establecer relaciones positivas con el alumnado. En general, la relación tanto dentro (76%) como fuera (87%) del salón de clases entre el escolar y el profesor es lo suficientemente buena, sólo para muy pocos la calidad es regular dentro (17%) como fuera (10%) del aula; casi nadie dijo que la relación fuese mala dentro (3%) o fuera (2%) de la asignatura, los porcentajes restantes corresponden a las personas que no respondieron, (el 4% y el 1%, respectivamente). Es importante, notar que los estudiantes en Ciencias Sociales tienen una buena relación con sus profesores, ello es bueno, porque ayuda a que se avive la trama social, y contribuye a que los alumnos se mantengan en el centro educativo. Porque para los colegiales es importante que los docentes establezcan relaciones positivas entre ellos (como tomarse el tiempo para hablar y escucharlos, mantener un lazo amistoso, prestar ayuda y atención a sus necesidades escolares, etc.) (González, 2005). Mientras que, los alumnos que consideran que la relación docente-alumno no es muy buena o es mala se debe a situaciones de desconexión entre ambos, lo cual se corresponde a lo descrito por Avanzini (1982) en el marco de referencia, asociado también a la falta de interés del profesor hacia el alumno, a la falta de ayuda en cuestiones académicas, interacciones de degradación o respuestas sarcásticas, en las que no se le escucha o no se valora el punto de vista del escolar, o simplemente no tienen cabida las necesidades emocionales y sociales, etc. del sujeto (Avanzini, G., 1982; González, 2005).

El factor mencionado en el párrafo anterior, también puede ser estudiando a partir de los “microclimas” o “micro espacios” escolares. Si éste es positivo dentro como fuera del salón de clases beneficia a los estudiantes, y se crea una atmosfera de

trabajo positiva. Y de acuerdo con Mena y Valdés (2008), no es una representación homogénea para todos los estudiantes (situación que se ve reflejada en los porcentajes de este estudio sobre la relación educador-educando). En general, estos estudiantes perciben un “micro espacio” positivo que llega a proporcionarles (a los estudiantes) una sensación de bienestar, de confianza, creencia en que hay la relevancia de lo que se enseña y aprende. Al contrario, si el escolar percibe que el “microclima” es negativo, genera en los alumnos de acuerdo con Mena y Valdés (2008) estrés, irritación, apatía por la escuela, desgano, depresión, falta de interés, etc., asimismo, este tipo de clima desvía la atención de los docentes y directivos, desmotiva, se disminuye el compromiso con la escuela y con los estudiantes, se afectan las ganas de trabajar (Mena y Valdés, 2008).

Un elemento que desincentiva que la gente vaya a clase son **los contenidos de las asignaturas**. En general, a los universitarios de la UACM, los temas o lecturas les parecen muy buenos o buenos (87%), a pocos les resultan regulares (10%), y sólo a algunos malos o pésimos (2%), el 1% no respondió. Los resultados arrojan que los contenidos de las asignaturas impartidas en la carrera en Ciencias Sociales en el ciclo escolar, 2011-II, son bastante buenos, sólo al 12% les parecen regulares o malos. La calidad de los contenidos en una asignatura tiene que ver con su singularidad, o sea, si éste es teórico o práctico; según Rodríguez (2010), si les parecen que son buenos es porque son fáciles de estudiar, son interesantes o novedosos, son fáciles de aprobar, requieren trabajo de campo, requieren debate y análisis, etc. (Rodríguez, 2010). Pero, si se dice que son malos posiblemente se deba a que el contenido es invariable (de un año a otro, si se recursa la materia), tedioso (si casi siempre se repite el mismo contenido), es aburrido y mecanizado, el contenido es demasiado teórico y poco práctico (Del Moral, 2010; Rodríguez, 2010).

A los universitarios se les cuestionó sobre cuál fue su **primera opción para realizar estudios de licenciatura**, el 42% respondió que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue una de ellas; La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) también aparece con un 29%. En menor grado, aparecen el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con el 8% y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con un 13%, y el 8% prefirió alguna otra universidad. Se realizó esta pregunta, dado que cada año hay miles de jóvenes mexicanos que aspiran y demandan su ingreso a la educación superior pública, y por numerosos factores una gran parte no logra acceder a ésta, quedando excluidos. Sólo para el ciclo escolar 2011-2012, más de 200 mil de los 375 mil estudiantes que aspiraron ingresar a diferentes instituciones de educación superior pública (IPN, UNAM, UAM y UPN),

quedaron fuera por falta de espacio. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fueron rechazados 152 mil 991, a la par, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) excluyó a 66 mil de 90 mil aspirantes que presentaron su examen de admisión. Ante esto, hay que decir que las personas que buscan un espacio en la educación superior, lo hacen por lo regular aspirando a la máxima casa de estudios del país (UNAM), sin embargo, por el escaso número de matrículas que estas grandes instituciones ofrecen, la UACM es una oportunidad educativa para aquellos estudiantes “rechazados”, pues ésta universidad no aplica un examen de admisión (Martínez, 2011; Arista, 2011).

Por lo anterior, el 98% de los estudiantes en Ciencias Sociales de la UACM-Cuautepec, está muy de acuerdo o de acuerdo en que **la universidad (UACM) es una buena opción para estudiar**, sólo el 2% tiene una posición neutral, y no hubo nadie que considerará que la UACM no es una buena alternativa para formarse como profesional. Y **si tuvieran la oportunidad de cambiarse o trasladarse a otra universidad**, el 80% no lo haría, sólo el 10% quisieran trasladarse a otra institución y el 10% sobrante se halla indeciso (ver figura 15). Aquellos que sí quieren cambiarse a otra escuela o se encuentran dudosos (20%), eligen las siguientes opciones: UNAM (12%), UAM (4%), IPN (1%), y otra (3%). Asimismo, del 20% de las personas que han pensado en trasladarse a otra universidad, sólo el 17% ha pensado en presentar algún examen para ingresar a otra escuela de educación superior.

De acuerdo con los resultados del párrafo anterior, éstos pueden ser reflexionados a partir de lo que dice Henry Tajfel (2010) sobre la identidad social (o colectiva), es decir, posiblemente la mayoría de los universitarios encuestados sienten cierta pertenencia identitaria hacia la institución, dado que resulta curioso que ningún estudiante considera a la UACM como una mala opción para estudiar, mientras que la mayoría de los educandos (80%), indican que prefirieren permanecer en ésta. Sin embargo el 20% que si ha pensado en abandonar la institución, posiblemente tenga menos identificación con la universidad, o sea siente que no encaja con el grupo (Tajfel en Maldonado y Hernández, 2010). Algunos estudiantes pueden sentir mayor “pertenencia social”, mientras otros pueden no advertirla, pues el rol de estudiante que han adquirido en la UACM no los hace sentirse incluidos en la institución. No es suficiente para algunos estudiantes tener la membrecía de “estudiantes de la UACM” para que se sientan incluidos en la institución, deben conocer los rasgos que conforman el “nosotros”, y asumir esos rasgos como propios (tienen significado en sus vidas, les ayudan a definirse a sí mismos, les sirven para explicar su realidad y guiar sus acciones) (Maldonado y Hernández, 2010).

El 20% que busca trasladarse a otra universidad, puede que no comparta los principios ideológicos, normativos, filosóficos, prácticas colectivas, etc. de la institución, aun más si el educando no acude a sus clases las relaciones e interacciones colectivas que deberían darse con otros universitarios se tornan nulas, lo cual no le ayuda al estudiante a reafirmar su identidad universitaria (Maldonado y Hernández, 2010). Además, al confrontarse con otras identidades colectivas, en vez de reafirmar la propia identidad, puede que éste desee pertenecer a ese otro grupo, y no en el que se encuentra inmerso (Giménez, 1996). La identidad no surge de manera espontánea, cada sujeto debe encontrar su lugar y su pertenencia (Paris, 1990).

En cuanto a **la carrera que cursan**, el 70% de los sujetos indicó que **fue su primera opción**, únicamente para el 30% no lo fue. Pero, si tuvieran la oportunidad de cambiarse de carrera (en la UACM) el 68% no lo haría, y sólo el 22% se registraría en otra licenciatura; el 10% no sabe. Es claro que la mayoría de los escolares se encuentra a gusto con la licenciatura que estudia, pero para el 22% restante no es así (este porcentaje puede integrarse por estudiantes de primer ingreso del -ciclo escolar 2011-2-, que apenas se encontraban cursando el primer semestre -de integración-, lo que explica el por qué algunos no se encuentren plenamente convencidos de estudiar esa licenciatura). Esto tiene que ver con las expectativas académicas de cada persona. Como se dijo en el marco de referencia, los alumnos al entrar a la universidad han elegido la licenciatura que deberán cursar cuando ingresan a la institución, pero al paso del tiempo se desilusionan de la misma, o posiblemente al inicio les agradaba, pero al pasar de los semestres se dan cuenta que no era lo que esperaban. Se concuerda con Rodríguez en que el alumno va apartándose de la misma hasta perder los alicientes (Rodríguez, 2010). Sucede también que el sujeto prefiere cambiar de carrera porque las expectativas de la licenciatura no le satisfacen, y busca nuevas posibilidades para su futuro. Y sí el estudiante se queda ahí a pesar de que la carrera no le agrada, tal como indica Del Moral *et al.* (2010), ello implica en la mayoría de los casos, poca motivación, esa gente está ahí con desinterés; lo que puede derivar en cambio de licenciatura, traslado a otra universidad o abandono total (Del Moral *et al.*, 2010).

A los estudiantes de la UACM-Cuautepec, **las cosas que más les gustan de la universidad** son: las instalaciones (20%), el nivel académico de los profesores (20%) y el modelo educativo (16%). **Las tres cosas que dicen no gustarles** son: la ubicación (25%), alguna otra cosa (23%) y el ambiente social (21%) (ver cuadro 7). Mientras que **les gustaría que hubiera**: un centro de fotocopiado (13%), mejor

equipamiento en las aulas (9%) y mejor acervo bibliotecario (7%) (ver el cuadro 8). Al parecer las cuestiones sobre infraestructura y servicios representan un asunto importante para los universitarios. Pues, sin éstas, las necesidades de los estudiantes no pueden ser completadas satisfactoriamente. Además, podría pensarse que vivir lejos del centro escolar es un elemento irrelevante, pero éste también llega a influir negativamente en la asistencia a clase (Gracia y Covadonga, 2010). Es decir, si el estudiante sólo toma una materia ese día, la cual durará de una a dos horas, éste puede pensar que no le conviene (si el tiempo de traslado es mayor, que lo que dura la clase). Pero esto no aplica para todos los casos, pues en ocasiones llega a influir positivamente como un motivo añadido para entrar a clase (si el sujeto se desplaza desde tan lejos, lo mejor sería entrar a la asignatura) (Del Moral *et al.*, 2010). De manera marcada, el ambiente social (o clima escolar) en este plantel no les agrada a los colegiales, para Rodríguez (2010), un buen ambiente social es una circunstancia necesaria para cualquier sujeto, según éste es una necesidad básica cotidiana del alumno, en repetidas veces, el ambiente social pasa de ser un aliciente a ser un desaliento, y el colegial prefiere no acudir (Rodríguez, 2010). Y si el ambiente negativo repercute, los alumnos no están cómodos, (si se produce en el aula) sienten que el grupo es “insoportable”, y piensan que no pueden seguir asistiendo (Del Moral *et al.*, 2010). Empero, en una escuela en la que existe un clima social negativo, también hay personas envueltas en microclimas positivos que les permite amortiguar el efecto de un clima académico poco armónico (Mena y Valdés, 2008).

En cuestiones de normatividad, se preguntó sobre si **la asistencia a clase debería ser obligatoria en la UACM**, la mayoría de los estudiantes de Ciencias sociales (45%, casi la mitad) piensa que la asistencia a clases debería ser obligatoria, a una tercera parte, les da igual (33%) y sólo el 20% rechaza la propuesta (ver figura 16). Es interesante observar cómo casi la mayoría de los alumnos considera que la asistencia debe ser obligatoria (cuando la asistencia en esta universidad no posee ningún valor). Tal como se describió en el marco de referencia, una causa que llega a justificar la ausencia a clases es aquella que procede de las normas académicas, que no condicionan a los estudiantes a presentarse a una o a todas sus asignaturas. Evidentemente, la “asistencia no obligatoria” forma parte de una reglamentación de la propia institución (guiada por un modelo o una filosofía). En este sentido, y de acuerdo con Rodríguez (2010) la asistencia a clase es voluntaria, pero por su propia naturaleza abre la puerta para que se produzca absentismo (Rodríguez, 2010). Y si la asistencia no es cuantificada ¿la institución sabe cuánto acuden los alumnos a sus clases?, ¿la institución sabe cómo es su proceso formativo durante el semestre?, ¿si el estudiante se va, o deja de ir a clases la institución lo sabe? Si se carecen de estos

datos, según investigaciones, se incrementan las posibilidades de que aquellos alumnos terminen convirtiéndose en alumnos absentistas, ya que no van a encontrar respuestas efectivas para los problemas que presentan (Defensor del pueblo Andaluz, 2003).

Lo anterior, también se relaciona con el sentimiento de “falta de norma”, que en ciclos preuniversitarios, son comunes, en donde se establece un control protocolario de la asistencia escolar, que contrasta con la libertad posterior en los recintos universitarios (Rodríguez, 2010). Y evidentemente entrar o no entrar a clase significa, entrar en un nuevo mundo (el alumno se identifica como adulto, y es su decisión el ir o no ir a las clases). Conforme con lo que dice Rodríguez (2010), al principio las faltas pueden deberse al “sentimiento de libertad” que sienten los estudiantes al entrar a la universidad, pero en años posteriores los universitarios pueden “coger el truco” para superar las asignaturas sin necesidad de acudir a las aulas. Para aquellos que rechazan la propuesta, puede deberse a que se sienten a gusto con el modelo, aunado a las tareas extra académicas que éstos tienen que cumplir (como el tener un trabajo remunerado) (Rodríguez, 2010).

Lo dicho en el párrafo anterior es entendido desde el lente de Durkheim (2009), en *La División del Trabajo Social* (1893), donde habla sobre la sociedad moderna, si se adecua al fenómeno aquí estudiado, hablaríamos de una nueva propuesta educativa en comparación con las instituciones tradicionales. Entonces, si la mayoría de los estudiantes del nivel medio superior viven su experiencia académica en la “reglamentación”, en un nuevo contexto universitario las reglas que antes servían para organizar e interpretar al mundo, han dejado de cumplir ese rol (Durkheim en López, 2009).

Cuando fue fundada la UCM (después UACM) la idea de uno de sus creadores, Pérez Rocha (2012), era que los estudiantes estuvieran poco tiempo en sus clases y que pasaran más tiempo en el estudio independiente. Pero como el mismo Hazard (2012) dice, los estudiantes al sentir que tienen mucho tiempo libre, prefieren tomar cada vez más clases. Es por ello que muchos universitarios (el 45%), señala que convendría que la asistencia fuera obligatoria, pues qué caso tiene acreditar materias sino se ha acudido a la asignatura, y sobre todo no se ha reflexionado sobre éstas en el aula y con la aportación de los otros actores escolares (Hazard, 2012).

La reglamentación seguida por la UACM, teóricamente es comparable con el suicidio anómico de Emile Durkheim (2009), dado que a falta de “normas” los vínculos sociales se ven debilitados, y la sociedad pierde su fuerza para integrar y regular adecuadamente a los individuos, generando fenómenos sociales tales como el

suicidio. En otras palabras, si en una institución educativa no hay normas o las normas son poco claras en relación a la asistencia, las relaciones sociales entre los alumnos y docentes se tornan debilitadas, la institución al no saber dónde está ubicado el alumno durante el semestre, pierde la fuerza para integrar y regular su proceso educativo, generando así, procesos de inasistencia (en niveles altos y crónicos), deserción, abandono escolar, traslado del estudiante a otras universidades, etc. (Durkheim en López, 2009).

Además, si los escolares sienten demasiada libertad en relación a la asistencia en la UACM, desde lo propuesto por Emile Durkheim (2009), éstos necesitan de las normas para ser regulados (en la mayoría de las ocasiones). Por lo cual podría decirse, que parte del fenómeno de la inasistencia se debe a la ausencia de un cuerpo de normas que regulen las relaciones entre las diversas funciones escolares (podría decirse, que es un tipo de absentismo anómico. Pues desde la mirada de Durkheim (2009) la universidad cumple dos funciones: la integración y la regulación, pero cuando la segunda no es ejercida los individuos se encontrarán en una situación de anomia (o absentismo) (Durkheim en López, 2009).

Lo que se necesitaría es que en realidad la mayoría de los estudiantes cumplieran con “el modelo” (es decir, que el estudiante fuera autodidacta y autónomo), permitiéndoles así desarrollarse plenamente en el ámbito académico. Pero, tal como dice Anguiano y Rodríguez (2012), estudiantes de diversas generaciones provienen de estratos sociales bajos y de alta marginación, pudiendo presentar mayor vulnerabilidad al abandono escolar (Anguiano y Rodríguez, 2012). Entonces, si el estudiante no sabe cómo manejar las ventajas que tiene, cae en una situación de anomia (donde él no se ha impuesto reglas y metas propias, y donde la institución tampoco se las ha proporcionado o se las ha dado de manera confusa), produciéndose así muchos casos de absentismo (medio, elevado y crónico) (Durkheim en López, 2009).

Cuando se carece de reglas, los sujetos no ven mucho la diferencia entre lo que es legítimo o ilegítimo (entre asistir o no asistir, ser oyente o estar inscrito en la asignatura, inscribir materias y después no acudir a ellas, etc.) (Durkheim en López, 2009:134-135). Es así, que en el absentismo (alto o elevado y crónico) los lazos entre el colegial y la institución educativa se ven debilitados o poco cohesionados, el alumno no tiene sentido de continuidad ni de obligación o responsabilidad, consigo mismo y/o con los otros.

En tanto, si se comparase el compromiso adquirido al inscribirse en una licenciatura con el matrimonio (tal como Durkheim propone en su teoría), éste

supondría cierta estabilidad en el estudiante, pues al entrar en esta institución (casi siempre) hay límites en las acciones. Empero, lo anterior no aplica para todos los casos, dado que algunos individuos no se encuentran dominados por las pasiones, entonces, no requieren de una institución (reglamentada) que le ponga límites, puesto que para algunos sujetos el matrimonio (o las normas) representan una forma de regulación excesiva. Pero, si esas “reglas” en la institución están debilitadas, los deberes por los cuales los estudiantes están sujetos a la institución serán menos respetados, y las pasiones (de libertad, ocio, dejadez, inasistencia a clases, etc.) se potenciarán, lo cual incrementaría los casos de anomia (es decir, de inasistencia escolar). Y el deseo de soltería, (es decir, el sujeto deseará la ausencia de límites) (Durkheim en López, 2009).

Desde la teoría de Durkheim (2009) las normas son necesarias, sin éstas algunos estudiantes experimentarán tarde o temprano que su actuar (de manera absentista) y que ésta (en repetidas veces) no les ha servido de mucho; o al estudiante le parece que no alcanza su fin planteado (graduarse, aprender, ser autónomo etc.), generándose en ciertos casos tristeza y desaliento. Pero, esto no implica que los objetivos no puedan ser replanteados (Durkheim en López, 2009). Cuando los individuos están atrapados en una desorganización (en la imposibilidad de alcanzar los fines ideales), ante el sentimiento de frustración, los escolares llegan a buscar nuevas alternativas para tratar de reducir dicho sentimiento (estableciendo nuevos fines o nuevas acciones) (Merton en López, 2009).

Debe quedar claro, que no se trata de dar a entender que con el establecimiento de reglas, el resultado sea un excesivo control normativo. Puesto, como se vio en el marco teórico, se estaría cayendo en un suicidio fatalista (o absentismo fatalista), es decir, al generar una extremada regulación las personas se sienten sofocadas y opresas. En esas circunstancias, los individuos consideran a la ausencia como la única salida viable a situaciones de asfixia (Tinto, 1993).

El absentismo podría ser sólo una etapa, que podría ser superada con el establecimiento de la unidad, a partir de la agrupación de intereses en común (entre todos los miembros de una colectividad), con el establecimiento de nuevos mecanismos que regulen la institución (en el peor de los casos, si ésta se halla desorganizada y fragmentada) (Durkheim en López, 2009).

Pasando a otro tema, se registró que el 72% tienen más de un amigo en la universidad: mientras que el 28% no tiene ningún amigo en la institución. Del 72%, el 47% estudia Ciencias Sociales en la misma institución, del remanente el 25% si tiene algún lazo significativo de amistad en la UACM, pero no estudian la misma

carrera; y las amistades del 28% restante se hallan fuera de este espacio escolar (ver figura 17). Acorde a la teoría de los grupos, la gran mayoría de los universitarios de ésta y otras universidades forma **grupos de pares** (algunos lo hacen dentro de su propio grupo de clase o la misma universidad), manteniendo así relaciones recíprocas y de afectividad; en éstos cada miembro ocupa “un estatus”, como: el líder, el seguidor, el marginado, el animador, el estudioso, el comprometido, el desenfadado, el que siempre acude a las clases o el que siempre falta, etc. Resulta importante que los estudiantes establezcan relaciones positivas porque, de acuerdo con Morales y Abad (1991), éste tipo de agrupamientos tienen la misión de satisfacer ciertas funciones (ocio, amistad, apoyo escolar entre pares, etc.). Asimismo, los grupos sociales (ya sean primarios o secundarios) forman algo que va más allá: instituciones (económicas, familiares, educativas políticas, religiosas, etc.), pero éstas sólo pueden realizarse en el seno de los grupos y por los grupos de personas (Morales y Abad, 1991). Pues, es escasa la conducta social que permanece inmune a la influencia del grupo. Sólo el 28% dice no tener amigos en la institución (o sea, no forma parte de algún grupo de pares todavía), pero si forma parte de un grupo secundario, puesto que es escasa la conducta social que permanece inmune a la influencia del grupo (Blanco *et al.*, 2004). Puede pasar que aquellos que afirman no tener amigos en la institución, asistan de manera más asidua, pero también que al no sentirse integrados dentro del grupo escolar se sientan poco incluidos y prefieran acudir sólo de vez en cuando.

Siguiendo, **la relación que tienen los estudiantes con sus compañeros de clase** es bastante buena (72%), pocos comentaron que fuera regular (26%), y un porcentaje ínfimo dijo que fuese mala (2%) (ver figura 17). Como ya se había comentado en párrafos preliminares, el clima escolar es un factor indispensable en la permanencia del alumno en determinada clase. Se destaca aquí que la relación es buena, sin embargo los que opinan que es regular o mala, posiblemente consideren que algo no funciona bien. Desde el lente de Del Moral (2010), si el colegial no se siente cómodo o siente que el grupo es intolerable, la mejor manera de superar esa experiencia es dejando de asistir, pues para éste puede llegar hasta ser tortuosa su presencia en la clase, pues se dan casos en que los compañeros hacen comentarios negativos o se burlan (o ríen) cuando alguien participa, lo cual genera malos ambientes (Del Moral, *et al.*, 2010). Siguiendo un estudio de Railsback (2005), en clases en las que hay confianza, hay mayor asistencia y mayor rendimiento del alumno, pero si el clima escolar es negativo, los estudiantes perciben a la clase como un lugar ajeno a ellos (Railsback en González, 2005).

Cambiando de tema, según los universitarios hay varias razones asociadas a **los horarios** para que se reproduzca la inasistencia de una o más clases, se reportaron los siguientes casos: **a)** cuando los horarios se empalman (31%); **b)** al momento de ir a trabajar (28%); **c)** cuando las clases son "muy temprano" (19%) **d)** cuando las clases son "muy tarde"(19%) y **e)** cuando entre una y otra clase hay horas libres (19%) (ver cuadro 10). Desde lo descrito en el marco teórico, es una realidad que los horarios son un fuerte motivo para no asistir a clase. De acuerdo al inciso a), el 31% tienen un conflicto cuando sus materias se traslapan; en las aportaciones hechas por Del Moral (2010) se presenta esta situación cuando el sujeto no sabe organizar sus horarios. Además, si el alumno debe asignaturas de otros ciclos escolares y al querer encajar las nuevas materias con las pasadas, éste se topa con el problema de que las materias "no se ajustan", y el colegial cuenta con un mal horario (Del Moral *et al.*, 2010). En el caso b), con un porcentaje importante, los escolares afirman que dejan de ir a clase cuando las cuestiones laborales interfieren. Esto resulta congruente con lo que indica Rodríguez (2010), en que en muchos casos el horario de trabajo coincide con el de clases, impidiendo la asistencia. Asimismo, los resultados de esta pesquisa, arrojaron que el 54% de los estudiantes realiza un trabajo remunerado (ya sea a tiempo completo o parcial), entonces, si el sujeto labora entre semana, en ocasiones le puede ser casi imposible que se presente en el aula; esto sería así sólo en los casos en que el alumno trabaja con un horario incompatible con el de clase, (no se trata de decir que trabajar equivale a que el estudio sea imposible para el alumno). Según las investigaciones de Rodríguez (2010), la situación puede ser antagónica en el momento que la persona debe optar por el estudio o por el trabajo, así, una actividad suplantando a la otra (Rodríguez, 2010). Evidentemente, es una realidad que muchos universitarios trabajan, y lo hacen para sustentar sus estudios (mantenerse, cooperar con la economía familiar, o sostener a la propia familia o a los hijos), pero en repetidas veces no pueden llevar todo adelante, sin embargo en otras ocasiones el estudiante si puede realizar las dos actividades (Del Moral *et al.*, 2010).

En las situaciones c) y d) se encuentran los extremos, es decir las clases son "muy temprano" o son "muy tarde", siendo que el 30% de los universitarios falta por estos motivos. Rodríguez (2010) llama a éstos: "horarios absentistas". En otras palabras, son clases en horas "sensibles", las cuales son más proclives a la incomparecencia estudiantil (como cuando éstas inician a las 7:00 am o a las 19:00 o 20:30 pm situación que se carga los días lunes por la mañana o viernes por la tarde) (Rodríguez, 2010).

Por último, en el caso e), representado por el 19%, según lo visto en el marco teórico, suele darse cuando los estudiantes se matriculan en pocas asignaturas, cuyas clases están salpicadas entre los días y horas de la semana; de acuerdo a lo referido, la persona que tienen pocas clases en un solo día (una temprano y otra muy tarde) tiene mucho tiempo de por medio entre una y otra, por lo cual, el hecho de no tener horarios continuos, implica que el alumno prefiera marcharse, y de esta manera faltar a la asignatura) (Rodríguez, 2010).

Otro factor elemental es **la complejidad del curso**. Por un lado, si éste es difícil no representa para la mayoría de los educandos un obstáculo para la asistencia, pues el 58% afirma que prefiere asistir siempre o casi siempre cuando se da ésta condición. Pero, el 36% considera que si el curso es difícil representa un motivo para no presentarse (ver figura 19). Lo anterior, es un factor relacionado con la aptitud del alumno, es decir con su nivel de preparación académica (habilidades y nivel de conocimiento para seguir en una asignatura). Desde las aportaciones de Barroso *et al* (1999), y que coincide con el punto que se está tratando, en ocasiones no es suficiente que el profesor sea claro o imparta adecuadamente la materia, pues si el sujeto tiene carencias de base (como dificultades en lectura y comprensión); esto le puede imposibilitar conectarse con la asignatura, y si no es obligatorio estar en ésta posiblemente el estudiante prefiera abandonarla (Barroso *et al.*, 1999). Asimismo, si la asignatura es muy teórica, el alumno suele asociar a ésta el aburrimiento, y si la clase tiene una duración larga hace que tanto el profesor como el alumno se cansen (Del Moral *et al.*, 2010).

De acuerdo con las investigaciones llevadas a cabo por Melendro (2008) y Broc (2010), si a la complejidad de la materia se le suma el que el alumno tiene que participar en clase, en repetidas veces llega a ser complicado para éste, puesto que en ocasiones se asocia a experiencias de incompetencia y fracaso escolar del propio alumno, o bien, el estudiante se siente desplazado o mal considerado dentro del aula, por ende el sujeto decide evitar esa “experiencia” evitando ir a clase (Melendro, 2008; Broc, 2010).

Por el otro lado, casi la totalidad de los universitarios nunca o casi nunca dejan de asistir a clase porque el contenido del curso es fácil, constituyen así un 61%, pero para el 33% el que el curso sea asequible a veces es una causa para ausentarse (ver figura 16). Podría pensarse que esta situación es ventajosa para muchos alumnos, sin embargo, tal como afirma Del Moral *et al* (2010) éstos suelen demandar metodologías participativas y prácticas, a la vez que si el contenido les resulta poco dificultoso ellos mismos pueden estudiarlo o prepararlo en asesorías con el mismo

profesor u otro, lo cual también depende de la capacidad de cada estudiante (Del Moral *et al.*, 2010; Rodríguez, 2010).

Además, si el profesor en las clases se dedica a dictar, sólo a hablar o a poner presentaciones en *PowerPoint*, para el estudiante representa una rutina mecánica, pues éste se limita sólo a escribir. Muchos no se molestan en asistir porque bajan los contenidos de internet, o adquieren todos los materiales de la asignatura, olvidándose de ésta. Así no tienen la necesidad de aparecerse más por la misma; entonces la prioridad es la aprobación y no el ir a clase y aprender de ésta (Rodríguez, 2010).

Ahora veamos lo siguiente, el 58% de alumnos prefieren ir a clase que asistir a asesoría, pero el 28% podría dejar de presentarse a clase, y tomar ésta en asesorías individuales o en grupos pequeños con algún profesor, sólo una minoría (9%) optaría por dejar en su totalidad la asignatura y escoger la otra alternativa (ver cuadro 11, opción A). En otros estudios sobre absentismo escolar el tema de la asesoría no es abordado, o sólo de manera somera como mecanismo de acción en frente a la ausencia académica. Según los resultados la mayoría de los alumnos siguen prefiriendo acudir al aula, pero el resto (37%) si considera como una posibilidad a la asesoría frente a la asistencia a clase. Se ha hecho este cuestionamiento dado que en la UACM la asesoría es un tiempo dedicado a los estudiantes, para que éstos se reúnan con un profesor para resolver dudas o profundizar en una materia, y en ciertas ocasiones llega a remplazar la clase formal, porque es un espacio donde se hace posible dar una atención más personal; y posiblemente aquellos estudiantes que escojan esta estrategia es porque en cierto modo les funciona, pero debe considerarse que no todos los profesores ofrecen asesorías y que no aplica a la totalidad de las asignaturas (Vargas y Vázquez, 2012; Hazard, 2012).

Cambiando de tema, y retomando la cuestión de grupos de pares, el 67% casi nunca o nunca deja de asistir a clase porque su grupo de amigos lo anima a no presentarse. El 17% sólo a veces abandona alguna asignatura porque sus amistades lo alientan a ausentarse y el 12% siempre o casi siempre prefieren faltar junto con sus amigos, que estar en el aula (ver cuadro 11, opción B).

Conforme con Blanco *et al.* (2004), los estudiantes ocupan suficiente tiempo haciendo cosas en grupo (en este caso sería acudir a clase o saltársela para realizar otras actividades); de acuerdo a los resultados, el 67% prefiere acudir a clase que irse con sus amigos, pero el 29% sí llega a preferir pasar parte de su tiempo como miembros de un grupo, por ende el sujeto modifica su conducta (asistir o faltar) a través de la influencia del grupo, por miedo al rechazo o a desviarse de la opinión de la mayoría (Blanco *et al.*, 2004). En ciertos casos de absentismo, la influencia o

presión de amigos o compañeros llega a afectar la asistencia, dado que algunos alumnos suelen ser “borregos”, y si los amigos le insisten al individuo que debe ausentarse, puede suceder que éste lo haga, y así faltan todos en grupo; pero esto también depende de la posición del joven en el grupo de iguales, o si el estudiante tiene amistades en el mismo horario o en la misma asignatura o en la universidad (Del Moral *et al.*, 2010).

Aquí, he de referirme a la relación entre los contenidos de la asignatura y las expectativas de formación del estudiante, si éstos consideran que hay poca relación (a pesar de ello), casi nunca faltan (60%), el 21% señaló que cuando se presenta esta circunstancia falta, y una pequeña parte (el 12%) asevera que siempre o casi siempre opta por ausentarse cuando se da el caso (ver cuadro 11 opción D). Respecto a ese 33%, cabe mencionar que se concuerda con García (2008b) y Linares *et al.* (s.f.) en que cada asignatura crea determinadas expectativas en los estudiantes, las cuales en ocasiones no coinciden con el área de conocimiento a tratar (o con los intereses académicos de los alumnos), o bien podría señalarse que de acuerdo a los estudiantes de la Lic. en ciencias sociales, no correspondería si la materia se propone como práctica y resulta ser sólo teórica, o se trata de análisis estadísticos y no se elabora ninguna encuesta o ésta no se analiza en una PC. Es así que, siguiendo los resultados, una cantidad importante de alumnos prefiere ausentarse por este motivo (García, 2008; Linares *et al.*, s.f.).

Continuaremos el análisis, con los siguientes datos. El 60% de los estudiantes casi nunca o nunca falta cuando al día siguiente debían entregar algún trabajo o tarea, pero el 34% restante dice que si no realizó algún trabajo suele no presentarse a clase (ver cuadro 11 opción E). Efectivamente podría pensarse que esta situación se debe a la sobrecarga de trabajo académico que ciertas veces tiene el estudiante, o al cansancio que siente éste después de ir a laborar. (Del Moral *et al.*, 2010; Rodríguez, 2010). Al mismo tiempo, Rodríguez (2010) considera (y se coincide con él) en que el tiempo dedicado al ocio llega a sobrepasarse (pues, actividades comunes como asistir a bares, cervecerías, y locales de copas con amigos y compañeros, explayarse en el césped del campus, ir a la cafetería a tomar algo, o ir a jugar fútbol etc., exceden su duración y los estudiantes al llegar a casa, ya no tienen ganas de realizar el trabajo, no están en posibilidades de hacerlo o simplemente no les alcanza el tiempo, prefiriendo ausentarse al día siguiente por no haber realizado o concluido el trabajo que debía presentar (Rodríguez, 2010).

En el siguiente esquema se resumen los factores citados en el apartado “5.3 Factores asociados al absentismo escolar”, los cuales se enfocan sólo al ambiente académico y a su vez se distribuyen en cuatro categorías (la que tiene que ver con el profesor; el espacio áulico; la dinámica de la institución y la licenciatura; la infraestructura y normatividad de la institución universitaria). Por un lado, se encuentran aquellos que se relacionan directamente con **el profesor**, si éste estableció algún tipo de sanción o valor a la asistencia o inasistencia del alumno, la calidad en la relación entre profesor-alumno (tanto dentro como fuera del salón de clase) y la calidad de enseñanza del mismo. Por el otro lado, en **el espacio áulico**, se encuentran los grupos de pares, la cuestión del contenido de las asignaturas, la complejidad del curso, los horarios de clase, la relación con los compañeros de clase. Respecto a **la institución y la licenciatura** se investigaron los siguientes factores: traslado a otra universidad, primera opción para realizar estudios de licenciatura, la licenciatura en Ciencias sociales como primera opción en la UACM y la UACM como buena opción para estudiar una carrera. Finalmente, en cuanto a la **infraestructura y normatividad**, se indago sobre si la asistencia en la UACM debiera ser obligatoria, y lo que les agrada o desagrada, y lo que les gustaría que hubiera en la UACM a los estudiantes.

Cabe señalar que cada factor puede ser desencadenante de dos condiciones en el alumno (inasistencia o asistencia), pues de acuerdo al contexto académico de cada estudiante, los factores (uno sólo o más de uno en interacción), llegan a propiciar (en muchas ocasiones) casos de absentismo escolar, es decir, de acuerdo a la intensidad y frecuencia en que éstos se presenten pueden desencadenar diversas situaciones de absentismo, abandono, pero también pueden reforzar la asistencia del escolar.

Figura 21. Factores que propician el absentismo o la asistencia a clase (esquema elaborado a partir de las respuestas obtenidas de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales de la UACM (plantel Cuauhtepc), del ciclo escolar 2011-II³⁷)



³⁷ En el anexo “I” puede observarse el mismo esquema, pero a éste se le agregaron las respuestas obtenidas en la pesquisa con sus respectivos porcentajes. La figura se incluye para que pueda verse de manera más detallada la influencia de cada factor en los estudiantes encuestados.

Se citan los resultados de la figura 20, la cual resume en 11 categorías de manera general y estadística las principales razones relacionadas con el absentismo y la asistencia del aula. Éstas fueron obtenidas por los estudiantes encuestados mediante dos preguntas abiertas (las cuales puede ser consultadas en este trabajo en el cuadro 12 y 13), por lo cual se mencionan factores que ya han sido referidos en las líneas de arriba puesto que la pregunta tenía el propósito de saber cuáles otros factores interfieren en el absentismo. A continuación, los siguientes puntos son descritos y analizados retomando lo descrito a lo largo del marco teórico.

Factores intrínsecos:

Condicionados

a) **El trabajo del estudiante:** sin duda las cuestiones laborales para los universitarios de Ciencias Sociales influyen de manera importante (con el 15%) para ausentarse del aula. En otras palabras, si el horario de trabajo no le permite al educado asistir éste no lo hará, pues como ya se vio en las líneas de arriba, suele suceder que éste se empalma con las horas de clase, o el escolar no puede acudir porque realizó horas extra o porque tuvo un contratiempo en el trabajo.

No condicionados

b) **El estudiante:** son aquellos factores que están relacionados con las cuestiones personales del educando, según las respuestas referidas, éstas influyen casi de igual forma para asistir (26%) como para ausentarse (23%) del aula; dado que tiene que ver con la motivación, con el ocio, o con la sobrecarga de trabajo académico, entre otros. Algunos estudiantes no van a las clases porque planean mal su tiempo, tienen cosas que hacer y las hacen en el periodo de las clases. En otras palabras, el alumno no va a clase al optar por una actividad alternativa (Rodríguez, 2010; Martínez, 2009).

c) **La salud del estudiante:** las situaciones relacionadas con la salud, para los escolares representa un motivo significativo para no acudir a alguna asignatura (representando el 15% de las respuestas). Y según lo visto en el marco de referencia una enfermedad, un embarazo, ir al médico son elementos que pueden llegar a condicionar la asistencia del alumno. Algunas bajas sanitarias sólo tienen que ver con los típicos resfriados, pero, en otras ocasiones son situaciones de fuerza mayor (operaciones, situaciones de drogodependencia, alcoholismo,

trastornos de salud mental y de conducta, depresión, etc.) (Rodríguez, 2010; Broc, 2010; Martínez, 2009).

- d) La familia del estudiante:** las cuestiones familiares llegan a ser un obstáculo para la asistencia, según lo reportado por los colegiales (representado el 15%). La situación sucede cuando el educando tienen que cuidar (o ayudar) a familiares enfermos, a los hijos, o hacerse cargo de problemas de tipo familiar (como situaciones de crisis, divorcios, la violencia intrafamiliar, etc. (Del Moral *et al.*, 2010). Un escenario más, es aquel que tiene que ver con el matrimonio y la vida en pareja, pues en repetidas ocasiones, la persona no continúa porque adquiere otro tipo de responsabilidades (Zermeño, 2009).
- e) La economía del estudiante:** las cuestión económica es un factor que llega a interferir con la asistencia a clase, es curioso que sólo el 5% aluda a este factor, las razones pueden estar conectadas con el hecho de que muchos universitarios trabajan u otros cuentan con el apoyo de sus padres, entre otros. En la UACM, otras investigaciones demuestran que el 50% de los alumnos matriculados habitan en delegaciones con grandes índices de pobreza (como la Gustavo A. Madero), además que el ingreso mensual de sus familias oscila alrededor de los \$6,000.00 mensuales (Flores y Rodríguez, 2012). De acuerdo a lo visto en el marco teórico, ciertos alumnos absentistas provienen de entornos urbanos deprimidos, con carencias económicas y sociales; y como sucede en la UACM-Cuatepec, el centro escolar se ubica en uno de los sectores más deprimidos del Distrito Federal (Delgado y Álvarez, 2004: 4). Entonces, si se tiene una economía "precaria", qué hace el estudiante frente a los gastos escolares (coste de pasajes, adquisición de materiales, acceso a la red, etc.), pues sólo le queda como alternativa: abandonar la asignatura (Rivaya, 2007). Es verdad, que alumnos desfavorecidos económicamente pueden estar en riesgo por esta condición, pero según los datos obtenidos en esta investigación (descritos en todo el capítulo) colegiales provenientes de un medio social un poco más favorecido también muestran absentismo (Gracia, 2005).

Así como este, otros estudios han indicado que algunos alumnos absentistas que proceden de clases sociales bajas, tienen una posición de partida de desventaja (Martínez, 2009: 117). Asociándosele el llamado “ciclo de la pobreza”: 1) el alumno se encuentra en una condición socioeconómica desfavorable; 2) éste tiene mayores dificultades en la escuela, por lo cual decide

(por necesidad) aportar ayuda económica a su familia o a sus estudios; 3) termina abandonado la universidad. No se puede dejar de mencionar, que de acuerdo a los niveles del ciclo, sólo para este estudio se está de acuerdo con los dos primero, dado que se tendría que hacer una investigación más a fondo para verificar si realmente se reproducen los dos restantes (ver figura 1) (Connell, 1997). Y recordemos, que el ciclo sólo es aplicable a algunos alumnos, pues escolares que pertenecen a una misma clase social o a la misma comunidad, asisten o faltan por otras razones (Martínez, 2009).

Factores extrínsecos:

- f) **El espacio áulico:** de acuerdo a los resultados obtenidos, el espacio áulico representa un motivo para presentarse (26%) como para ausentarse (18%) de alguna asignatura. Según las respuestas reportadas por los alumnos, aquellas que tienen que ver con el absentismo son: repetición del curso, horarios son muy temprano o muy tarde, o si los contenidos de la clase son muy tediosos y aburridos, o si se empalma con alguna otra actividad o hay horas libres. Mientras que, las que se relacionan con la asistencia son: cuando la clase tiene un buen horario, ésta es amena y dinámica, los estudiantes no quieren perderse de las actividades allí realizadas, no quieren perder la secuencia entre una y otra sesión, asisten porque quieren aprender, quieren resolver dudas y hacer preguntas si el tema es difícil, o quieren tomar sus propios apuntes. Como puede verse este espacio es muy importante para los alumnos tanto en estructura, como por los contenidos que ahí se tratan. Pero también tiene que ver (como ya se analizó en párrafos anteriores) con las cuestiones motivacionales, con el carácter metodológico de la misma, con la duración de las clases, los horarios, y el nivel de preparación de cada alumno.
- g) **Calidad del profesor:** es un elemento necesario que interviene en la asistencia o en el alejamiento del escolar (en ambos casos los porcentajes se marcaron con el 11%). Para los universitarios los motivos que influyen para ausentarse, relacionados con esta variable son: cuando el profesor es grosero, éste es indiferente, hace distinciones entre los alumnos, su carácter es demasiado estricto, tiene una mala relación con los alumnos, tienen bajo dominio con los temas (y contenidos de la asignatura), y falta constantemente. Como se puede observar, la mayoría de las respuestas se enfocan en la aptitud y actitud del educador, ambas

relacionadas a las siguientes palabras: “interés”, “grado de motivación”, “entusiasmo” etc., ciertamente, el que un educador sea agradable en su modo de abordar las clases, el que tenga compromiso con los alumnos, el que los haga sentir partícipes, son aspectos que no siempre se ofrecen. Pues, repetidas veces, éstos transmiten aburrimiento o apatía a los colegiales (Rodríguez, 2010).

Otro elemento que no había sido mencionado en el estudio, pero que aquí es manifestado por los futuros socioantropólogos, es el de la inasistencia o absentismo del profesorado, común en muchos profesores, lo cual genera grandes dificultades a la hora de garantizar la continuidad y regularidad de un curso, que va acompañado con la falta de preparación de sus clases, o la puesta en marcha de actividades alternativas (trabajo de campo, conferencias, debates etc.), además de no realizar un seguimiento personalizado de los alumnos (Barroso, 1999:62).

Pero, si los alumnos han dicho que la calidad del profesor es aquello que los motiva a asistir a las asignaturas es porque éste explica o enseña muy bien los temas o lecturas, domina los temas, es accesible, sus clases son amenas y dinámicas, entabla buenas relaciones con los alumnos y orienta académicamente a los estudiantes.

- h) Contenido de la asignatura:** en cuanto a los contenidos de la asignatura, los estudiantes que concurren a alguna materia por este argumento son un número más elevado (22%) que los que faltan (4%) por los mismos. Por lo cual, puede entenderse que es un elemento de gran importancia para los escolares a la hora de asistir, aunque también para faltar (aunque no en la misma proporción). Las respuestas que los universitarios dijeron influir para no acudir son: el contenido de la signatura es muy fácil, por lo que el alumno puede estudiarla por su cuenta; la materia es muy difícil, el escolar no entiende las explicaciones del profesor; y el contenido tiene poca relación con la formación académica del escolar. Las afirmaciones que dieron para asistir tienen que ver con lo siguiente: la asistencia le facilita al escolar entender los temas (porque se trabajan y discuten en clase); siente que aprende el contenido cuando asiste; el colegial acude porque no conoce el tema y es nuevo para él; y no se absentista si éste se relaciona con sus expectativas de formación, (temas que han sido tratados y analizados a lo largo del capítulo).
- i) Los compañeros de clase:** las situaciones ligadas a los compañeros de clase implican una razón tanto para presentarse (3%) como para no arribar al salón de

clase (1%) este factor es importante porque es en el aula donde se desarrollan las relaciones entre el individuo y los compañeros de clase. Como ya se vio, es un agente relacionado con los microclimas escolares y las relaciones de grupo (retomado a lo largo del marco teórico, y en párrafos anteriores de éste capítulo). Cuando éstos faltan indica que lo hacen porque sus amigos los motivan a hacerlo o porque tienen mala relación con los compañeros de tal asignatura. Pero si asisten, es porque en clase también acuden compañeros y amigos que tienen el mismo interés de aprender, además que tienen buena relación con éstos y convive con los amigos.

- j) **Requisitos de evaluación o certificación:** este factor, en menor grado representa un porqué para ir a la asignatura (10%) o para no acudir (1%) a ésta. De manera específica, si estos dicen no acudir es porque la asistencia no tiene influencia en su evaluación, o simplemente no se toma en cuenta. Y si acuden es porque quieren certificar la materia, acuden porque ésta es obligatoria e indispensable dentro del mapa curricular, el sujeto no quiere atrasarse en trabajos o tareas (tiene que exponer o realizar algún examen), y ésta tiene un valor en la evaluación final. Estas aseveraciones rectifican lo visto en este capítulo, estando conexo con el carácter metodológico de la asignatura, el control y asistencia por parte del profesorado y la normatividad de la universidad. Pero, también confirman que aunque en esta universidad (UACM) y en sus reglamentos la asistencia no es tomada en cuenta para evaluar al alumno, surgen paralelamente mecanismos dentro del aula que dotan a la asistencia de un valor, haciendo que el colegial considere a ésta como obligatoria.
- k) **La institución:** un motivo más para asistir al aula, aunque en menor proporción, es aquel que se liga a la institución (con un 2%). Según los estudiantes ésta es importante porque el modelo educativo se adapta a sus necesidades académicas, porque tienen un compromiso con la UACM, y les gusta la universidad. Como se puede entender, los alegatos de los universitarios corroboran que el modelo educativo de esta universidad se adapta a su tipo de vida, necesidades académicas y laborales, pero además concuerdan en que asisten porque se sienten identificados e incluidos en la misma.

5.4 Conclusiones y consideraciones finales:

Esta investigación se ha centrado en conocer los factores que consideran los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtépec para faltar a clase. Asimismo, se ha tratado de profundizar en la problemática de este fenómeno escolar, analizando las distintas formas de manifestarse; indagando cómo el alumno se convierte en absentista, priorizando el análisis sociológico y educativo.

A partir de los trabajos consultados y descritos en el marco de referencia (la teoría de meta, los ciclos de la pobreza, el suicidio anómico, los tipos de grupos, etc.), este proyecto ha podido realizar un análisis de los factores asociados al absentismo escolar; quedando claro que cada aspecto (socioeconómico, educativo, personal e institucional) puede ser visualizado a partir de una lente teórica específica. Asimismo, algunas razones tienen más peso que otras para los universitarios, pero todas han de visualizarse para tener una mayor comprensión y conocimiento del fenómeno.

En el capítulo de resultados y de discusión se citan los diferentes factores que inciden en el absentismo escolar, quedando claro en el proceso de investigación que los estudiantes faltan por motivos relacionados con la asignatura, los horarios, los requisitos de evaluación, las relaciones que se dan dentro del aula y fuera de ella, con la calidad del profesor, con el trabajo del alumno, con su familia, economía, salud, con la preparación académica del mismo, con aspectos personales, etc. Pero, también se destaca el papel del modelo educativo y la normatividad de la institución para que se presente y reproduzca el fenómeno, quedando claro que los universitarios no sólo faltan porque el modelo se los permite, sino también porque otras circunstancias impiden su presencia. Lo anterior, se entiende con el aumento en el número de actividades que los estudiantes tienen que desarrollar en su vida diaria.

Los resultados de este estudio también han permitido caracterizar someramente a los estudiantes de Ciencias sociales del ciclo escolar 2011-2. Se ha encontrado que éstos tienen el apoyo de sus padres, pero también una proporción importante labora, combinando dos actividades a la vez (trabajar y estudiar). La mayoría de los alumnos encuestados ingresaron en los ciclos escolar 2007, 2008, 2009 y 2011. Gran parte de éstos asiste en el turno matutino, pero muchos también lo hacen en el vespertino, y algunos dicen acudir en un turno mixto. En general los socioantropólogos cursan tres materias (una como mínimo y siete como máximo). Asimismo, la mayoría de los estudiantes son de medio tiempo y tiempo completo. En cuanto al absentismo escolar, se halló que los alumnos tienen una asistencia alta, pero un número importante reporta tener un absentismo que va de medio a crónico,

evidenciado así, que aunque muchos escolares asisten, otros también suelen faltar con frecuencia. Además, si éstos no cursan las asignaturas durante el semestre, a pesar de ello, diversos estudiantes se presentan en la certificación (lo cual se debe a distintos motivos), quedando claro, que la asistencia no determina el proceso evaluativo. Aparte que, se identificaron periodos de incidencia del absentismo escolar, es decir, los colegiales suelen abandonar las clases al inicio del semestre, y con menos regularidad a la mitad o al final del mismo.

Por lo que respecta a los objetivos planteados en este trabajo, éstos han constituido pilares fundamentales para cimentar el proceso de investigación. El primero se ha logrado, dado que a lo largo del capítulo se han determinado y descrito las diferentes razones que tienen los estudiantes para ausentarse de clase, y los momentos que éstos escogen para abandonar las asignaturas. Específicamente, el segundo objetivo ha sido satisfactoriamente cumplido, puesto que a través del diseño de una encuesta, y gracias a su pilotaje y aplicación, se permitió recoger información cuantitativa para caracterizar a los estudiantes de la licenciatura de Ciencias Sociales, de la UACM, plantel Cuauhtepc inscritos en el ciclo escolar 2011-II.

Cabe destacar que el absentismo académico ha sido poco atendido en esta institución. Así mismo, los niveles de inasistencia pueden estar reflejando un desajuste entre los intereses reales de la universidad y las necesidades de los educandos; dado que no es posible justificar el fenómeno a partir de una normatividad, quedando aquí evidenciado que existen otras razones para que los alumnos dejen de acudir a las clases, mismas que son poco conocidas y atendidas por la universidad.

La aportación del presente estudio consiste en haber contribuido en el conocimiento del problema del absentismo escolar a nivel universitario, realizando un compendio de factores que ayuden a delinear el mismo; con base a un instrumento, que contribuyó a explorar y describir un fenómeno poco estudiado en México. Se trata así de proporcionar la información necesaria, que permita una mejor comprensión del fenómeno y facilite la prevención o potencie futuras medidas de intervención, promueva nuevas investigaciones en el centro educativo donde se llevó a cabo el estudio, y en otras áreas. Que a su vez, incluya la participación de los tutores, docentes, alumnos, entre otros; pues no puede olvidarse que los actores escolares no son sólo los estudiantes o los docentes, pues éstos no conviven por separado del resto de la comunidad universitaria, al contrario la institución incluye a todos, y los fenómenos que ahí se presentan posiblemente tengan que ver con la mayoría (o la totalidad).

Los datos cuantitativos aquí expuestos han de tomarse con reservas, dado que ésta es una primera aproximación al fenómeno, y no se trata de presentar esta información como una verdad absoluta. En esta indagación sólo se presentan datos generales, puesto que a partir de éstos se consideró que el fenómeno puede ser interpretado; no se realizaron tablas de contingencia y otros análisis cuantitativos sofisticados porque era necesaria una población mayor, además de que el cuestionario debió de haberse planeado con dichos propósitos y de forma mayormente generalizada. Por lo cual, trabajos posteriores podrán hacer un nuevo diseño de la pesquisa y aplicarlo a una muestra mucho más amplia.

Los análisis aquí realizados se hicieron a la luz de diversos estudios de tipo cuantitativo y distintas aportaciones teóricas sociológicas y educativas; las cuales pretenden (como ya se ha dicho) interpretar el fenómeno, sin embargo, posiblemente otras investigaciones puedan mirarlo y explicarlo con otro lente.

A pesar del enorme esfuerzo realizado, se recomienda seguir investigando el fenómeno aquí tratado, pues éste tiene un carácter exploratorio; puede plantearse una indagación que siga la misma línea cuantitativa pero de tipo correlacional, en la cual a través de fórmulas se apliquen otros tipos de muestreo (veraces y específicos). Es más, el cuestionario puede ser modificado (o perfeccionado) para ser re-aplicado, para generar nuevos hallazgos y análisis cuantitativos más sofisticados.

Posiblemente la investigación cualitativa y el trabajo de campo (los grupos focales, las historias de vida, etc.) hallen otros aspectos relacionados con el absentismo escolar, y se enfoque específicamente en un sólo factor o un grupo de factores, ya sean de tipo familiar, educativo, económico, personal, institucional, etcétera; por lo cual, es posible abrir nuevas vías de investigación en el conocimiento del fenómeno, en un futuro próximo, que indudablemente promuevan propuestas para conocer, paliar, afrontar y mediar el problema³⁸, que garanticen a los estudiantes la consecución de sus metas.

Asimismo, después de haber realizado este trabajo, se entiende que el fenómeno del absentismo escolar es un asunto complejo que requiere mucha más investigación. Este fenómeno también puede ser indagado desde otras aristas. Por

³⁸ Ver el apartado “2.10 Estrategias de intervención”. El fin de este trabajo es exponer los factores relacionados con el absentismo, más no proponer una estrategia de intervención, posiblemente futuros trabajos puedan formular alguna a la luz de la teoría. Ver Romo, López Alejandra (2006). La tutoría en la voz y en las inquietudes de los estudiantes, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES, 22 pp.

ejemplo, la inasistencia a clase desde la mirada del profesor o el tutor; el absentismo sólo enfocado a un género (hombres o mujeres); a partir del nivel socioeconómico del alumno o retomando aspectos de salud (física y/o mental) del estudiante; el absentismo y la calidad educativa; o el ausentismo y la estructura institucional de la UACM, etc. El estudio del ausentismo puede y debe considerar a los universitarios de otras licenciaturas y de otros planteles de la UACM.

Finalmente, se advierte que el absentismo es un aspecto de la vida académica que construye el alumno a partir de sus experiencias de vida (ya sean positivas y/o negativas), y de su contexto particular (escolar, familiar, laboral, económico, de salud, etc.). De esta manera, cuando el alumno se apropia de la vida universitaria, se siente inserto y participe en la misma, probablemente éste entienda que faltar a clase tendrá un efecto directo en su vida, y posiblemente se sienta más motivado a asistir a clase.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**



- Aguado, González Pilar (2005). Programa de prevención y control del absentismo escolar en el ayuntamiento de Madrid, *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, España, núm. 6, pp. 249-257.
- Aguirre Baztán, Ángel (1999). La identidad cultural, en *Anthropológica, Revista de Etnopsicología y Etnopsiquiatría*, España, Instituto de Antropología de Barcelona, Centro de Psicología INFAD, Sociedad Española de Antropología Aplicada pp. 229-251.
- Álvarez, Saura José Ángel *et al.* (2004). Causas de la falta de asistencia a clase en una facultad de ciencias: Análisis de los resultados de encuestas personales, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, España, núm. 2, vol. 15, 2 semestre, pp. 317-335.
- Anguiano, Flores Laura y Espinosa Rello Gustavo (2011). Archivos resguardados por el área de Investigación y Estadística de la Población Estudiantil de la Coordinación de Servicios Estudiantiles de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, UACM, s.p.
- Anguiano, Flores Laura y Rodríguez Salazar María. (2012). “Abandono y permanencia en los primeros años de la formación universitaria. El caso de la UACM (un primer acercamiento)”, en Díaz, Vázquez María del Carmen, Coord., *El ciclo básico y el proyecto educativo de la UACM. Un estudio Interdisciplinario*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)-Instituto de Ciencia y Tecnología, pp. 415.
- Arcos, Castro, Luis Alberto, Los rechazados de la universidad pública, en *La Jornada*, 19 de agosto de 2011 [en línea] <http://www.laisumedu.org> [consulta: 14 de septiembre de 2011].
- Arista, Lidia (2011). 66 mil aspirantes son rechazados del IPN, en *El Universal D.F.*, México, 23 de julio de 2011[en línea] <http://www.eluniversaldf.mx> [consulta: 10 de diciembre de 2011].
- Asencio, Muñoz Inmaculada (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea, *Revista de educación*, España, Universidad Complutense de Madrid, núm. 337, mayo-agosto, 337, pp. 202-204.
- Avanzini, G. (1982). *El fracaso escolar*, Barcelona, Editorial Herder, pp. 192.

- Barroso, Cristino *et al.* (1999). Estudio sobre absentismo y fracaso escolar conclusiones y propuestas de intervención, *Fundación Canaria Centro de atención a la Familia*, España, pp. 151, [en línea] <http://www.familiascanarias.es> [consulta: 15 de noviembre de 2013].
- Baxter, Leslie A., y Babbie, Earl R. (2004). *The basics of communication research*, EE UU., Thomson Learning, pp. 480.
- Bisquerra, Alzina Rafael (2004). *Metodología de la investigación educativa*, España, Editorial La Muralla, pp. 459.
- Blanco, Abarca *et al.* (2004). *Psicología de los grupos*, España, Pearson Educación, pp. 450.
- Bollé, Patrick (1997). Perspectivas: El trabajo a tiempo parcial, ¿libertad o trampa?, *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 116, núm. 4 (invierno), pp. 605-628.
- Ibañez, Brambila Berenice (1995), *Manual para la elaboración de tesis*, México, Trillas, Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, pp. 303.
- Broc Cavero, Miguel Ángel (2010). Proyecto de investigación tipo I y modalidad B. Un estudio de meta análisis sobre las causas del absentismo escolar y propuestas de prevención e intervención para la educación primaria y secundaria obligatoria, España, pp. 142, [en línea] <http://redined.mecd.gob.es> [consulta: 07 de septiembre de 2013].
- Bueno, Miguel (1961). Educación y Sociedad, *Revista Mexicana de Sociología*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), vol. 23, núm. 3, Septiembre-Diciembre, pp. 887-895.
- Bueno, Ripoll Vicente (2005). Absentismo escolar y educación social. Políticas desarrolladas en la comunidad valenciana en torno al absentismo escolar, *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, España, núm. 6, pp. 269-285.
- Camacho, Peñalosa Enriqueta *et al.* (2010). “Estudio comparativo de la asistencia a la asignatura matemáticas en la diplomatura y el grado”, en Rodríguez, Díaz Álvaro y Jiménez Caballero José Luis, (Coords.), *Absentismo estudiantil en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*, Grupo editorial universitario, pp. 244
- Castillo, I. *et al.* (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico, *Psicothema*, vol. 13, núm. 1, pp. 79-86.

- Cernuda, del Río Agustín *et al.* (2007). Un estudio sobre el absentismo y el abandono en asignaturas de programación, *JENUI 2007-XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática. Actas del congreso*, España, 488-494 pp. [en línea] <http://www.di.uniovi.es/~cernuda/pubs/jenui2007.pdf> [consulta: 07 de noviembre de 2011].
- Connell, R. W. (1997). *Escuela y justicia social*. Madrid, Morata, pp. 182.
- Contreras, Cintya (2011). Triplica titulaciones la UACM en un año, en *Excélsior*, 28 de junio de 2011 [en línea], <http://www.laisumedu.org> [consulta: 18 de septiembre de 2011].
- Coordinación de Servicios Estudiantiles-CSE (s.f.). Área de Investigación y estadística de la población estudiantil [en línea], <http://www.uacm.edu.mx/> [consulta: 29 de septiembre de 2011].
- De la Cruz, Tomé M. África (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario, *Revista de educación*, España, número 331, pp. 35-66.
- De la Fuente, Fernández M. Adoración (2009). Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar, *Revista de Investigación en Educación*, España, núm. 6, pp. 173-181.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación. La teoría de la orientación de meta, *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, España, vol. 2, núm. 3, pp. 35-62.
- Delgado, D' Antonio Adriano y Álvarez Alcázar Juan Antonio (2004). Absentismo escolar: Problema de las Naciones Unidas social, *Revista digital. Investigación y educación*, España, núm. 7, pp. 18, [en línea] <http://es.scribd.com/doc/95222851/Absentismo-Escolar-Un-Prolema-Social> [consulta: 02 de febrero de 2012].
- Del Moral, Espín Lucia *et al.* (2010). “Absentismo estudiantil en la escuela universitaria de estudios empresariales de la Universidad de Sevilla, en Rodríguez, Díaz Álvaro y Jiménez Caballero José Luis, (Coords.), *Absentismo estudiantil en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*, Grupo editorial universitario, pp. 244.
- Díaz, de Rada, V.*et al.* (2004). Encuestas en internet: algo más que una versión mejorada de la tradicional encuesta auto administrada, *Investigación y*

- Marketing*, número 82, marzo, pp. 45-56.
- Domínguez, Fernández (2005). Absentismo escolar y atención y atención a la diversidad, España, *Indivisa. Boletín de estudios de investigación*, España, núm. 6, pp. 259-267.
- Durkheim, Emilie (s.f.). *El suicidio* [en línea] <http://investigacion.politicas.unam.mx> [consulta: 10 de enero de 2013].
- Espíndola, Ernesto y León Arturo (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional, *Revista Iberoamericana de Educación*, España, núm. 30, Vol. 10, pp. 16, [en línea] <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm> [consulta: 01 de septiembre de 2011].
- Fernández, Fernández Dolores y Muñoz Bustos Ana (2006). Origen de la población y absentismo escolar. Evolución del fenómeno en un colegio de la Comunidad de Madrid en el curso 2005/06, *Trabajo social hoy*, España, núm. 2, segundo semestre, pp. 161-201.
- Flores H., Ivonne (2009). Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica, pp. 41-48, [en línea], <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/345/1/2005136P41.pdf> [consulta: 20 de diciembre de 2013].
- Fundaciónses (s.f.). Con todos los jóvenes. Ausentismo en el sistema educativo. Abordaje, diagnóstico y de estrategias de intervención en el sistema educativo y en municipios, España, pp. 9, [en línea] <http://www.fundses.org.ar> [consulta: 09 de agosto de 2013].
- Galarza, Gerardo (2001). Destinario desconocido, en *Excelsior*, 10 de mayo de 2011 [en línea] <http://www.excelsior.com.mx> [consulta: 05 de octubre de 2011].
- Gallegos y López (2007). *Reflexiones en torno a la inasistencia a clases en el nivel universitario*, México, Educación Universitaria Investigaciones EUI, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), pp. 7-9 y 52-55.
- García, Córdoba Fernando (2004). *La tesis y el trabajo de tesis: recomendaciones metodológicas para la elaboración de los trabajos de tesis*, México, Editorial Limusa, pp. 79.
- García, Gracia Maribel (2001). *L'absentisme escolar en zonessocialment desfavorides: El cas de la ciutat de Barcelona*, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España, pp. 159-180, [en línea]

- <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p159.pdf> [consulta: 3 de marzo de 2012].
- García, Gracia Maribel (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona, *Revista de Educación*, España, Universidad Autónoma de Barcelona, núm. 338, pp. 347-374.
- García, Gracia Maribel (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*, España, Universidad de Barcelona, núm. pp. 86, 55-74.
- García, Gracia Maribel (2008). La definición del absentismo, sus tipologías y factores causales: algunas claves para una intervención integrada en el marco de una escuela inclusiva, pp. 19, [en línea] <http://www.femp.es> [consulta: 07 de marzo de 2013].
- García, Sánchez María Dolores (2008b). Expectativas de los estudiantes ante la asignatura de historia de la psicología, *Enseñanza e investigación en psicología*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, Vol. 13, núm. 1, enero-junio, pp. 15-26.
- Giménez, Gilberto (1996). “La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología”, en *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp.289
- Giménez, Gilberto (2000). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en Valenzuela Arce, José Manuel [coord.], *Decadencia y auge de las identidades*, México, El Colegio de la Frontera Norte, Plaza y Valdés pp. 45-78.
- González, González Ma. Teresa (2005). El absentismo y el abandono. Una forma de exclusión escolar, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, España, Universidad de Murcia, núm. 1, pp. 11.
- González, González Ma. Teresa (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa, *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, España, vol. 4, núm. 001, pp. 1-15.
- Gracia Expósito, Esperanza y de la Iglesia Villasol M. Covadonga (2010). Valoración de los profesores y asistencia a clase de los alumnos ¿existe

- relación causal?, *Investigaciones de Economía de la Educación*, España, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, vol. 5, 995-1016 pp. [en línea] <http://2010.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/022.pdf> [consulta: 10 de noviembre de 2011].
- Gilbert, Jorge (1997). *Introducción a la sociología*, Chile, LOM ediciones, 615 pp.
- Guerrero, Maldonado Héctor (2009). *Variables asociadas al absentismo escolar en nivel medio superior*, Tesis de maestría, México, Universidad Autónoma de Yucatán, pp. VIII+69.
- Guzmán, Ruiz Carolina *et al.* (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención, Colombia, Ministerio de Educación Nacional, pp. 156.
- Hazard, Jhon (2012). *Con estos estudiantes: la vivencia en la UACM*, México, Plaza y Valdés Editores, pp. 214.
- Hernández, Sampieri Roberto *et al.* (2006). *Metodología de la investigación*, México, Mcgraw Hill, pp. 850.
- Horts, Schaub y Zenke Karl G. 2001). *Diccionario AKAL de pedagogía*, Trad. Agustín González Ruíz, España, ediciones AKAL, pp. 201.
- Informe del Defensor del Pueblo Andaluz al Parlamento de Andalucía sobre la gestión realizada durante 2003 (2003). España, pp. 1187, [en línea] <http://books.google.com.mx> [consulta: 11 de julio de 2013].
- Jackson, Philip W. (2001). *La vida en Las Aulas*, España, ediciones Morata 1998-216 pp.
- Lamb, Charles W. *et al.* (2006). *Fundamentos de marketing*, México, Cengage Learning Editores, pp. 590
- Ley de la universidad Autónoma de la ciudad de México (2005). *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, 05 de enero de 2005, pp.13, [en línea], www.aldf.gob.mx/archivo-7cf626870f7973c0b497e73ac448d25e.pdf [consulta: 1 de mayo de 2011].
- Linares, García José Luis *et al* (s.f.). *Expectativas de los estudiantes universitarios con respecto al inicio y término de las carreras de comunicación, derecho y psicología de la Universidad del Valle de México Campus Tlalpan en*

- comparación con las expectativas de jóvenes en edad universitaria que no formen parte del sistema universitario formal*, México, pp. 17, [en línea] <http://www.tlalpan.uvmnet.edu> [consulta: 20 de noviembre de 2013].
- Llauradó, Oriol (2006). El trabajo de campo Online: Qué hemos aprendido en los últimos 10 años, *Revista de Investigación y Marketing*, núm. 91, España, pp. 7, [en línea] http://www.netquest.com/papers/trabajo_campo_online_ollaurado.pdf [consulta: 03 de marzo de 2013].
- Lorente, Campos Raúl (2003). *La precariedad laboral de trabajar a tiempo parcial: el caso de España*, España, Plaza y Valdés, pp. 247.
- López, Fernández María del Pilar (2009). El concepto de anomia de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores, *Iberofórum. Revista de ciencias sociales de la Universidad Iberoamericana*, México, año IV, núm. 8, Julio-Diciembre, pp. 130-147.
- Lutz, Bruno (2010). La acción social en la teoría sociológica: una aproximación, *Argumentos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), año 23, núm. 64, septiembre-diciembre 2010, pp. 199-218.
- Maldonado, Mercado Asael y Hernández Oliva Alejandrina V. (2010). “El proceso de construcción de la identidad colectiva” en *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), núm. 53, mayo - agosto 2010, pp. 229-251.
- Malhotra, Naresh K. (2004). *Investigación de mercados*, México, Pearson Educación, pp. 713.
- Martí, Olive Llúcia y Pinto Llúcia Díaz (1986). El absentismo escolar: constantes, problemática, y proyecto, *Educación*, núm. 9, pp. 67-84.
- Martínez, Nurit (2011). Rechazan a 375 mil en universidades, en el *Universal*, lunes 08 de agosto de 2011 [en línea] <http://www.eluniversal.com.mx> [consulta: 11 de septiembre de 2011].
- Martínez, Pérez José Luis (2009). *El absentismo en la escolaridad obligatoria. Etiología del problema y caracterización socioeducativa del alumno absentista*, Tesis doctoral, España, Universidad de Castilla la Mancha, pp. 609.
- Martínez, Rosalía (2005). *Estructura social y estratificación*, Argentina, Editorial

- Miño y Dávila, 2 pp. 64.
- Medina, Andrés (1992). “La identidad étnica: turbulencias de una definición”, en Méndez y Mercado, Leticia Irene (Comp.), *I Seminario sobre identidad*, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 13-27.
- Melendro, Miguel Estefanía (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa, *Bordón. Revista de pedagogía*, España, núm. 4, pp. 65-77.
- Mena, Isidora y Valdés Ana María (2008). *Clima Social Escolar*, pp. 18 [en línea] http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/09/clima_social_escolar.pdf [consulta: 20 de septiembre de 2013].
- Merino (Coord.) et al. (2011). *Introducción a la investigación de mercado*, España, ESIC Editorial, 2010, pp. 213.
- Merino, Rafael (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*, España, Editorial Complutense, pp. 422.
- Merton, King Robert (2002). *Teoría y estructura sociales*, trad. Florentino M. Torner y Rufina Borques, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 740.
- McDaniel, Carl et al. (2005). *Investigación de mercados*, México, Cengage Learning Editores, pp. 686.
- Moncada, A. (1985). *El aburrimiento en la escuela*, Barcelona, Editorial Plaza y Janés, pp. 224.
- Mora, José-Guines, Edit., (2010). *Metodología del Proyecto Profesional Flexible en la sociedad del conocimiento: (PROFLEX)*, España, Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior (CEGES), Universidad Politécnica de Valencia, España pp. 8, [en línea] <http://www.upv.es> [consulta: 05 de diciembre de 2011].
- Morales, Navarro Julián y Abad Márquez Luis V. (1991). *Introducción a la sociología*, España, Tecnos, pp. 256.
- Morales, José Francisco (1999). La identidad social, en *Anthropológica. Revista de Etnopsicología y Etnopsiquiatría*, España, Instituto de Antropología de Barcelona, Centro de Psicología, Sociedad Española de Antropología Aplicada, pp. 79-112.

- Navarro, M. I. (2002). *La intervención psicosocial con familias multiproblemáticas: la perspectiva ecológica*, Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, pp. 597.
- Onetto, F. (2003). “Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar”, en J. Ruz & J. Coquelet (Eds.), *Convivencia escolar y calidad de la educación*, pp. 97-112.
- Paris Pombo, María Dolores (1990). *Crisis e identidades colectivas en América Latina*, México, Plaza y Valdés, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, pp. 180.
- Pérez, Jorge y Graell Sara (2004). Asistencia a clase y rendimiento académico en estudiantes de medicina. La experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona, *Scientific Electronic Library Online-ESCILO*, España, Educación médica vol. 7, núm.2, abril-junio, pp. 85-89, [en línea] <http://scielo.isciii.es> [consulta: 11 de noviembre de 2011].
- Plan municipal de prevención y control del absentismo en IBI (s.f.), pp. 38, [en línea] http://www.ibi.es/admin/upload/ficheros/files/PROGRAMA_ABSENTISMO_%20IBI%20ok.pdf [consulta: 14 de enero de 2014].
- Pratt, Henry F., Editor (1980). *Diccionario de sociología*, Trad. T. Muñoz, J. Medina Echavarría y J. Calvo, México, octava reimpresión, Fondo de Cultura Económica, pp. 317.
- Puga, Cristina *et al.* (1999). *Hacia la sociología*, México, tercera edición, Logman de México editores, pp. 224.
- Puig, Valentí (2008). *Moderantismo. Una reflexión para España*, Ediciones Península, Barcelona, pp. 343.
- Quirós, Tomas Francisco Javier y Martínez Torres María del Rocío (2010). “El absentismo en la asignatura de administración y dirección impartida en lengua inglesa en la diplomatura de turismo de la Universidad de Sevilla, en Rodríguez, Díaz Álvaro y Jiménez Caballero José Luis, Coords., *Absentismo estudiantil en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*, Grupo editorial universitario, pp. 244.
- Ribaya, Mallada Francisco Javier (2004). El Absentismo Escolar en España, *Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, España, volumen 2, Facultad de Estudios Sociales, pp. 24 [en línea] <http://www.uax.es> [consulta: 03 de junio de 2013].

- Ribaya, Mallada Francisco Javier (2007). La ausencia a clase, España, Universidad Antonio de Nebrija [en línea] www.quadernsdigitals.net [consulta: 10 de octubre de 2012].
- Roderick, M. (1997). Habits hard to break: a new look at truancy in Chicago's public high schools, *Research Brief*, School of social service administration, University of Chicago, EE. UU., pp. 16, [en línea] <http://www.consortium-chicago.org> [consulta: 23 de octubre de 2012].
- Rodríguez, Raquel *et al.* (2003). El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase, en *Aula Abierta*, España, Universidad de Oviedo, núm. 82, pp. 117-145.
- Rodríguez, Díaz Álvaro (2010). "Causas del absentismo según los estudiantes", en Rodríguez, Díaz Álvaro y Jiménez Caballero José Luis, (Coords.), *Absentismo estudiantil en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla*, Grupo editorial universitario, pp. 244.
- Romo, López Alejandra (2006). La tutoría en la voz y en las inquietudes de los estudiantes, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES, pp. 22.
- Rué, D. Joan (2003). ¿Quiénes son y qué piensan los alumnos absentistas?, *Cuadernos de pedagogía*, España, núm. 327, pp. 55-58.
- Rué, Domingo Joan *et al.* (2003). El absentismo escolar como reto para la calidad educativa. Segundo premio de investigación educativa 2003, pp. 24, [en línea] <http://www.femp.es/> [consulta: 23 de diciembre de 2012].
- Rué, D. Joan (2008). La mejora de la calidad de la formación obligatoria: el absentismo como síntoma, *Educación*, España, Universidad Autónoma de Barcelona, núm. 42, pp. 15-33.
- Sáez, Luis Sáez (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar, *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, España, La Salle Centro Universitario, núm. 6, pp. 237-248.
- Sánchez, Dalbert A. (2010). *Un dominicano en peligro*, Canadá, Trafford Publishing, pp. 600.
- Saura, Álvarez José Á. (2004). Causas de la falta de asistencia a clase en una facultad de ciencias: análisis de resultados de encuestas personales, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, España, vol. 15, núm. 2, pp. 317-335.

- Segovia, Largo Ángel y Fresco Calvo Xoán Emilio (2000). *La acción tutorial en el marco docente*, Seminario Galego de Educación para la Paz, España, pp. 70.
- Sistema de Información Académica Sobre la Universidad (SIASU) (2001). Reporte elaborado en agosto de 2011, por Guillermina Gómez Gómez (Coordinadora plantel Cuauhtémoc, año 2011), Alberto Cerero Castellano (Enlace de registro escolar Cuauhtémoc) y Seferina Silva Vera (Asistente académico), Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), plantel Cuauhtémoc, pp. 18.
- Sondeo de convivencia en la UACM [en línea] <https://bit.ly/sondeo> [consulta: 02 de octubre de 2013].
- Tinto, Vincent (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, cuadernos de planeación universitaria, 3ª. Época, año 6, número 2, 1992, Universidad Autónoma de México (UNAM), ANUIES, pp. 235.
- Toledo, Lugo Katia Andrea (2009). *Diseño de una propuesta innovadora para disminuir el absentismo en una escuela pública de nivel medio superior*, Tesis de maestría, México, Universidad Autónoma de Yucatán, pp. IX+125.
- Torres, Francisco (2010). Tema I. El concepto de estructura social, Departamento de Sociología y Antropología Social, España, pp. 25 [en línea] http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/plantilla/temario/estructura_itema_1.pdf [consulta: 11 de mayo de 2013].
- Triadó-Ivern, Xavier *et al.* (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*, España, vol. 2, núm. 4, 182-192, pp. 182.
- Uruñuela, Pedro M. (2005). Absentismo escolar [en línea] <http://weib.caib.es> [consulta: 22 de abril de 2013].
- Vargas, M. María Aidee y Vázquez Ramírez Esther M. (2012). “Los retos de la tutoría en la UACM”, en Díaz, Vázquez María del Carmen, Coord., *El ciclo básico y el proyecto educativo de la UACM. Un estudio Interdisciplinario*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)-Instituto de Ciencia y Tecnología, pp. 415.
- Velázquez, Mastretta Gustavo (2008). *Sociología de la organización*, México, Limusa, pp. 213.

- Villareal, Héctor (2011). Un proyecto alternativo de educación, en *Milenio semanal*, 17 de abril de 2011 [en línea] <http://www.msemanal.com/node/3948> [consulta: 20 de septiembre de 2011].
- Zermeño, Rodríguez Victoria Irene (2009). *Deserción escolar en adolescentes a nivel básico de la comunidad de Zaragoza*, Monografía, México, Facultad de trabajo social, Universidad de Veracruz (UV), pp. 98.

ANEXOS



ENCUESTA SOBRE LA ASISTENCIA A CLASES

(Página 1 de 2)

La asistencia a clases en la UACM varía ampliamente. Algunos estudiantes asisten a todas sus clases mientras que otros suelen faltar con frecuencia. Específicamente estamos interesados en conocer tus opiniones y experiencias personales respecto de la asistencia regular a clases. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas; sólo interesados en conocer tu punto de vista. Tus respuestas a este cuestionario serán completamente anónimas y confidenciales.

***Obligatorio**

I. DATOS GENERALES

1. Sexo *

- Hombre
 Mujer

2. ¿Qué edad tienes (en años cumplidos)? *

17 ▼

3. ¿Cuál es tu estado civil? *

Soltero ▼

4. ¿Con quién vives? *

Con tus padres ▼

5. ¿De quiénes recibes apoyo económico? *

(marca la opción u opciones que correspondan a tu caso)

- Padres
 Cónyuge o pareja
 Tú mismo
 Becas
 Otro

6. ¿Trabajas? *

- Sí
 No (pasa a la pregunta 8)

7. ¿Cuántas horas a la semana trabajas?

(Por favor escribe sólo números enteros)

8. ¿Cuáles son los dos primeros dígitos de tu matrícula? *

9. ¿En qué semestre ingresaste a la UACM? *

10. ¿A qué Ciclo pertenecen la mayoría (o todas) las materias que te encuentras cursando en este semestre (2011-2)? *

11. Turno *

ENCUESTA SOBRE LA ASISTENCIA A CLASES

*Obligatorio

(Página 2 de 2)

II. SOBRE LA ASISTENCIA A CLASES EN LA UNIVERSIDAD

12. ¿Cuántas materias te encuentras cursando en este semestre (2011-2)? *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Escribe el nombre de las materias que te encuentras cursando en este semestre (2011-2) *

(por favor sigue este formato: 1. "nombre de la primera materia, 2. "nombre de la segunda materia", 3. "nombre de la tercera materia", etc.)

14. ¿Cuál consideras que es tu porcentaje de asistencia en las materias que te encuentras cursando en este semestre (2011-2)?

	De 0 al 25 %	De 26 al 50 %	De 51 al 75 %	De 76 al 100 %
Primera materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segunda materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercera materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quinta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sexta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Séptima materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. En caso de abandonar alguna asignatura, lo haces: *

Al principio del semestre ▼

16. ¿Qué materias piensas certificar en este semestre?

	Sí	No	No sé
Primera materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segunda materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tercera materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuarta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quinta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sexta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Séptima materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. En caso de no haber asistido nunca a una o varias materias ¿tienes la intención de certificarla(s) este semestre? *

- Sí
- No
- No es mi caso

18. ¿Los profesores de las materias que te encuentras cursando establecieron algún tipo de sanción por no asistir a alguna de ellas?

	Sí	No
Profesor de la primera materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor de la segunda materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor de la tercera materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor de la cuarta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor de la quinta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor de la sexta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor de la séptima materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. ¿Los profesores de las materias que te encuentras cursando establecieron algún tipo de valor a tú asistencia para poder evaluarte en el semestre?

	Sí	No
Profesor de la primera materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor de la segunda materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor de la tercera materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor de la cuarta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor de la quinta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor de la sexta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesor de la séptima materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. ¿Cómo consideras la calidad de la enseñanza de los profesores de cada una de las materias que te encuentras cursando?

	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Calidad de la enseñanza del profesor de la 1ra materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la enseñanza del profesor de la 2da materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la enseñanza del profesor de la 3ra materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la enseñanza del profesor de la 4ta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la enseñanza del profesor de la 5ta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la enseñanza del profesor de la 6ta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la enseñanza del profesor de la 7ma materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. ¿Cómo consideras la calidad de tu relación con los profesores de las materias que cursas, dentro del salón de clases?

	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Calidad de la profesor de la 1ra materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la relación con el profesor de la 2da materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la relación con el profesor de la 3ra materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la relación con el profesor de la 4ta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la relación con el profesor de la 5ta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la relación con el profesor de la 6ta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la relación con el profesor de la 7ma materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. ¿Cómo consideras la calidad de tu relación con los profesores de las materias que cursas, fuera del salón de clases?

	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Calidad de la relación con el profesor de la 1ra materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la relación con el profesor de la 2da materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la relación con el profesor de la 3ra materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la relación con el profesor de la 4ta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la relación con el profesor de la 5ta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la relación con el profesor de la 6ta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la relación con el profesor de la 7ma materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. El contenido del curso (temas o lecturas), te parece...

	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
Contenido de la 1ra materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenido de la 2da materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenido de la 3ra materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenido de la 4ta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenido de la 5ta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenido de la 6ta materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenido de la 7ma materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. ¿Cuál fue tu primera opción para realizar estudios de licenciatura? *

IPN
 UACM
 UNAM
 UAM
 Otra

25. La UACM es una buena opción para estudiar: *

Muy de acuerdo
 De acuerdo
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 En desacuerdo
 Muy en desacuerdo

26. Si tuvieras la oportunidad de cambiarte de universidad, ¿Te cambiarías? *

1 2 3 4 5 6 7
 Definitivamente sí Definitivamente no

¿A cuál?

27. ¿Has pensado en presentar algún examen para ingresar a otra universidad? *

Sí
 No

28. ¿La carrera que estas cursando fue tu primera opción? *

- Sí
- No

29. ¿Si tuvieras la oportunidad de cambiarte de carrera (en la UACM) te cambiarías? *

- Sí
- No
- No sé

30. ¿Qué te gusta de la UACM?

(Puedes elegir más de una opción)

- Las instalaciones
- El nivel académico de los profesores
- El modelo educativo
- Las licenciaturas que ofrece
- El ambiente social
- Las actividades extracurriculares, culturales y/o talleres
- La ubicación
- Otro

31. ¿Qué te desagrada de la UACM?

(Puedes elegir más de una opción)

- Las instalaciones
- El nivel académico de los profesores
- El modelo educativo
- Las licenciaturas que ofrece
- El ambiente social
- Las actividades extracurriculares, culturales y/o talleres
- La ubicación
- Otro

32. ¿Qué te gustaría que hubiera en la UACM? *

Enumera máximo 3 cosas en orden de importancia.

33. ¿Consideras que la asistencia en la UACM debería ser obligatoria? *

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

34. Piensa en tus 5 amistades más importantes, ¿Cuántos de ellos estudian en la UACM? *

- Ninguno
- Uno
- Dos
- Tres o más

35. ¿Cuántos de ellos estudian tu misma carrera? *

- Ninguno
- Uno
- Dos
- Tres o más

36. En general, ¿cómo es tu relación con tus compañeros de clase? *

- Muy buena
- Buena
- Ni buena ni mala
- Mala
- Muy mala

37. En cuanto a los horarios de clase, estos influyen para que no asistas a alguna asignatura:

(marca las opciones que coincidan con tu opinión)

- Cuando los horarios se empalman
- Cuando entre una y otra clase hay horas libres
- Cuando las clases son "muy temprano"
- Cuando las clases son "muy tarde"
- Cuando tienes que ir a trabajar

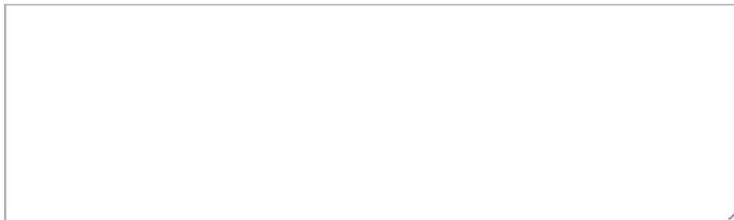
38. Asistirías a clase porque:

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
<i>El contenido del curso es difícil.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>El contenido del curso es fácil.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Prefieres asistir a clase que ir a asesoría con algún profesor.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Tú grupo de amigos te anima a entrar a clase.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>La asistencia te facilita la comprensión de la materia.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Hay una estrecha relación entre los contenidos de la asignatura y tus expectativas de formación.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>El profesor es muy interesante (no irías con tanta frecuencia si alguien más impartiera la clase).</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

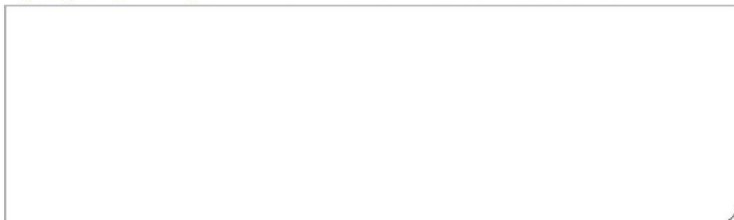
39. Dejarías de asistir a clase porque:

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
<i>El contenido del curso es difícil.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>El contenido del curso es fácil.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Prefieres ir a asesoría con algún profesor.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Tú grupo de amigos te anima a no asistir a clase.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>La asistencia no te facilita la comprensión de la materia.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Hay poca relación entre los contenidos de la asignatura y tus expectativas de formación.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>El profesor es aburrido o confuso (irías más si otra persona impartiera la clase).</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>No hiciste el trabajo o tarea que debías entregar al día siguiente.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Escribe en orden de importancia 3 razones que influyen para que no asistas a una o varias materias: *



41. Por último, escribe en orden de importancia 3 razones que influyen para que asistas a una o varias materias: *



UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

**Encuesta sobre la asistencia a
clases**



Academia
de
Ciencias
Sociales
Antropología
Social
y Sociología

I. Presentación:

La asistencia a clases en la UACM varía ampliamente. Algunos estudiantes asisten a todas sus clases mientras que otros suelen faltar con frecuencia. Como parte de un ejercicio de la materia de *Técnicas de investigación*, los alumnos del 5° semestre de la carrera de Ciencias Sociales estamos realizando una encuesta tratando de encontrar algunas de las razones por las que los estudiantes asisten o faltan a clases. Específicamente estamos interesados en conocer tus opiniones y experiencias personales respecto de la asistencia regular a clases. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas; sólo interesados en conocer tu punto de vista. Tus respuestas a este cuestionario serán completamente anónimas y confidenciales.

II. Datos personales:

Sexo	
Mujer []	Hombre []

Estado civil:

Soltero	[]
Casado	[]
Unión Libre	[]
Divorciado	[]
Viudo	[]

- ◆ ¿Qué edad tienes (en años cumplidos)? _____
- ◆ ¿Cuáles son los dos primeros dígitos de tu matrícula? _____
- ◆ ¿En qué carrera estás estudiando? _____
- ◆ ¿Trabajas?

Sí	No
[]	[]
- ◆ ¿Cuántas horas a la

- ◆ Vives:
 - (a) Con tus padres
 - (b) Sólo
 - (c) Con tu pareja
 - (d) Con amigos
 - (e) Otros _____

semana? _____

III. Asistencia e interés de atracción:

En qué materia te escribiste formalmente o mo oyente en este semestre:	2. ¿Cómo calificarías tu nivel de asistencia en cada materia, considerando que el 0 es el más bajo y 10 el más alto?	3. ¿El profesor de este curso estableció alguna sanción o recompensa para promover la asistencia regular a clase?	4. La calidad del profesor de este curso es:					5. ¿Cómo considera que es tu relación con el profesor dentro del salón de clase?					6. ¿Cómo consideras que es tu relación con el profesor fuera del salón de clase?					7. El contenido del curso (temas o lecturas te parece:			
			Muy Buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala	Muy Buena	Buena	Indiferente	Mala	Muy Mala	Muy Buena	Buena	Indiferente	Mala	Muy Mala	Muy interesante	Interesante	Poco interesante	Nada interesante
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Sí No	MB B R M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Sí No	MB B R M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Sí No	MB B R M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Sí No	MB B R M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Sí No	MB B R M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	
	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Sí No	MB B R M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MB B IN M MM	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	MI I PI NI	

IV. Certificación:

8. ¿Qué materias piensas certificar en este semestre?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

V. Obligación:

9. ¿Consideras que la UACM establece como obligatoria la asistencia a clases?

Sí__ No__ No sé__

10. Algunos padres piensan que asistir o faltar a clases en el nivel superior no es tan indispensable siempre y cuando sus hijos sean regulares en sus notas.

En tu caso, ¿Qué opinan tus padres sobre tu asistencia a clases?

11. Y respecto a tus amigos, ¿qué opinan sobre tu asistencia a clases?

a)	Que necesariamente debes asistir a clases	[]
b)	Que no necesariamente debes asistir a clases	[]
c)	Son indiferentes al respecto	[]

12. Y respecto a ti mismo, qué opinas sobre tu asistencia a clases:

a)	Que necesariamente debes asistir a clases	[]
b)	Que no necesariamente debes asistir a clases	[]
c)	Que es lo mismo asistir o no asistir	[]

VI. Identidad con la UACM:

13. ¿Cuál fue tu primera opción para realizar estudios de licenciatura?

- a) IPN
- b) UACM
- c) UNAM
- d) UAM
- e) Otra _____

Opinan:

a)	Que necesariamente debes asistir a clases	[]
b)	Que no necesariamente debes asistir a clases	[]
c)	Son indiferentes al respecto	[]

14. La UACM es una mejor opción para estudiar que:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El IPN				
La UNAM				
La UAM				
Otra				

17. Si tuvieras la oportunidad de cambiarte de universidad, ¿Te cambiarías?

Definitivamente sí _____ Definitivamente no _____
 1 2 3 4 5 6 7

16. ¿A cuál?

17. ¿Qué te gusta de la UACM?

18. ¿Qué no te gusta de la UACM?

19. ¿Qué te gustaría que hubiera en la UACM?

Identidad con la carrera:

20. ¿La carrera que estas cursando fue tu primera opción?

Si _____
 No _____

21. ¿Si tuvieras la oportunidad de cambiarte de carrera (en la UACM) te cambiarías?

a) Si b) No c) No sé

22. Si sí te cambiarías, ¿a qué carrera lo harías?

Identidad con los compañeros:

25. En general, ¿cómo es tu relación con tus compañeros de clase?

<p>23. Piensa en tus 5 amistades más importantes. ¿Cuántos de ellos están en la UACM?</p> <p>a) Ninguno (pase a la pregunta) b) Uno c) Dos d) Tres o más</p> <p>24. ¿Cuántos de ellos están en tu misma carrera?</p> <p>a) Ninguno (pase a la pregunta) b) Uno c) Dos d) Tres o más</p>	<p>a) Muy buena b) Buena c) Ni buena ni mala d) Mala e) Muy mala</p> <p>Muchas gracias por tu tiempo.</p>
---	---

Informe de re-inscripción semestre 2011-II, plantel Cuauhtepc. Matrícula escolar 2011-II

Número de estudiantes re-inscritos en el ciclo escolar 2011-II					
Licenciatura	Turno matutino		Turno vespertino		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Ciencias Sociales	20	47	32	48	147

Fuente: Sistema de Información Académica Sobre la Universidad (SIASU), Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2011.

Número de estudiantes de nuevo ingreso en el ciclo escolar 2011-II					
Licenciatura	Turno matutino		Turno vespertino		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Ciencias Sociales	7	20	29	29	85

Fuente: Sistema de Información Académica Sobre la Universidad (SIASU), Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2011.

Número de estudiantes re-inscritos y de nuevo ingreso en el ciclo escolar 2011-II					
Licenciatura	Turno matutino		Turno vespertino		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Ciencias Sociales	27	67	61	77	232

Fuente: Sistema de Información Académica Sobre la Universidad (SIASU), Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2011.

Oferta de grupos de licenciatura en CS del ciclo escolar 2011-II			
Ciclo Básico y Superior			
Licenciatura	Abierto		Total
	Presencial	Semipresencial	
Ciencias Sociales	20	0	20

Fuente: Sistema de Información Académica Sobre la Universidad (SIASU), Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2011.

México, D.F., a 22 de junio de 2011

Guillermina Gómez Gómez
 Coordinadora del Plantel Cuauhtepc de la UACM
 Avenida la Corona 320, Col. Loma la Palma,
 Delegación Gustavo A. Madero, México D.F

Muy estimada Coordinadora:

Me dirijo a usted para solicitarle un listado de los alumnos que se inscriban al semestre 2011-II. El motivo de esta petición es porque quiero preparar minuciosamente una muestra para aplicar la encuesta que he elaborado sobre "El absentismo escolar en la UACM, plantel Cuauhtepc". Asimismo, la aplicación de la encuesta se llevará a cabo en el siguiente ciclo escolar.

Dicha herramienta será de gran utilidad en la realización de mi tesis, la cual estará dirigida por el Profesor Mario T. Padilla Pineda. La información que me sea proporcionada será tratada con total discreción, y su empleo será dirigida sólo a la construcción de la muestra.

Con mis más cumplidas gracias y pendiente de su respuesta, me despido respetuosamente.



Monter Arizmendi

Monter Arizmendi Náyade Soledad



22-06-2011

ASER

C. c. p. Lic. Alberto Cerero Castellanos

México DF a 03 de octubre de 2011

MTRA. GUILLERMINA GÓMEZ GÓMEZ
COORDINADORA DEL PLANTEL CUAUTEPEC

PRESENTE

Por medio de la presente y de la manera más atenta nos permitimos solicitar su autorización para que, entre los meses de Octubre y Noviembre del presente, la alumna Náyade Soledad Monter Arizmendi estudiante de la carrera de Ciencias Sociales, con matrícula 07-011-0504 pueda pasar a los salones a invitar a los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales del turno matutino y vespertino, para que vía internet contesten la "Encuesta sobre asistencia a clases", cuyos datos serán utilizados en forma anónima y confidencial y procesados estadísticamente con fines de investigación. La alumna pasará a cada salón para proporcionarles la información detallada a sus compañeros.

La aplicación del instrumento a los universitarios de este plantel es de suma importancia para la realización de su tesis, que se titula "*El absentismo escolar en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtepc: resultados de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase*".

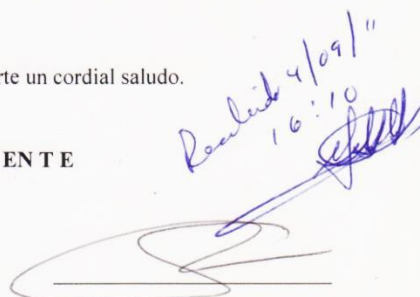
Sin más por el momento, aprovechamos para enviarte un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E



Tesista

Náyade Soledad Monter Arizmendi



Dir. De Tesis

Mtro. Sergio Guillermo Rodríguez Ruiz

México DF a 04 de octubre de 2011

**DRA. CECILIA ROHRBACH VIADAS ZORRILLA
 PRESENTE**

Por medio de la presente y de la manera más atenta nos permitimos solicitar su apoyo como Enlace de la Academia de Ciencias Sociales, para que nos proporcione copia de las listas del cien por ciento de los estudiantes de la licenciatura de Ciencias Sociales de los turnos matutino y vespertino del Plantel Cuauhtepac.

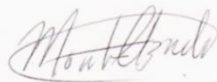
La información será utilizada para que, entre los meses de Octubre y Noviembre del presente, la alumna Náyade Soledad Monter Arizmendi estudiante de la carrera de Ciencias Sociales, con matrícula 07-011-0504 pueda pasar a los salones a invitar a estos estudiantes, mediante cartas personalizadas, para que vía internet contesten la "Encuesta sobre asistencia a clases", cuyos datos serán utilizados en forma anónima y confidencial y procesados estadísticamente con fines de investigación. La alumna pasará a cada salón para proporcionarles la información detallada a sus compañeros.

Cabe aclarar que recurrimos a usted debido a que en fecha reciente esta información nos fue negada por parte de Registro Escolar argumentando razones de "protección de datos personales" que impiden que esta área de la universidad proporcione los nombres de los estudiantes inscritos, negativa que fue ratificada por parte de la Lic. Griselda Hernández, "enlace de datos personales".

La aplicación del instrumento a los universitarios de este plantel es de suma importancia para la realización de la tesis de la estudiante, que se titula "*El absentismo escolar en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtepac: resultados de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase*".

Esperamos contar con este valioso apoyo de información, necesario para pilotear y aplicar la herramienta antes de que finalice el mes. Sin más por el momento, aprovechamos para enviarle un cordial saludo y nuestros agradecimientos.

A T E N T A M E N T E



Tesista

Náyade Soledad Monter Arizmendi



Dir. De Tesis

Mtro. Sergio Guillermo Rodríguez Ruíz

Recibí:
 Cecilia Viada
 6.10.11.

C. c. p. Mtra. Olivia Leal Sorcia, Profesora investigadora a cargo de la asignatura *Seminario de Tesis II*

México DF a 07 de noviembre de 2011

ESTIMADO (A)

Buenos días (tardes):

Estamos trabajando en un estudio cuantitativo que servirá para elaborar una tesis profesional acerca de la asistencia escolar de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtémoc.

Te pedimos que contestes este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Lee las instrucciones cuidadosamente, ya que existen preguntas en la que sólo se puede responder a una opción; otras son de varias opciones y también se incluyen preguntas abiertas.

La encuesta estará abierta del 7 al 18 de noviembre del 2011. Puedes ingresar a ella accediendo a la siguiente dirección: <http://goo.gl/Xy9Qa>

Muchas gracias por tu colaboración.

A T E N T A M E N T E

NAYADE SOLEDAD MONTER ARIZMENDI

ESTUDIANTE DE LA LIC. EN CIENCIAS SOCIALES

Para cualquier duda escribe a nayadesoledad@gmail.com

Sondeo sobre la convivencia en la UACM



Creemos que tu opinión es fundamental para mejorar la convivencia en la UACM, por ello necesitamos conocer qué situaciones identificas y enfrentas dentro de la institución que consideras afectan la convivencia en la comunidad universitaria. El resultado de este primer sondeo, junto con otros insumos previamente elaborados por estudiantes y académicos de nuestra universidad, nos permitirá elaborar un cuestionario más amplio sobre convivencia en la institución el cual aplicaremos en los siguientes meses y con el que pretendemos obtener información suficiente para desarrollar un plan de mejora de la convivencia, que incluya la participación activa de la comunidad universitaria.

Información personal

Año de ingreso a la UACM

Plantel o Sede en la que realizas tus actividades la mayor parte del tiempo

Si eres estudiante, ¿qué carrera estás cursando?

Si eres profesor-investigador, ¿a qué Colegio perteneces?

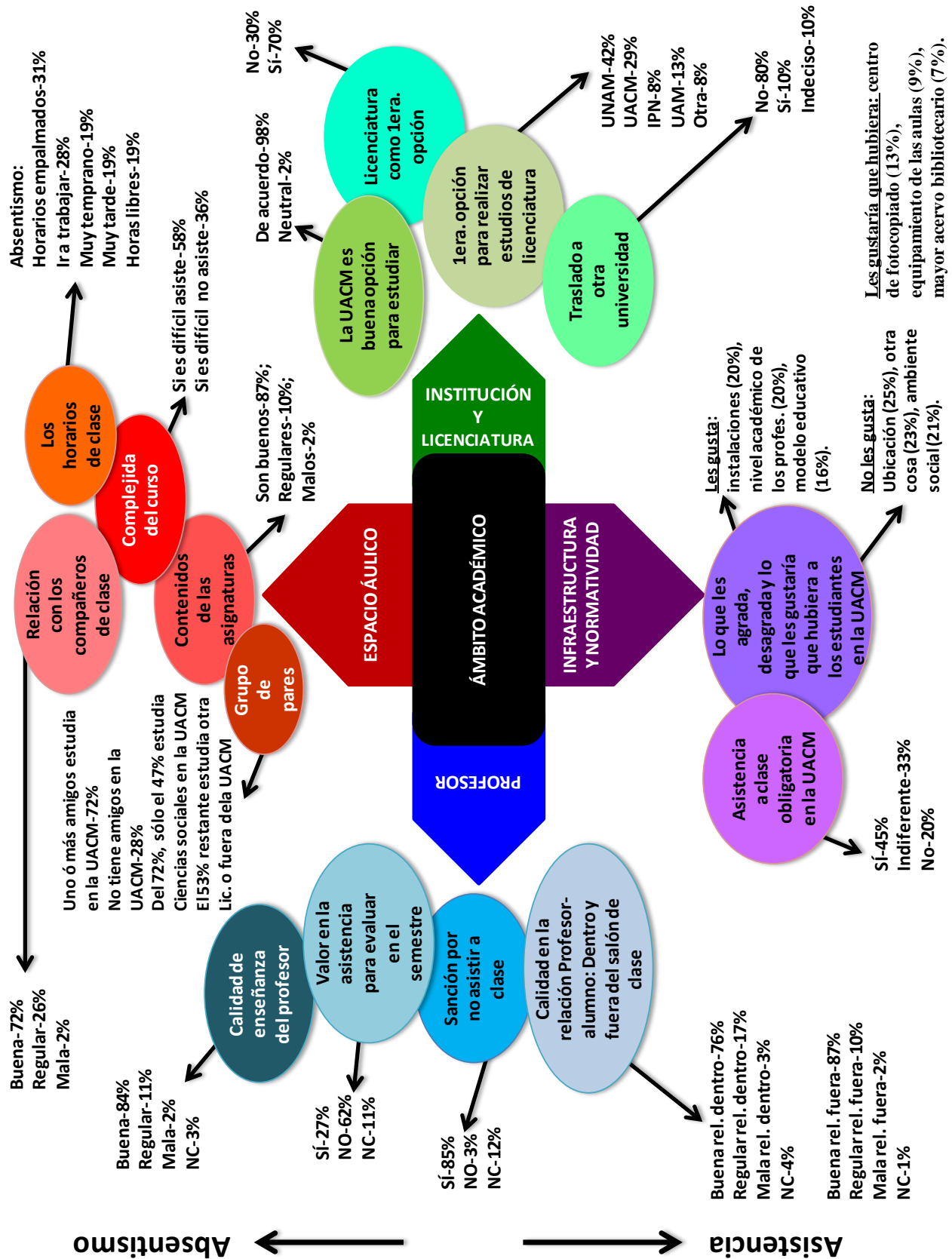
Si eres personal administrativo o técnico-manual, ¿cuál es tu lugar de adscripción?

Consideras que la convivencia en tu plantel o sede es:

Menciona el principal problema de convivencia en la UACM.

Menciona, en orden de importancia, dos situaciones que dificulten la convivencia en tu sede o plantel.

Fuente: Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) (2013). *Sondeo sobre la convivencia en la UACM* [en línea]: <https://bit.ly/sondeo> [Consulta: 02 de octubre de 2013].



El absentismo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtepec: resultados de una encuesta realizada en el ciclo escolar 2011-II sobre las razones que señalan los estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales para no asistir a clase