

Sèrie d'Informes d'Estudis Docents
Informe 1 - 2026

L'ABSENTISME A LES AULES UNIVERSITÀRIES DE LA UAB

Per què val la pena anar a classe



Coordinació:

José Luís Muñoz Moreno
Edelmira Badillo Jiménez

Investigadores:

Patricia Olmos Rueda
Dolors Márquez Cebrián

Col·laboradora:

Laia Vila Sellés

Crèdits

Impuls institucional:

Vicerektorat de Formació i Innovació Docent de la UAB <https://www.uab.cat/>
Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UAB <https://www.uab.cat/ca/ice>

Amb el suport de:

Consell Social de la UAB <https://www.uab.cat/ca/consell-social>

Coordinació:

José Luís Muñoz Moreno i Edelmira Badillo Jiménez

Investigadores:

Patricia Olmos Rueda i Dolors Márquez Cebrián

Col·laboradora:

Laia Vila Sellés

Disseny i maquetació editorial:

Nerea González Rodríguez

Disseny de la portada i contraportada:

Noa González Varela i Jordi Albacete García

Com se cita aquest informe?

Muñoz, J. L., i Badillo, E. (coord.); Olmos, P., i Márquez, D. (inv.); Vila, L. (col.). (2026). *L'absentisme a les aules universitàries de la UAB. Per què val la pena anar a classe*. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Edició: març de 2026

ISBN (digital): 979-13-991101-7-3

Dipòsit Digital de Documents (DDD) de la UAB: <https://ddd.uab.cat/record/327188>

Llicència:

Aquesta obra està subjecta a una llicència [Creative Commons Reconeixement – No Comercial – Sense Obra Derivada \(CC BY-NC-ND\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Per veure els termes complets de la llicència, consulteu:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>



Índex

00	Presentació	07
01	Introducció	09
02	Una aproximació a l'absentisme universitari	11
03	Metodologia d'estudi	16
	3.1. Mostra participant	16
	3.2. Dispositiu instrumental	17
	3.3. Procediment i anàlisi de dades	21
04	Caracterització de la mostra participant	22
	4.1. Col·lectiu de PDI	22
	4.2. Col·lectiu d'estudiants	30
05	Resultats	37
	5.1. Anàlisi quantitativa	38
	5.1.1. Col·lectiu de PDI	38
	5.1.1.1. Factors personals, relacionals i externs condicionants de l'absentisme	38
	5.1.1.2. Factors institucionals que influeixen en l'absentisme	42
	5.1.1.3. Factors relacionats amb l'avaluació que influeixen en l'absentisme	46
	5.1.2. Col·lectiu d'alumnat	49
	5.1.2.1. Factors personals, relacionals i externs condicionants de l'absentisme segons l'alumnat	49
	5.1.2.2. Factors institucionals que influeixen en l'absentisme segons l'alumnat	53
	5.1.2.3. Factors relacionats amb l'avaluació que influeixen en l'absentisme segons l'alumnat	58

05	5.1.3. Anàlisi comparativa entre l'alumnat que assisteix a totes les assignatures i el que ha deixat d'assistir a alguna assignatura	60
	5.1.3.1. Factors personals, relacionals, familiars i externs que expliquen l'absentisme en l'alumnat que ha abandonat alguna assignatura	62
	5.1.3.2. Factors institucionals que expliquen l'absentisme en l'alumnat que ha abandonat alguna assignatura	65
	5.1.3.3. Factors vinculats a l'avaluació que expliquen l'absentisme en l'alumnat que ha abandonat alguna assignatura	69
	5.1.4. Síntesi de resultats	72
	5.1.4.1. Comparació de factors personals, relacionals i externs entre PDI i alumnat	72
	5.1.4.2. Comparació de factors institucionals entre PDI i alumnat	75
	5.1.4.3. Comparació de factors relacionats amb el model d'avaluació entre PDI i alumnat	79
	5.2. Anàlisi qualitativa	82
	5.2.1. Equips de deganat i direcció	82
	5.2.2. Col·lectiu de PDI	111
	5.2.3. Col·lectiu d'estudiants	116
06	Conclusions	122
07	Guia de propostes, orientacions i recomanacions	128
08	Referències	131
09	Annexos	135
	9.1. Annex 1. Guió d'entrevista i grup de discussió	1375
	9.2. Annex 2. Qüestionari del col·lectiu d'estudiants	138
	9.3. Annex 3. Qüestionari del col·lectiu de PDI	148

Índex de taules

Taula 1. Total mostral per centre docent i col·lectiu representat.	17
Taula 2. Categories i subcategories d'anàlisi.	18
Taula 3. Distribució mostral segons categoria professional del PDI.	23
Taula 4. Distribució mostral segons centre docent on s'imparteix docència.	24
Taula 5. Distribució mostral segons cursos on s'imparteix docència.	25
Taula 6. Distribució mostral segons la metodologia docent.	27
Taula 7. Matriu de factors rotats: factors personals, relacionals i externs condicionants de l'absentisme.	40
Taula 8. Matriu de factors rotats: factors institucionals condicionants de l'absentisme.	44
Taula 9. Matriu de factors rotats: factors relacionats amb l'avaluació condicionants de l'absentisme.	48
Taula 10. Matriu de factors rotats: factors personals, relacionals i externs relacionats l'absentisme des de la perspectiva estudiantil.	51
Taula 11. Matriu de factors rotats: factors institucionals relacionats l'absentisme des de la perspectiva estudiantil.	55
Taula 12. Matriu de factors rotats: factors relacionats amb l'avaluació condicionants de l'absentisme des de la perspectiva estudiantil.	59
Taula 13. Anàlisi comparativa del perfil d'alumnat: hi assisteix (vs.) no hi assisteix (en %).	60
Taula 14. Anàlisi comparativa: factors personals, familiars, relacionals i externs que expliquen l'absentisme entre l'alumnat, a cada una de les mostres considerades.	64
Taula 15. Anàlisi comparativa: factors institucionals que expliquen l'absentisme entre l'alumnat, a cada una de les mostres considerades.	67
Taula 16. Anàlisi comparativa: factors relacionats amb l'avaluació condicionants de l'absentisme entre l'alumnat, a cada una de les mostres considerades.	70
Taula 17. Comparació de factors personals, relacionals i externs, a cada una de les mostres considerades (PDI i alumnat).	74
Taula 18. Comparació de factors institucionals, a cada una de les mostres considerades (PDI i alumnat).	77
Taula 19. Comparació de factors vinculats al model d'avaluació, a cada una de les mostres considerades (PDI i alumnat).	80
Taula 20. Elements d'anàlisi qualitativa.	83

Taula 21. Conseqüències de la no assistència segons el PDI.	111
Taula 22. Propostes del PDI per a la millora de l'assistència.	113
Taula 23. Propostes del PDI per fer una classe atractiva.	115
Taula 24. Motius pels quals l'alumnat no va a classe.	117
Taula 25. Motius necessaris pels quals l'alumnat considera assistir a classe.	119
Taula 26. Propostes de l'alumnat per fer una classe més atractiva.	120

Índex de gràfics

Gràfic 1. Mitjana d'edat.	28
Gràfic 2. Distribució per gènere.	28
Gràfic 3. Dedicació del col·lectiu PDI	29
Gràfic 4. Format de les assignatures impartides.	29
Gràfic 5. Obligatorietat de l'assistència.	29
Gràfic 6. Assistència estudiantil mitjana percebuda pel PDI	29
Gràfic 7. Percepció de canvis en l'assistència al llarg de l'assignatura.	29
Gràfic 8. Mitjana d'edat (estudiants).	30
Gràfic 9. Distribució per gènere.	33
Gràfic 10. Situació personal i familiar del col·lectiu d'estudiants.	33
Gràfic 11. Mobilitat i accés a la UAB per part d'estudiants.	34
Gràfic 12. Temps invertit per desplaçament.	34
Gràfic 13. Distribució segons curs amb més assignatures matriculades.	34
Gràfic 14. Distribució segons opció de tria del grau.	34
Gràfic 15. Projecte acadèmic del col·lectiu d'estudiants.	34
Gràfic 16. Assistència a classe.	35
Gràfic 17. Abandonament d'assignatures.	36

Índex de figures

Figura 1. Dimensionalitat dels factors condicionants de l'absentisme.	37
Figura 2. Sistema de codificació anàlisi qualitativa.	82
Figura 3. Identificació dels elements més recurrents i persistents condicionants de l'absentisme.	85
Figura 4. Mapa de relacions dels factors condicionants de l'absentisme.	86

O. PRESENTACIÓ

La Universitat Autònoma de Barcelona reafirma, en el conjunt de la seva acció institucional, el compromís amb una docència de qualitat, amb l'equitat en l'accés al coneixement i amb la construcció d'una experiència universitària amb sentit, rellevant i transformadora. En un context d'evolució constant de la societat, del sistema d'educació superior i dels perfils i les expectatives de l'alumnat, esdevé imprescindible disposar d'eines d'anàlisi que permetin comprendre amb precisió les dinàmiques que emergeixen a les aules i que influeixen en la qualitat de la formació universitària. Aquesta mirada analítica ha de servir per aprofundir en els reptes que afecten la docència i per orientar les respostes institucionals.

Amb aquesta voluntat neix la Sèrie d'Informes d'Estudis Docents, impulsada pel Vicerectorat de Formació i Innovació Docent i coordinada per l'Institut de Ciències de l'Educació. La iniciativa vol dotar la UAB d'un instrument estable de generació de coneixement aplicat, fonamentat en l'evidència i en la reflexió crítica. La Sèrie es concep com un espai de diagnòstic rigorosa, d'anàlisi estratègica i de debat compartit, amb el propòsit que els resultats orientin la planificació docent, la formulació de polítiques educatives i el desenvolupament acadèmic, sempre amb l'horitzó de la millora contínua.

Aquest primer informe se centra en un tema d'especial rellevància per a totes les universitats: l'absentisme a les aules i els factors que condicionen la presència i la participació de l'alumnat. Les investigacions recents posen de manifest que l'absentisme universitari és un fenomen complex i multicausal, que afecta el progrés en els aprenentatges, la motivació, la implicació acadèmica i la vivència global de la universitat. Igualment, l'evidència disponible mostra que no es pot interpretar des d'una única causa, sinó com el resultat de la interacció entre factors personals, socials, organitzatius, institucionals, econòmics i educatius que influeixen en la manera com l'alumnat es relaciona amb la universitat.

En aquest marc, aquest informe ofereix a la UAB una oportunitat valuosa per comprendre en profunditat com es manifesta l'absentisme en els nostres estudis i quines són les percepcions, les interpretacions i les experiències que la comunitat universitària hi vincula. L'estudi identifica elements que incideixen en la presència a les aules, des del benestar personal i emocional fins a la relació amb el professorat, les pràctiques docents, els models d'avaluació, l'organització dels estudis i les expectatives que configuren el projecte formatiu de l'alumnat. Aquest conjunt d'aportacions contribueix a situar el debat en un marc ampli i fonamentat, i reforça la necessitat d'impulsar respostes integrades i coherents.

Aquest informe es posa a disposició de tota la comunitat universitària com una eina de coneixement compartit. Pretén reforçar els espais de reflexió del professorat sobre les seves pràctiques, acompanyar els equips de direcció en la planificació acadèmica i en l'anàlisi de les condicions institucionals que poden afavorir la participació, i donar suport a l'alumnat en la comprensió del seu propi procés d'aprenentatge. Alhora, ofereix als responsables institucionals una base sòlida per definir accions i prioritats futures que contribueixin a reforçar la qualitat educativa i per impulsar actuacions que promoguin entorns docents capaços d'estimular la participació i la implicació activa de l'alumnat.

El Vicerectorat de Formació i Innovació Docent i l'Institut de Ciències de l'Educació expressen la voluntat de donar continuïtat a aquesta sèrie amb nous estudis que ajudin a aprofundir en els reptes que afronta la docència universitària i a orientar propostes futures de millora.

Agraïm sincerament la implicació de totes les persones i centres que han fet possible aquesta recerca, que ofereix una mirada àmplia i acurada sobre la realitat de l'absentisme a les aules universitàries. Confiem que aquest document contribueixi a consolidar una cultura institucional basada en l'evidència i a impulsar actuacions futures que reforcin el valor formatiu, social i comunitari de la presència de l'alumnat en els espais docents.

José Luís Muñoz Moreno

Vicerector de Formació i Innovació Docent de la UAB

Edelmira Badillo Jiménez

Directora de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB

1. INTRODUCCIÓ

La problemàtica de l'absentisme universitari constitueix una preocupació actual, ja que està vinculada no només a la finalització de trajectòries universitàries, sinó també al desenvolupament d'universitats de qualitat i equitatives; és a dir, que ofereixin programes formatius pertinents i rellevants per a l'alumnat, i també per a la societat en general, amb una docència d'alta qualitat i amb programes i estratègies per evitar l'absentisme i l'abandonament dels estudis.

S'està veient com un fenomen molt estès i problemàtic per l'impacte directe que té en el rendiment acadèmic de l'alumnat (s'ha identificat clarament una minva en l'aprenentatge del col·lectiu d'estudiants), en la seva motivació i en l'eficàcia dels processos d'ensenyament i aprenentatge, alhora que actua com un clar precursor de l'abandonament formatiu (Fernández-Mellizo, 2022; Martín-Criado i Alonso-Carmona, 2024).

Si ens focalitzem en el cas de la UAB, alguns dels estudis que determinats centres han portat a terme sobre el nivell d'assistència i d'absentisme del seu alumnat en el marc dels graus que imparteixen¹ permeten identificar que la mitjana de la taxa d'absentisme estudiantil volta el 42 %, una xifra no menyspreable que cal tenir molt en compte.

Així doncs, presentem aquest estudi sent conscients d'aquesta realitat i de la necessitat de donar una resposta a una varietat àmplia de preguntes, com ara les següents: quin és l'estat actual de l'absentisme a les aules de la UAB?, per què la comunitat estudiantil deixa d'assistir a les aules i de participar en el context universitari de la UAB?, quines causes motiven la decisió de no anar a les aules de la UAB?, quina percepció té la comunitat universitària (col·lectiu docent i estudiantil, òrgans de direcció i gestió —equips de deganat—) d'aquest fenomen?, quins elements són crucials per entendre com la UAB pot millorar l'assistència a les seves aules?, quin impacte pot tenir l'absentisme en la comunitat universitària (alumnat, professorat, centres, la mateixa UAB)?, o què es pot proposar per combatre l'absentisme a les aules de la UAB?

Responent a la finalitat de la Sèrie d'Informes d'Estudis Docents, que tracta d'identificar àrees de millora, proposar innovacions, contribuir al desenvolupament professional dels agents universitaris i augmentar el rendiment acadèmic global, aquest estudi es planteja

¹ Les facultats de Ciències, de Ciències Polítiques i de Sociologia, d'Economia i Empresa, i de Psicologia de la UAB han portat a terme estudis durant els cursos 2023-2024 i 2024-2025 sobre el nivell d'assistència i d'absentisme en el marc de l'oferta formativa que imparteixen.

com a objectiu analitzar les causes i factors de risc que motiven l'absentisme estudiantil a les aules de la UAB per guiar línies estratègiques d'actuació que, contextualitzades i d'acord amb les causes identificades, puguin contribuir a reduir l'absentisme i millorar l'assistència, la participació i el compromís de l'alumnat.

L'estudi s'ha dut a terme entre els mesos de juny i desembre de 2025 amb la col·laboració i implicació de tota la comunitat universitària dels tretze centres de la UAB on s'imparteixen els diferents estudis de grau:

- Escola d'Enginyeria (campus de Bellaterra i de Sabadell)
- Facultat de Biociències.
- Facultat de Ciències.
- Facultat de Ciències de l'Educació.
- Facultat de Ciències de la Comunicació.
- Facultat de Ciències Polítiques i de Sociologia.
- Facultat de Dret.
- Facultat d'Economia i Empresa (campus de Bellaterra i de Sabadell).
- Facultat de Filosofia i Lletres.
- Facultat de Medicina.
- Facultat de Psicologia i de Logopèdia.
- Facultat de Traducció i d'Interpretació.
- Facultat de Veterinària.

Aquest estudi té la plena intenció de fer possible evidenciar i visibilitzar les causes i els factors de risc que porten el col·lectiu d'estudiants a decidir no assistir a les aules i, a partir d'aquí, de guiar línies estratègiques d'actuació que, completant el que ja s'està fent, permetin donar una resposta contextualitzada a la realitat analitzada i evidenciada.

Som conscients que no hi ha fórmules màgiques ni immediates, que les actuacions han d'adaptar-se a cada context específic (les realitats dels estudis i dels centres també varien) i que tothom ha de contribuir a la fita de reduir l'absentisme a les nostres aules. Per això, ens agradaria que aquest estudi contribuís a visibilitzar la situació, perquè puguem ser-ne realment conscients com a comunitat universitària i perquè, basant-nos en evidències, puguem plantejar-nos respostes útils i actuacions efectives davant la complexitat de l'absentisme estudiantil a les aules universitàries.

Patricia Olmos Rueda i Dolores Márquez Cebrián

2. UNA APROXIMACIÓ A L'ABSENTISME UNIVERSITARI

Comencen per l'inici: l'absentisme universitari. Ara bé, comencen realment per les qüestions de partida: per què és important atendre aquest fenomen en el context universitari, i com es defineix i s'entén l'absentisme universitari en el marc d'aquest estudi.

L'absentisme universitari és un motiu de preocupació actual, ja que no tan sols està vinculat amb la finalització de trajectòries universitàries, sinó també amb el desenvolupament d'universitats de qualitat i equitatives que ofereixin programes formatius pertinents i rellevants per a l'alumnat i per a la societat, especialment les finançades amb fons públics.

L'absentisme no és una problemàtica recent, però, com Márquez Cebrián i Panadès Martí (2025) ja refereixen, és un fenomen present i instaurat a les aules i la cultura estudiantil universitària, que s'ha aguditzat sobretot a partir de la pandèmia de la covid i que afecta negativament tota la comunitat universitària. L'absentisme acaba incidint (negativament) en la qualitat dels aprenentatges de l'alumnat, la motivació del professorat i la gestió, la planificació i l'eficiència de les institucions universitàries.

Tal com Olmos Rueda i Gairín Sallán (2022) reflexionen, l'absentisme és la manifestació d'una actitud de desinterès i desmotivació, de rebuig i de desconexió de la persona (estudiant) cap al sistema educatiu formatiu. En la seva definició, hi ha un cert consens a conceptualitzar-lo com la no assistència de la persona a la institució de la qual forma part (ja sigui lloc de treball o institució educativa formativa en la qual està matriculada) per raons no justificades o no justificables (Garcia Gracia, 2022). Tal com referencien Márquez Cebrián i Panadès Martí (2025, p. 1): «A nivell universitari, l'absentisme acadèmic es manifesta quan els estudiants no assisteixen a les classes, seminaris, tallers o altres activitats educatives programades sense una causa legítima», tot i que, en realitat, sí que hi ha una decisió raonada o justificada per part de la persona que decideix no assistir a classe.

La manifestació de l'absentisme pot resultar força plural. Per exemple, es pot manifestar de manera evident i visible; en el nostre cas, serien la no assistència —intermitent o crònica— a les aules, classes, seminaris, tallers o altres activitats programades; les absències parcials —assistència només a una part de la matèria, per exemple, a seminaris o laboratoris—; la falta de puntualitat sistemàtica a les primeres hores, etc.

Però també es pot manifestar de manera passiva i més invisibilitzada (tot i ser físicament a l'aula, hi ha una desconexió cognitiva, emocional i actitudinal de la persona).

Si la manifestació de l'absentisme resulta plural, també resulta plural l'aproximació a les causes. No hi ha una única causa, sinó que és el resultat de múltiples causes, factors multidimensionals —personal, familiar, relacional, institucional o sistemicoestructural— que poden arribar a correlacionar-se. Així doncs, no podem deixar de considerar la complexitat d'aquest fenomen.

En el context universitari hem de partir de reconèixer que la no assistència ocasional a classe (per motius de salut, motius laborals, imprevistos puntuals, etc.) ha existit sempre i, en tot cas, podríem assumir que no representaria en si mateixa un «problema». Però ens trobem davant d'un fenomen major: la situació de no assistència a les classes per part d'estudiants que sí que es troben en condicions òptimes per assistir-hi, però que decideixen no fer-ho. Aquest és el fenomen objecte d'estudi d'aquest informe.

Així, en el marc d'aquest estudi:

L'absentisme s'entén com la no assistència de l'alumnat a la institució universitària (aules, classes, seminaris, tallers, laboratoris, altres activitats programades, etc.) per decisió pròpia, malgrat que les condicions per assistir-hi siguin òptimes.

Per tant, es parteix de la premissa que l'absentisme, materialitzat en la no assistència a classe per part de la persona que està matriculada en les assignatures d'un determinat grau, és una acció voluntària i habitual.

La discussió sobre l'obligatorietat de l'assistència és una qüestió rellevant en el context educatiu formatiu (Ibáñez et al., 2015). En aquest sentit, esdevé clau l'estudi sobre els conceptes d'absència estudiantil, els factors que influeixen en l'assistència i les conseqüències de l'absentisme en tota la comunitat universitària.

El fenomen de l'absentisme estudiantil s'associa amb una disminució en la percepció acadèmica i el rendiment, i afecta negativament la motivació i l'autoregulació de l'alumnat (Balkis et al., 2016). Així, per exemple, Yan i He (2017) van trobar que la manca d'interès en l'ensenyament i l'obsessió amb les perspectives laborals contribueixen a

l'absència a la classe universitària. Investigacions prèvies que analitzen els factors que influeixen en l'absentisme d'estudiants universitaris assenyalen problemes d'ensenyament, expectatives i polítiques universitàries i factors individuals, entre d'altres. Una mirada més profunda a aquests estudis permet identificar que, entre els factors que influeixen en l'assistència a les aules universitàries, hi ha factors personals, com ara l'activitat estudiantil i l'entorn familiar, encara que l'actitud de l'alumnat és el més dominant (Mohamed et al., 2018). La percepció acadèmica i la motivació també han estat identificats com predictors significatius de l'absentisme estudiantil (Balkis et al., 2016), i característiques demogràfiques com l'edat o l'ocupació remunerada també afecten les taxes d'assistència, encara que mostren variacions significatives entre diferents grups d'estudiants (Oakley et al., 2011). Pel que fa al sistema familiar, el nivell educatiu del nucli familiar (progenitors) i els ingressos familiars poden generar diferències en l'assistència, cosa que suggereix que el context socioeconòmic hi té un paper important (Sahin et al., 2016).

Pel que fa a l'àmbit institucional, l'estructura de les classes, la dimensió del grup, les condicions de l'aula, etc., també afecten les taxes d'absència, que són més altes en classes grans en comparació amb classes més petites (Harmon et al., 2015). Les polítiques universitàries que exigeixen l'assistència i que atorguen qualificacions per l'assistència també poden influir en les taxes d'assistència (Moore et al., 2019). Investigacions com les de Gump (2006) destaquen que el foment d'una actitud positiva de l'alumnat cap a l'assistència, com a factor personal, està relacionat amb taxes d'assistència més altes, per la qual cosa podria formar part de les polítiques i les estratègies institucionals. Així mateix, des del punt de vista pedagògic, l'alumnat reconeix la importància de les classes per al seu rendiment, però també suggereix que es facin modificacions per fer-les més interactives i orientades als exàmens (Sengupta et al., 2022). En aquest sentit, Moore et al. (2019), per exemple, assenyalen com a determinants clau en l'assistència la qualitat, l'estil i el format de l'ensenyament, ja que afecten el nivell de compromís de l'alumnat amb el curs. La integració de noves metodologies en l'educació superior busca millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge i abordar la problemàtica de l'assistència.

Analitzar l'assistència a classes té importància, perquè té un impacte directe en el rendiment acadèmic. Encara que la seva correlació positiva, a nivell estadístic, pot ser feble i estar influenciada per factors culturals i econòmics (Schmulian i Coetzee, 2011), hi ha altres investigacions que assenyalen que l'alumnat que assisteix regularment a classe mostra millors resultats en el seu rendiment acadèmic (Sengupta et al., 2022). Un estudi

dut a terme a la Universitat de Santiago de Compostel·la va observar que l'alumnat amb alta assistència obtenia millors qualificacions que l'alumnat amb baixa assistència (Landin i Pérez, 2015), i que l'absència a les classes es vincula amb una disminució de les taxes de graduació, cosa que pot afectar el finançament de les institucions educatives (Ramchander, 2017).

Martín-Criado i Alonso-Carmona (2024) van identificar tres perfils d'estudiants absentistes —l'estudiant pràctic, l'estudiant intel·lectual i l'estudiant aprovador— i van destacar que tots coincideixen en un mateix factor desencadenant de l'absentisme universitari. Aquest factor, l'avorriment, és producte de tres elements centrals: la relació dels continguts amb els interessos estudiantils, la manera d'estructurar els continguts i la manera de transmetre'ls.

Amb la perspectiva d'aquest constructe multidimensional i mal·leable (Olmos et al., 2020), es pot entendre com l'absentisme universitari vinculat al compromís de l'alumnat té a veure amb la seva participació en el context universitari (dimensió conductual), les seves reaccions emocionals cap al professorat, els grups classe i la mateixa institució universitària (dimensió emocional i cognitiva).

El compromís de l'alumnat universitari (student engagement; Archambault et al., 2019; Fredricks et al., 2019; Ryan et al., 2019) és un altre dels factors vinculats amb l'absentisme universitari, en què destaquen la manca de compromís i participació (Wyatt, 2011). Tal com assenyalen Peña-Vázquez et al. (2023), l'alumnat que està més compromès amb la seva trajectòria educativa formativa i sent més satisfacció amb els estudis universitaris presenta menys possibilitats d'absentisme. Així mateix, actualment, personal docent i estudiants estem immersos en un procés de canvis profunds i vertiginosos amb la creixent digitalització i la irrupció de nombroses eines d'intel·ligència artificial (IA). En aquest sentit, cal considerar la IA també com un factor condicionant de l'absentisme i valorar els possibles efectes que pot tenir en l'augment (o no) de l'absentisme universitari.

L'anàlisi de tots aquests factors no es pot fer de manera aïllada, ja que estan relacionats i interactuen entre si. L'estudi de l'absentisme en el context universitari s'ha d'analitzar des d'enfocaments multifactorials i multicausals (Raya i Navaridas, 2021). Per contextualitzar les intervencions, ens cal basar-nos en investigacions prèvies sobre els factors de risc que més freqüentment incideixen en l'absentisme a l'aula i les seves interrelacions.

Com hem vist, la revisió d'estudis precedents en matèria d'absentisme estudiantil a la universitat identifica tota una sèrie de factors de risc interrelacionats que se situen en cinc dimensions (Brown et al., 2021; Olmos Rueda i Gairín Sallán, 2021): desafiaments personals, circumstàncies familiars, relacions socials, factors institucionals i factors estructurals.

Aquest esdevé el model d'anàlisi multifactorial de l'estudi que aquí es presenta i que pretén entendre què condiciona la decisió voluntària de l'alumnat de no assistir a les aules, amb el propòsit de plantejar orientacions adreçades a millorar i enfortir l'assistència, la participació i el compromís de l'alumnat i de tota la resta de la comunitat universitària.

3. METODOLOGIA DE L'ESTUDI

El treball que presentem és de naturalesa mixta (qualitativa i quantitativa), amb una aproximació a les dades descriptiva, interpretativa i inferencial, tal com es descriu més endavant. Aquesta tipologia d'estudi és la que permet apropar-se més a la comprensió en profunditat del focus d'estudi d'aquesta proposta.

En el desenvolupament de l'estudi, s'hi han implicat tres col·lectius clau de la comunitat universitària de la UAB, és a dir, el col·lectiu estudiantil, el col·lectiu docent (personal docent i investigador o PDI) i els equips de deganat dels tretze centres. Per això, s'ha aplicat un dispositiu instrumental de caràcter mixt, basat en la tècnica de l'entrevista semiestructurada i els grups focals (tècniques adreçades als equips de deganat i direcció) i els qüestionaris (adreçats als col·lectius estudiantil i docent), que han permès explorar en profunditat la percepció de la situació de l'absentisme a les aules, identificar quins factors condicionen la decisió de no assistir a les classes, identificar quines causes motivarien la decisió d'assistir-hi, així com apropar-nos a propostes per millorar l'assistència, la participació i el compromís del col·lectiu d'estudiants i de la resta de la comunitat universitària.

L'estudi s'ha portat a terme en els estudis de grau que s'imparteixen als tretze centres docents, amb l'estricta finalitat d'apropar-nos a la comprensió de l'objecte d'estudi a escala de la Universitat des de la perspectiva de les realitats contextualitzades que la integren, però sense la intenció d'analitzar de manera exhaustiva ni comparada la situació concreta de cada centre docent ni de cada estudi que s'hi imparteix. Així doncs, la visió és estrictament a escala de la institució universitària.

3.1. Mostra participant

La població considerada en aquesta estudi ha estat la següent: 1) tot el col·lectiu d'estudiants matriculats en els estudis de grau que s'imparteixen als tretze centres docents; 2) tot el col·lectiu de PDI que imparteix docència en els estudis de grau als tretze centres docents, i 3) els equips de deganat i direcció (representació mínima d'una figura de l'equip) dels tretze centres docents.

Així, mitjançant una tècnica mostral probabilística no intencional, han accedit a participar a la mostra final d'aquest estudi un total de 3.045 persones del col·lectiu universitari dels tretze centres docents constituents: 60 persones dels equips de deganat i direcció (degans i deganes, vicedegans i vicedeganes, i coordinacions de titulacions), 2.253 persones del col·lectiu estudiantil i 732 persones del col·lectiu de PDI, tal com es

presenta a la taula 1. La fiabilitat mostral per al conjunt de col·lectiu estudiantil és del 95 % amb un error d'estimació del 2 %; si considerem la fiabilitat de manera desagregada per centres docents, l'error se situa entre el 6 % i el 10 %. Pel que fa al col·lectiu del PDI, amb una fiabilitat del 95 %, l'error mostral és del 3,3 %.

Taula 1. Total mostral per centre docent i col·lectiu representat

Centre docent	Nre. de persones participants dels equips de deganat i direcció	Nre. d'estudiants	Nre. de membres del PDI
Centre 1	2	249	68
Centre 2	3	171	48
Centre 3	7	187	76
Centre 4	3	119	31
Centre 5	5	177	55
Centre 6	6	130	52
Centre 7	8	116	43
Centre 8	1	228	100
Centre 9	1	151	69
Centre 10	6	309	133
Centre 11	5	191	72
Centre 12	7	145	35
Centre 13	6	80	34
Total	60	2.253	732

3.2. Dispositiu instrumental

Per a l'obtenció de les dades en el marc d'aquest estudi, i en funció de la mostra participant, s'ha dissenyat un dispositiu instrumental de caràcter mixt (quantitatiu i qualitatiu), integrat per un guió d'entrevista i grups focals (adreçats als equips de

deganat i direcció) i dos qüestionaris (un d'adreçat al col·lectiu d'estudiants i l'altre, al col·lectiu de PDI).

El dispositiu instrumental s'ha dissenyat a partir d'un conjunt de referents (categories i subcategories (vegeu la taula 2) que, fonamentats en instruments ja validats en el marc d'altres estudis i investigacions de referència en la matèria (Barlow i Fleischer, 2011; Cullen i Oppenheimer, 2024; Pownall, 2012; Riera Romaní, 2025; Triadó-Invern, 2020), determinen els indicadors d'anàlisi que resulten rellevants al voltant del centre d'interès d'aquest estudi. Aquests indicadors són els següents: la percepció sobre el fenomen de l'absentisme, els principals factors de risc i causes condicionants de la decisió voluntària de no assistir a classe, les percepcions sobre les possibles conseqüències derivades de l'absentisme a tots els nivells, els motius pels quals assistir a classe, i les propostes per fomentar l'assistència a les aules i fer les classes més atractives.

Taula 2. Categories i subcategories d'anàlisi

Categories d'anàlisi	Subcategories d'anàlisi (elements a considerar)		
	Col·lectiu d'estudiants	Col·lectiu de PDI	Equips de deganat i direcció
Dades sociodemogràfiques, acadèmiques i docents.	<ul style="list-style-type: none"> • Edat. • Gènere. • Descriptors de situacions personals (especialment de risc). • Mitjà de transport d'accés a la UAB. • Temps per arribar a la UAB. • Centre on estudia. • Grau que es cursa. • Curs matriculat. • Situació de repetició d'assignatures. • Prioritat d'accés o elecció de l'estudi. • Situació d'estudiant IN. • Primera llengua. • Nombre de crèdits matriculats. • Percentatge d'assistència. 	<ul style="list-style-type: none"> • Edat. • Gènere. • Categoria laboral. • Dedicació docent. • Anys d'experiència docent. • Centres on s'imparteix docència. • Estudis on s'imparteix docència. • Cursos acadèmics en què s'imparteix docència. • Tipologia d'assignatura impartida. • Semestre i horari de l'assignatura impartida. • Obligatorietat de l'assistència en el marc de l'assignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Càrrec ocupat.

	<ul style="list-style-type: none"> • Projecte personal universitari. • Causes per les qual s'ha deixat d'assistir a alguna assignatura matriculada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitjana percentual d'assistència en l'assignatura. • Metodologies i estils de docència. • Nre. d'estudiats que repeteixen. • Patró d'assistència al llarg de l'assignatura. 	
Anàlisi de la situació de l'absentisme al centre.			<ul style="list-style-type: none"> • Percepció sobre la situació de l'absentisme al centre. • Posicionament del centre respecte al problema de l'absentisme. • Perfil del col·lectiu d'estudiants del centre.
Factors condicionants de l'assistència (o no assistència) a les aules. Anàlisi dimensional de l'absentisme a les aules.	<ul style="list-style-type: none"> • Factors personals i familiars. • Factors sociorelacionals. • Factors externs (condicions meteorològiques, transports). • Factors institucionals relacionats amb: <ul style="list-style-type: none"> ◦ L'entorn d'aprenentatge. ◦ El professorat i la metodologia. ◦ L'avaluació. ◦ La matèria. 		
Conseqüències de l'absentisme a les aules.		<ul style="list-style-type: none"> • Quines conseqüències (a tots els nivells) té la no assistència del col·lectiu d'estudiants de la UAB a les aules. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacte de l'absentisme en el centre (planificació, recursos, coordinació docent, qualitat dels estudis, etc.)
Propostes per fomentar l'assistència a les aules i fer les classes més atractives.	<ul style="list-style-type: none"> • Motius necessaris per fomentar l'assistència habitual a les classes. • Propostes per fer una classe atractiva. 		<ul style="list-style-type: none"> • Propostes, estratègies, actuacions que es porten a terme davant l'absentisme. • Propostes per fomentar l'assistència i fer front a l'absentisme.

Categories d'anàlisi	Subcategories d'anàlisi (elements a considerar)		
	Col·lectiu d'estudiants	Col·lectiu de PDI	Equips de deganat i direcció
Conseqüències de l'absentisme a les aules.		<ul style="list-style-type: none"> Quines conseqüències (a tots els nivells) té la no assistència del col·lectiu d'estudiants de la UAB a les aules. 	<ul style="list-style-type: none"> Impacte de l'absentisme en el centre (planificació, recursos, coordinació docent, qualitat dels estudis, etc.)
Propostes per fomentar l'assistència a les aules i fer les classes més atractives.	<ul style="list-style-type: none"> Motius necessaris per fomentar l'assistència habitual a les classes. Propostes per fer una classe atractiva. 		<ul style="list-style-type: none"> Propostes, estratègies, actuacions que es porten a terme davant l'absentisme. Propostes per fomentar l'assistència i fer front a l'absentisme.

D'acord amb aquest sistema de categorització, s'han definit:

- Un guió (vegeu l'annex 1) amb la tècnica de l'entrevista semiestructurada i el grup focal² que ha estat aplicat als equips de deganat i direcció dels tretze centres docents de la UAB. El guió permet reflexionar, de manera conjunta, sobre l'absentisme, compartint visions de gestió i de política acadèmica i copsar la percepció que es té al voltant del fenomen d'estudi, el posicionament com a centre docent respecte del problema, i l'impacte sobre la institució i la definició de possibles estratègies davant el problema de l'absentisme i propostes futures.
- Dos qüestionaris amb la tècnica d'enquesta: un d'adreçat al col·lectiu d'estudiants (vegeu l'annex 2) i un altre d'adreçat al col·lectiu de PDI (vegeu l'annex 3).

Abans d'aplicar-los, l'estudi i tot el dispositiu instrumental van ser avaluats pel Comitè d'Ètica en la Recerca de la UAB (CERec; juliol de 2025), que en va emetre un informe favorable (setembre de 2025).

² En funció del nombre de persones integrants dels equips de deganat i direcció que han participat en l'estudi, s'ha aplicat una dinàmica d'entrevista (entre una i tres persones) o grup focal (a partir de quatre persones). Vegeu la taula 2 amb la informació mostrada.

3.3. Procediment i anàlisi de dades

L'estudi s'ha desenvolupat entre els mesos de maig i desembre de 2025. Concretament, el treball de camp (recollida de dades) s'ha portat a terme entre els mesos de setembre de 2025 (amb l'aplicació d'entrevistes i grups focals) i desembre de 2025 (amb l'inici de l'aplicació dels qüestionaris l'octubre 2025).

L'anàlisi de les dades obtingudes respon a un tractament mixt (qualitatiu i quantitatiu). Per això, s'ha fet ús del programa d'anàlisi qualitativa NVivo (versió 14) per a les dades derivades de les entrevistes i grups focals responent al sistema de categorització descrit a la taula 2. També s'han dut a terme anàlisis quantitatives amb SPSS Statistics (versió 27) per a les dades derivades dels qüestionaris amb l'ús de descriptius (freqüències i mitjanes), anàlisis inferencials (prefactorial KMO —per avaluar l'adequació del mostreig— i test de Bartlett —per determinar l'existència de correlacions significatives entre variables—) i una anàlisi factorial exploratòria (AFE).

4. CARACTERITZACIÓ DE LA MOSTRA PARTICIPANT

4.1. Col·lectiu de PDI

La mostra del PDI que ha participat en l'estudi està formada per 732 persones pertinents al cos docent de la UAB de diferents centres docents, fet que proporciona una base àmplia i diversa per analitzar les percepcions del professorat sobre l'absentisme a les aules universitàries.

Pel que fa a l'**edat**, el professorat participant presenta una mitjana de 51,39 anys, amb una desviació estàndard de 10,03 anys (vegeu el gràfic 1). Tal com mostra la distribució, la major part del PDI se situa en franges d'edat mitjana, amb una concentració al voltant de cinquanta anys. Aquesta distribució reflecteix un perfil de professorat majoritàriament consolidat, amb experiència docent acumulada, fet rellevant a l'hora d'interpretar les seves valoracions sobre l'assistència de l'alumnat.

Quant al **gènere**, la mostra es caracteritza per una distribució pràcticament equilibrada entre homes i dones (vegeu el gràfic 2). El 49 % del professorat que ha respost s'identifica com masculí, mentre que el 48 % s'identifica com femení. A més, una petita proporció de participants s'identifica com no-binària (1 %), o bé ha preferit no especificar el seu gènere, o s'ha situat en altres categories (2 %). Aquestes dades mostren una participació força paritària, amb presència (encara minoritària) de diversitat de gènere.

Pel que fa a la **categoria professional**, la mostra inclou professorat de diferents figures contractuals (taula 3), cosa que permet recollir mirades diverses sobre el fenomen de l'absentisme. La categoria amb més representació és la de professorat agregat (24,2 %), seguida de professorat titular (18,3 %) i de professorat associat (17,2 %). També hi ha una presència destacada de professorat lector (15,2 %) i de professorat catedràtic (15,6 %).

En menor mesura, hi han participat professorat substitut (5,9 %), personal vinculat a programes com Ramón y Cajal o altres figures investigadores (1,8 %), així com altres categories no especificades (1,8 %). Aquesta varietat de perfils permet incorporar tant la visió de professorat amb una trajectòria llarga i estabilitzada com la de figures amb altres condicions o en etapes inicials de la carrera acadèmica.

Taula 3. Distribució mostral segons categoria professional del PDI

Categoria del professorat	Freqüència (n)	Percentatge vàlid (%)
Titular/TEU	134	18,3
Lector	111	15,2
Agregat	177	24,2
Associat	126	17,2
Substitut	43	5,9
Ramón y Cajal / investigador	13	1,8
Catedràtic	114	15,6
Altres	13	1,8
Total	731	100

Pel que fa a la **dedicació**, la mostra està formada majoritàriament per professorat amb dedicació a temps complet (vegeu el gràfic 3). Concretament, el 65,6 % del PDI que ha participat en l'estudi declara tenir una dedicació completa, mentre que el 34,4 % imparteix docència a temps parcial. Aquestes dades indiquen que prop de dos terços del professorat compta amb una vinculació estable amb la Universitat, fet rellevant a l'hora d'interpretar les seves percepcions sobre l'assistència i el compromís de l'alumnat a les aules.

En relació amb l'**experiència docent**, els resultats mostren un perfil clarament experimentat. Més de la meitat del professorat participant té més de quinze anys d'experiència docent a la UAB, cosa que suggereix que les valoracions recollides provenen, en gran manera, de professionals amb una trajectòria llarga i un coneixement aprofundit del funcionament de la institució i de l'evolució dels hàbits d'assistència al llarg del temps.

Segons el **centre on s'imparteix docència**, s'observa que el professorat participant imparteix docència en tots els centres docents de la UAB (taula 4), fet que aporta una

visió transversal del fenomen de l'absentisme. El centre docent amb més presència és el centre 10 d'aquest estudi, que concentra el 18,17 % del total de professorat participant. També destaca la participació del professorat dels centres 8 (13,66 %), 3 (10,38 %), 11 (9,84 %) i 1 (9,29 %).

Altres centres docents amb una representació rellevant són el centre 9 (9,43 %), el centre 5 (7,51 %), el centre 6 (7,10 %) i el centre 2 (6,56 %). En menys proporció, però igualment presents, hi ha el centre 7 (5,87 %), 10 (4,78 %), 13 (4,64 %) i 4 (4,23 %).

Cal tenir en compte que aquesta qüestió permetia seleccionar més d'un centre docent, fet que explica que el nombre total de respostes (n = 816) sigui superior al nombre total de participants (n = 732).

Taula 4. Distribució mostral segons centre docent on s'imparteix docència

Facultat	Freqüència (n)	Percentatge sobre el total de respostes (%)
Centre 1	68	8,33
Centre 2	48	5,88
Centre 3	76	9,31
Centre 4	31	3,8
Centre 5	55	6,74
Centre 6	52	6,37
Centre 7	43	5,27
Centre 8	100	12,25
Centre 9	69	8,46
Centre 10	133	16,3
Centre 11	72	8,82
Centre 12	35	4,29
Centre 13	34	4,17
Total	732	100

Pel que fa als **cursos en què el professorat imparteix docència** (taula 5), els resultats indiquen que es concentra principalment en els cursos intermedis i avançats dels graus. En concret, el 48,22 % del professorat imparteix docència a tercer curs, i el 46,04 %, a quart curs. La docència a primer curs (41,26 %) i segon curs (39,89 %) també és elevada, mentre que la presència a cinquè (10,25 %) i sisè curs (5,05 %) és sensiblement menor, fet que es justifica perquè poques titulacions ofereixen sis cursos acadèmics (p. ex., Medicina o dobles graus).

Taula 5. Distribució mostral segons cursos on s'imparteix docència

Curs	Freqüència (n)	Percentatge sobre el total de respostes (%)
1r curs	302	21,63
2n curs	292	20,92
3r curs	353	25,29
4t curs	337	24,14
5è curs	75	5,37
6è curs	37	2,65

Com en el cas anterior, es tracta d'una qüestió de resposta múltiple, fet que explica que el nombre total de respostes ($n = 1.396$) superi el nombre de participants.

Quant al **format de les assignatures** impartides, els resultats mostren una combinació clara de diferents modalitats docents. La major part del professorat desenvolupa l'activitat docent en més d'un format. El 92,62 % del professorat indica que imparteix classes teòriques, el 82,65 % també imparteix classes pràctiques (problemes, seminaris, etc.) i el 78,28 % participa en docència de laboratori. El format més comú és el teòric, seguit del pràctic. Tot i això, una mateixa figura docent pot impartir classe en diferents formats; és per això que el gràfic 4 mostra les freqüències del professorat que fa servir cada format.

Pel que fa a la **temporalitat de la docència**, la docència és majoritàriament de caràcter semestral. Concretament, el 92,21 % del professorat indica que imparteix assignatures semestrals, mentre que només el 19,67 % imparteix assignatures anuals. Les altres

modalitats són molt menors (1,23 %). Aquest resultat és coherent amb l'organització actual per semestres dels plans d'estudis de la UAB.

Finalment, en relació amb l'**horari de docència**, el 47,6 % del professorat imparteix classes exclusivament al matí, mentre que el 14,0 % ho fa només a la tarda. D'altra banda, un 38,4 % del professorat indica que imparteix docència tant al matí com a la tarda, fet que reflecteix una distribució horària diversa i, en molts casos, una dedicació docent repartida al llarg del dia.

Quant a l'**obligatorietat de l'assistència**, les respostes mostren una realitat força diversa segons el tipus d'assignatura (vegeu el gràfic 5). Només el 21,9 % del professorat indica que l'assistència és obligatòria en totes les seves classes, mentre que un 21,2 % assenyala que ho és només en la modalitat pràctica i un 10,5 % només en el laboratori. A més, un 9,7 % situa l'obligatorietat en altres formats o condicions específiques. En canvi, una proporció important del professorat, el 36,5 %, declara que l'assistència no és obligatòria en cap de les seves assignatures.

En conjunt, aquestes dades indiquen que en gairebé dos terços dels casos (63,3 %) l'assistència està regulada d'alguna manera, ja sigui de manera general o restringida a determinats formats docents.

Si ens centrem en el **control efectiu de l'assistència**, els resultats mostren que no sempre l'obligatorietat va acompanyada de mecanismes de seguiment. Del conjunt de la mostra, el 63,3 % del professorat ($n = 463$) declara que, en les seves assignatures, l'assistència és obligatòria en algun format (teoria, pràctiques, laboratoris o altres). D'aquest grup, però, només el 70 % afirma que aplica realment algun mecanisme de control, cosa que representa 325 docents.

En termes globals, això implica que el 44,4 % del total del professorat utilitza algun sistema per controlar l'assistència, mentre que el 18,9 % declara que, tot i tenir algun tipus d'obligatorietat, no aplica cap mecanisme de seguiment. Alhora, un 36,7 % del professorat indica directament que no controla l'assistència perquè no és obligatòria en les seves assignatures.

Pel que fa a l'**assistència del col·lectiu d'estudiants**, el professorat estima una assistència mitjana del 60,7 %, amb una desviació típica de 21,93 %, cosa que indica una variabilitat notable entre assignatures (vegeu el gràfic 6). Aquesta mitjana suggereix que, de manera general, aproximadament sis de cada deu estudiants matriculats assisteixen habitualment a classe.

Tot i això, la distribució de les respostes mostra una realitat desigual. Només un 23,5 % del professorat situa l'absentisme per sota del 20 %, és a dir, en nivells baixos. En canvi, gairebé la meitat de les respostes (49,4 %) indiquen un absentisme superior al 40 % i, dins d'aquest grup, un 16,7 % assenyalen situacions especialment crítiques, amb més del 60 % d'absentisme. Aquestes dades apunten a un problema d'assistència molt present en una part important de les aules.

Si ens fixem en les **metodologies docents emprades**, les respostes (taula 6) mostren que la classe magistral continua sent molt present en la docència: el 81,83 % del professorat (n = 599) indica que aquest format identifica les seves classes. Tot i això, una part molt important del PDI combina aquest enfocament amb metodologies orientades a la participació de l'alumnat.

En aquest sentit, el 60,66 % del professorat (n = 444) afirma que fomenta la comunicació i el diàleg a l'aula, i el 54,64 % utilitza metodologies actives basades en problemes, reptes o projectes. A més, el 44,81 % incorpora presentacions i exposicions de l'alumnat, i el 35,11 % fa servir estratègies d'aprenentatge experiencial.

Les metodologies més específiques, com el treball col·laboratiu (14,34 %), la classe inversa (flipped classroom, 12,16 %) o la ludificació (gamification, 11,75 %), tenen menys presència, però indiquen que una part del professorat ja introdueix pràctiques més innovadores. Finalment, cap docent indica no utilitzar cap metodologia, fet que suggereix una diversitat real d'enfocaments a l'aula.

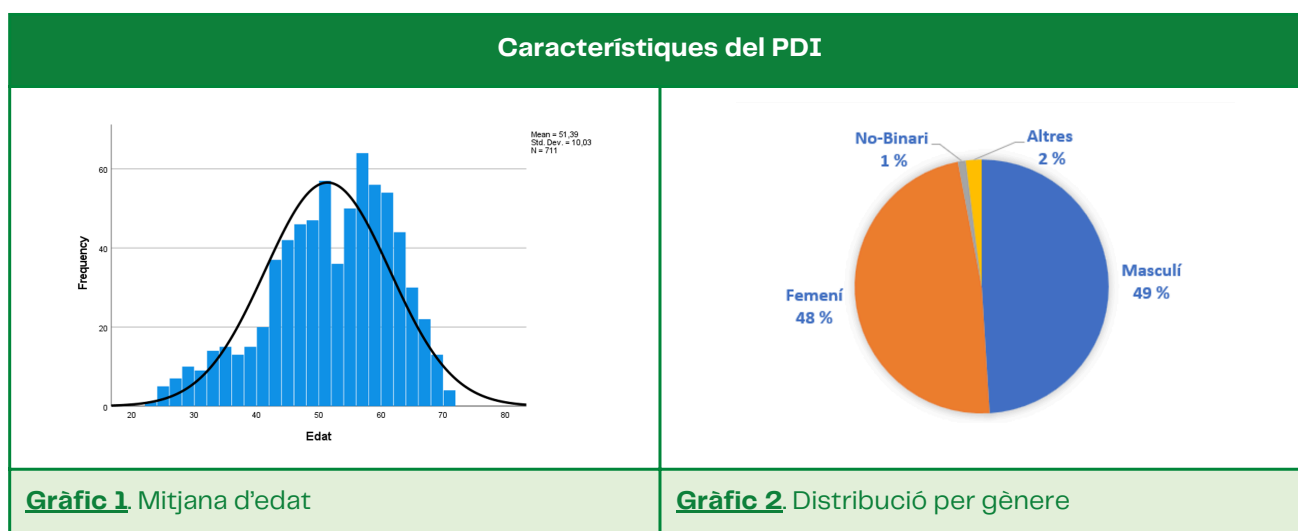
Taula 6. Distribució mostral segons la metodologia docent

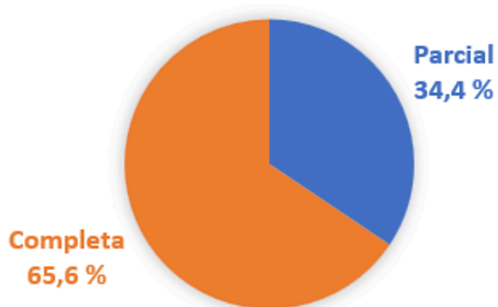
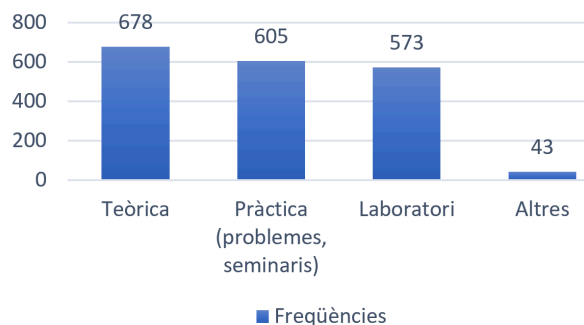
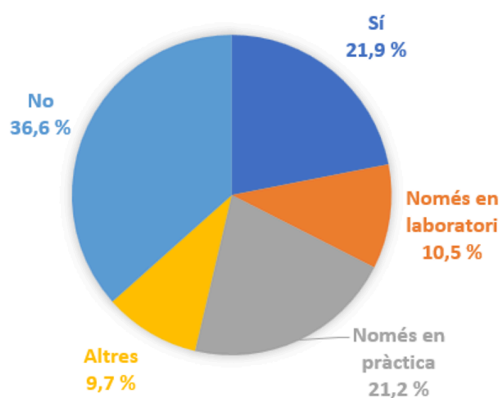
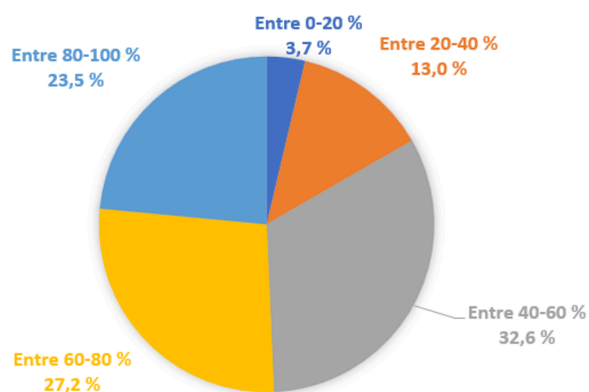
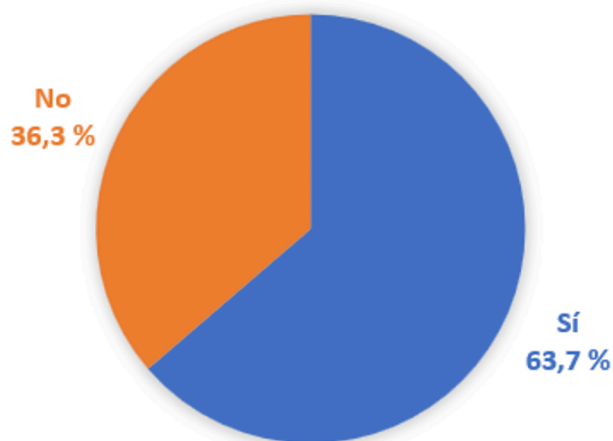
Metodologia	Respostes (n)	% sobre el total de professorat	% sobre el total de respostes
Conferència o classe magistral	599	81,83	25,95
Metodologies actives: aprenentatge basat en problemes, reptes o projectes	400	54,64	17,33
Metodologies actives: aprenentatge col·laboratiu (puzle)	105	14,34	4,55
Metodologies actives: classe inversa	89	12,16	3,86
Metodologies actives: ludificació	86	11,75	3,73

Aprentatge experiencial (experiències pràctiques a l'aula, entorns simulats o situacions reals)	257	35,11	11,14
Presentacions i exposicions per part de l'alumnat	328	44,81	14,21
Cap	0	0	0
Total de respostes	2308	—	—
Total de professorat	732	—	—

En relació amb l'**avaluació única**, els resultats mostren que és una pràctica força estesa. El 53,3 % del professorat indica que implementa l'avaluació única en alguna de les assignatures que imparteix, mentre que el 46,4 % no l'hi aplica. Això vol dir que més de la meitat del PDI treballa amb un model d'avaluació que pot reduir la necessitat de presència continuada a l'aula, fet potencialment rellevant per entendre les dinàmiques d'absentisme.

Per acabar, quant a la percepció de **canvis en l'assistència al llarg del semestre**, el 63,7 % del professorat afirma que identifica canvis en l'assistència de l'alumnat al llarg de l'assignatura, mentre que el 36,3 % no observa variacions significatives (vegeu el gràfic 7). Aquest resultat indica que, per a una clara majoria del PDI, l'assistència no és estable, sinó que tendeix a fluctuar en funció del moment del curs, del tipus d'activitats o de les condicions d'avaluació, fet que reforça la necessitat d'analitzar els factors que expliquen aquests canvis.

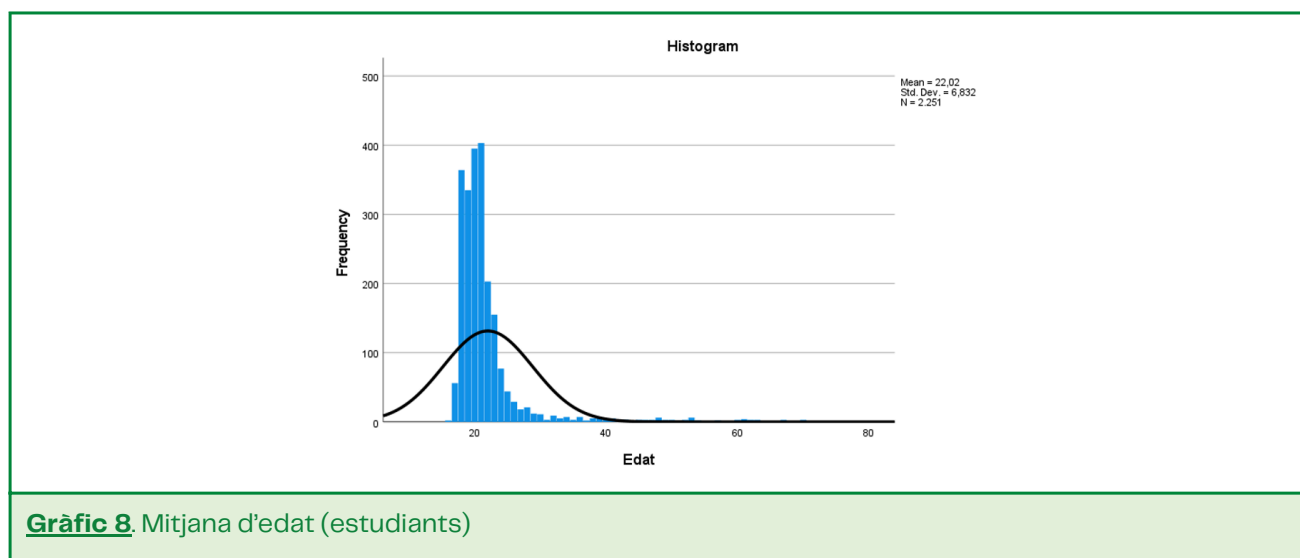



Gràfic 3. Dedicació del col·lectiu PDI

Gràfic 4. Format de les assignatures impartides

Gràfic 5. Obligtorietat de l'assistència

Gràfic 6. Assistència estudiantil mitjana percebuda pel PDI

Gràfic 7. Percepció de canvis en l'assistència al llarg de l'assignatura

4.2. Col·lectiu d'estudiants

La mostra de l'alumnat que ha participat en l'estudi està formada per 2.253 persones pertanyents a diferents centres docents de la UAB. Tot seguit es caracteritza la mostra.

Pel que fa a l'**edat**, l'alumnat presenta una mitjana de 22,02 anys, amb una desviació estàndard de 6,8 anys (gràfic 8). Tal com mostra la distribució, la major part de l'alumnat es concentra en les franges d'entre 18 i 26 anys, en què es troben les persones que segueixen els estudis en el temps previst. No obstant això, també s'observa una cua llarga cap a edats més elevades, amb presència d'estudiants de més de 30, 40 i fins i tot més de 60 anys, fet que explica l'augment de la desviació típica i una lleugera asimetria de la distribució.



Gràfic 8. Mitjana d'edat (estudiants)

La distribució segons el **gènere** ens permet visibilitzar una participació mostral molt feminitzada (vegeu el gràfic 9). El 62,5 % de les respostes corresponen a dones (n = 1.409), mentre que el 34,5 % s'identifiquen com homes (n = 777). A més, un 1,5 % de l'alumnat s'identifica com no-binari, un 1,4 % prefereix no dir el seu gènere i un 0,1 % s'ubica en altres categories. Això implica que, aproximadament, han participat en el qüestionari gairebé el doble de dones que d'homes, fet que cal tenir present a l'hora d'interpretar les percepcions i els patrons d'absentisme.

Quant a la **situació personal i familiar**, les dades mostren un perfil d'alumnat molt divers en termes de condicions de vida i situació socioeconòmica (vegeu el gràfic 10). La majoria de l'alumnat, el 73,8 %, viu amb els seus progenitors, mentre que un 22,8 % viu de manera independent (sol, en pis compartit o en habitatge propi). Tot i que la major part de l'alumnat no té càrregues familiars, un 2,4 % declara tenir fills al seu càrrec i un 1,4 % té persones en situació de dependència a càrrec seu.

En l'àmbit econòmic i laboral, gairebé quatre de cada deu estudiants (39,5 %) treballen mentre cursen els estudis, i un 23,2 % disposa d'una beca d'estudis. A més, un 19,2 % indica que la seva família té ingressos baixos, fet que apunta a situacions de possible vulnerabilitat econòmica.

Pel que fa a la diversitat i les necessitats específiques, un 5,2 % de l'alumnat declara tenir necessitats específiques de suport educatiu (NESE), un 3,9 % presenta una discapacitat, i un 3,7 % té com a primera llengua una que no és ni el català ni el castellà. A més, un 12,7 % manifesta problemes de salut mental; un 12,5 %, problemes de salut emocional, i un 4,7 %, problemes de salut física, cosa que indica que una part rellevant de l'alumnat conviu amb dificultats que poden afectar la seva presència a l'aula.

Només un 5,3 % de l'alumnat indica que no es troba en cap de les situacions descrites, fet que mostra fins a quin punt la majoria de l'alumnat combina els estudis amb altres condicions personals, socials o de salut.

També s'ha preguntat al col·lectiu d'estudiants per la **mobilitat i l'accés a la Universitat**, concretament per quin mitjà de transport fan servir per accedir-hi i quant de temps els suposa el desplaçament (vegeu el gràfic 11). Pel que fa al desplaçament fins a la Universitat, la major part de l'alumnat depèn del transport públic: el 71,4 % declara utilitzar-lo com a mitjà principal. Un 22,4 % hi arriba amb vehicle privat, mentre que només un 5,5 % hi va caminant i un 0,3 % en bicicleta. Aquestes dades reflecteixen una forta dependència del sistema de transport extern al campus.

Aquesta dependència es tradueix també en temps de desplaçaments elevats (vegeu el gràfic 12). Només un 12,3 % de l'alumnat triga uns 15 minuts a arribar a la Universitat, i un 19,3 %, entre 15 i 30 minuts. En canvi, una clara majoria, el 68,4 %, necessita més de 30 minuts per arribar-hi, i gairebé un terç (31,9 %) hi inverteix més d'una hora cada dia.

Aquestes dades indiquen que una part molt important de l'alumnat ha de fer desplaçaments llargs i sovint dependents del transport públic, un element que pot interactuar amb altres factors (horaris, cansament, salut o càrrega de treball) en la decisió d'assistir o no a classe.

La mostra d'estudiants inclou alumnat de tots els **centres docents de la UAB**, fet que aporta una visió transversal del fenomen de l'absentisme. El centre docent amb una presència més elevada és el centre 10, que concentra el 13,7 % de la mostra, seguit del

centre 1 (11,1 %) i del centre 8 (10,1 %). També tenen una representació destacada els centres 11 (8,5 %), 3 (8,3 %), 9 (7,9 %) i 2 (7,6 %).

Altres centres, com el centre 5 (6,7 %), el centre 12 (6,4 %), el centre 6 (5,8 %), el centre 4 (5,3 %) i el centre 7 (5,1 %), també hi són presents en proporcions rellevants, mentre que el centre 13 aporta un 3,6 % de les respostes.

Quan es compara el pes de cada centre docent a la mostra amb el total d'alumnat matriculat, s'observen algunes diferències interessants. Destaquen especialment el centre 4, que aporta el 13,8 % de respostes sobre el seu total de matriculats, així com els centres 12 (11,6 %) i 1 (11,8 %), la qual cosa indica una participació especialment alta. En canvi, centres com el 10 (8,6 %), el 8 (7,6 %) o el 9 (7,0 %) mostren taxes de resposta més moderades, tot i que aporten molts casos en termes absoluts.

Pel que fa al **curs en què el col·lectiu d'estudiants té més assignatures matriculades**, la distribució és relativament equilibrada entre els quatre primers anys de grau (vegeu el gràfic 13). El primer curs és el que concentra més estudiants (28,8 %), seguit de segon curs (22,8 %), tercer (22,1 %) i quart (21,1 %). En canvi, els cursos cinquè (3,3 %) i sisè (2,0 %) en tenen una presència molt menor, fet coherent amb el pes reduït dels estudis de durada superior a quatre anys. Aquesta distribució suggereix una presència especialment elevada d'estudiants de primer curs, un col·lectiu sovint clau per entendre els patrons inicials d'assistència.

La **repetició d'assignatures** és un altre factor analitzat. Una part rellevant de la mostra, el 20,9 % de l'alumnat, declara que repeteix alguna assignatura, mentre que el 79,1 % no ho fa. Aquesta dada indica que aproximadament un de cada cinc estudiants es troba en una situació de possible major vulnerabilitat acadèmica, fet que pot tenir un impacte directe en la seva relació amb l'assistència a classe.

Quant a l'**opció en què es va triar el grau**, la majoria de l'alumnat es troba cursant el grau que va escollir en primera opció (vegeu el gràfic 14). El 82,4 % afirma que aquest era el seu primer preferent, un 9,7 % va accedir-hi en segona opció; un 4,2 %, en tercera, i un 3,7 %, en quarta o posterior. Aquestes dades mostren que, tot i que una minoria rellevant no estudia la seva opció preferida, la major part de la mostra sí que cursa el grau que desitjava inicialment.

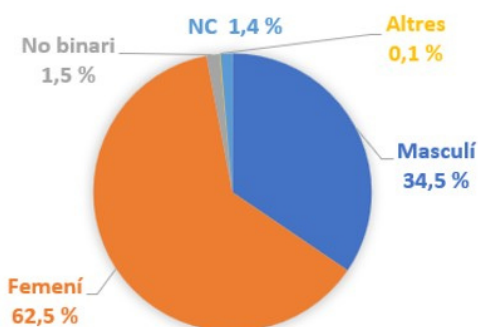
La presència d'**alumnat internacional o d'intercanvi** és molt reduïda. Només el 0,6 % de la mostra indica estar en un programa Erasmus, SICUE o similar, mentre que el 99,4 % són estudiants ordinaris. Per tant, els resultats reflecteixen sobretot la realitat de l'alumnat local.

Pel que fa a l'ús del català, la **llengua vehicular** de la Universitat, una àmplia majoria del col·lectiu d'estudiants (el 83,8 %) indica que el català és una de les seves llengües habituals o primera llengua, mentre que un 15,6 % no el té com a llengua habitual. Aquesta dada és rellevant en relació amb la docència i els materials, ja que una part no menor de l'alumnat pot tenir una relació diferent amb les llengües vehiculars de la Universitat.

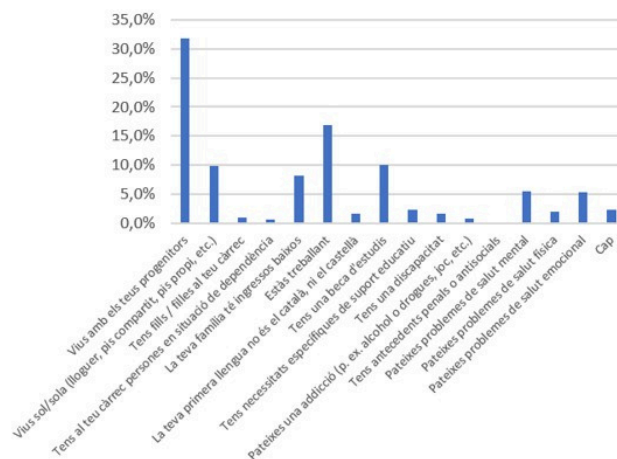
Una altre factor d'interès és el **projecte principal que l'alumnat associa a la Universitat** i que, en el marc d'aquest estudi, és clarament de tipus professionalitzador (vegeu el gràfic 15). El 78,9 % afirma que el seu objectiu principal és obtenir el títol per accedir a una professió, mentre que només un 14,7 % situa en primer lloc l'interès intel·lectual o la voluntat d'ampliar coneixements. Un 4,3 % no ho té clar i un percentatge molt petit combina o proposa altres objectius.

Aquesta orientació majoritàriament instrumental cap a la titulació pot ajudar a entendre per què, en determinades condicions, l'assistència a classe es pot percebre com menys rellevant o prioritària davant d'altres activitats.

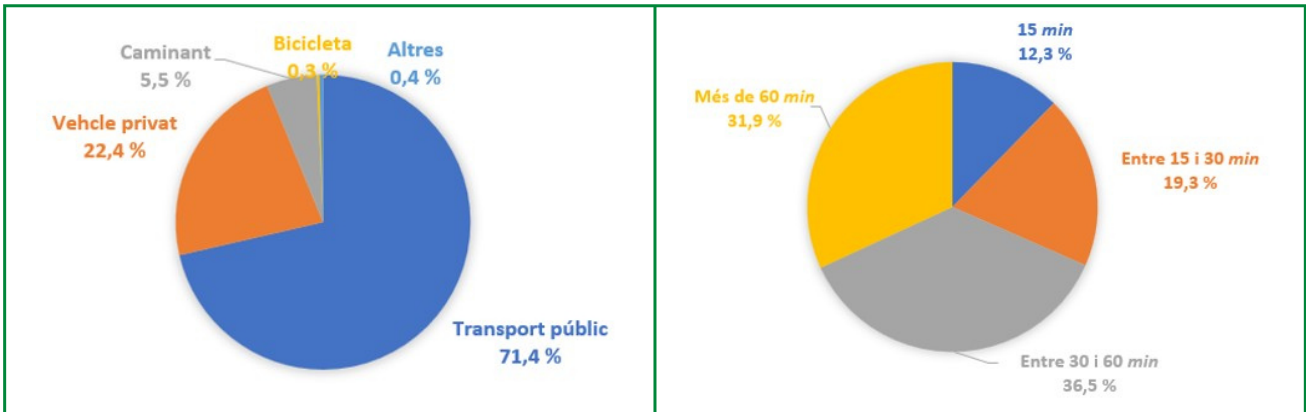
Característiques del col·lectiu d'estudiants



Gràfic 9. Distribució per gènere

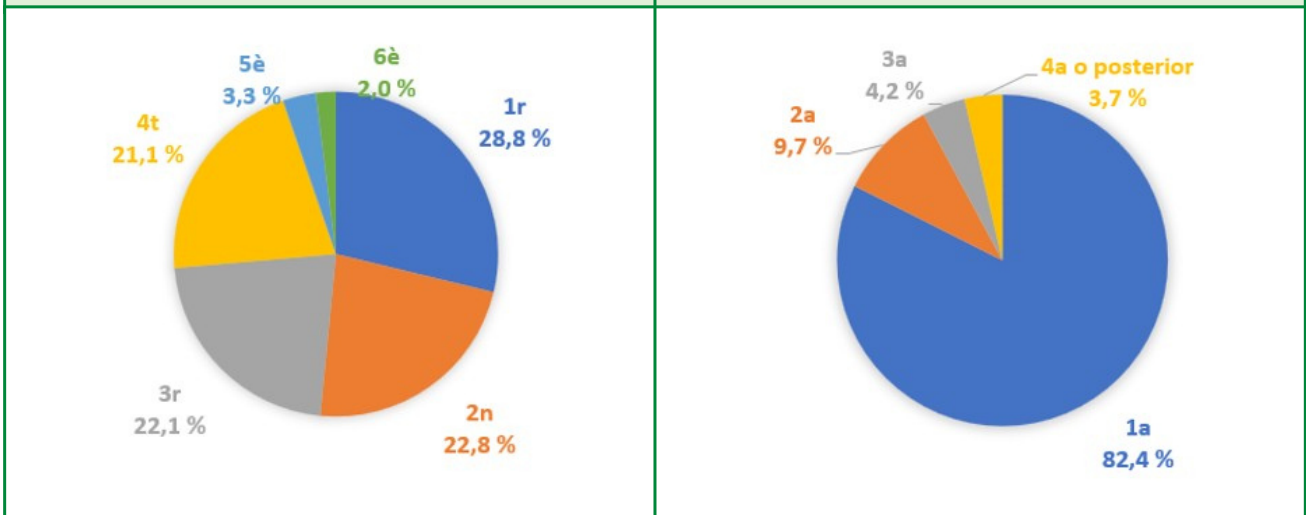


Gràfic 10. Situació personal i familiar del col·lectiu d'estudiants



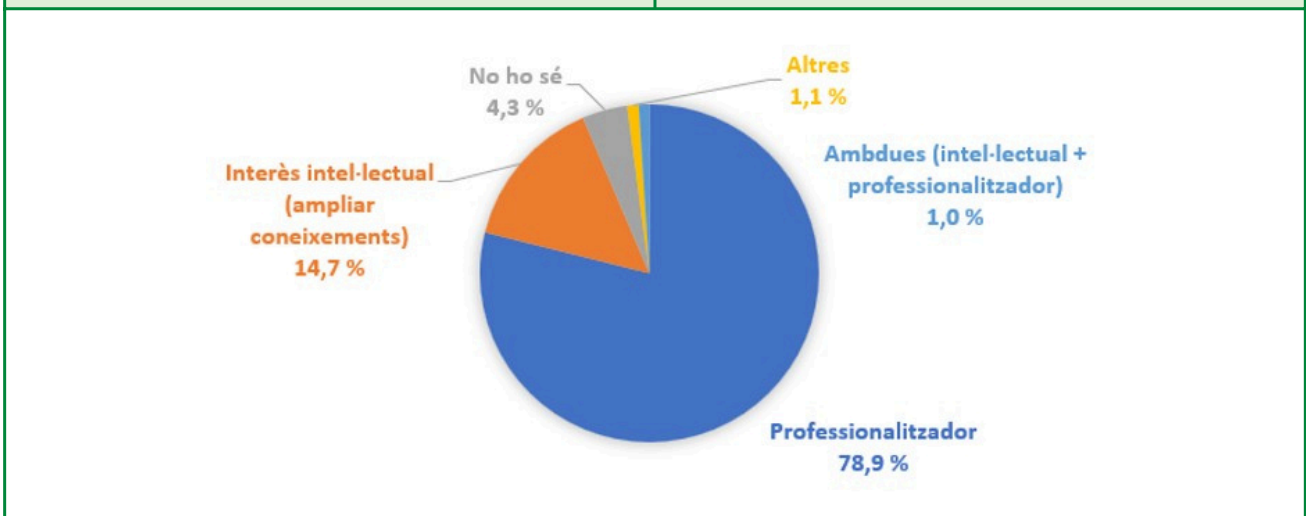
Gràfic 11. Mobilitat i accés a la UAB per part d'estudiants

Gràfic 12. Temps invertit per desplaçament



Gràfic 13. Distribució segons curs amb més assignatures matriculades

Gràfic 14. Distribució segons opció de tria del grau



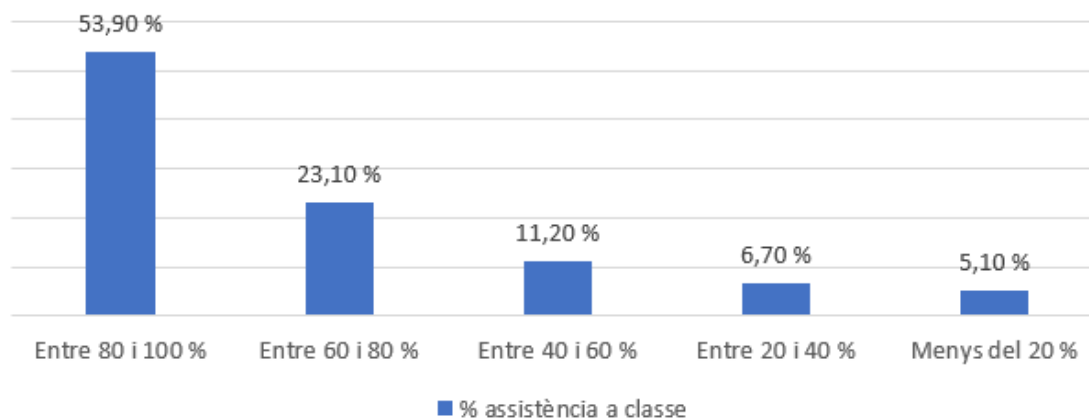
Gràfic 15. Projecte acadèmic del col·lectiu d'estudiants

Pel que fa a l'**assistència a classe**, la major part de l'alumnat declara uns nivells relativament alts, però amb una mostra d'absentisme (gràfic 16). Concretament, el 53,9 % afirma que assisteix a entre el 80 % i el 100 % de les classes, mentre que un 23,1 % ho fa entre el 60 % i el 80 %. Això vol dir que aproximadament tres de cada quatre estudiants (77,0 %) assisteixen com a mínim a sis de cada deu sessions.

Tanmateix, una proporció rellevant de l'alumnat presenta nivells d'assistència baixos o moderats: un 11,2 % declara assistir a entre el 40 % i el 60 % de les classes; un 6,7 %, entre el 20 % i el 40 %, i un 5,1 %, a menys del 20 %. En conjunt, això implica que prop d'un 23 % de l'alumnat assisteix a menys del 60 % de les classes.

Quan es calculen estadístics a partir dels intervals de resposta, la mitjana d'assistència és del 72,8 %, amb una desviació estàndard del 23,34 % i una mediana del 90 %, fet que indica que la meitat de l'alumnat assisteix a nou de cada deu classes o més. Tot i això, la distribució no és homogènia; el 25 % de l'alumnat se situa per sota del 70 % d'assistència, cosa que reflecteix un absentisme parcial.

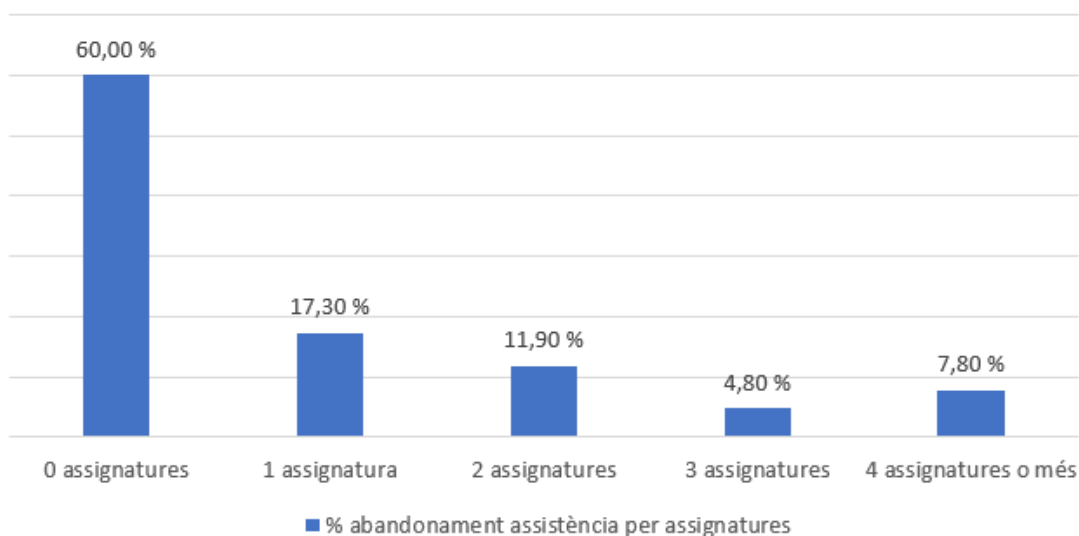
Gràfic 16. Assistència a classe



Més enllà de l'assistència puntual, els resultats (gràfic 17) mostren també un patró clar d'**abandonament d'assignatures**. El 40 % de l'alumnat afirma que ha deixat d'assistir a alguna assignatura des de l'inici del curs acadèmic —durant els dos mesos inicials, ja que l'enquesta s'ha respost principalment durant el novembre de 2025—, mentre que el 60 % afirma que no ho ha fet.

Entre el col·lectiu d'estudiants que han abandonat alguna assignatura, el cas més habitual és haver deixat d'assistir només a una (17,3 % del total de la mostra), seguit de dues assignatures (11,9 %) i de tres (4,8 %). Un percentatge menor ha deixat d'assistir a quatre o més assignatures (al voltant del 7,8 % sumant els casos d'absentisme de 4 a 8 assignatures).

Gràfic 17. Abandonament d'assignatures



Quan es mira la distribució global, la mitjana d'assignatures abandonades és de 0,84, amb una desviació estàndard de 1,35 i amb una mediana de 0, cosa que indica que més de la meitat de l'alumnat no ha deixat cap assignatura. De fet, el 77,3 % de l'alumnat ha deixat d'assistir, com a màxim, a una assignatura, i només el 22,7 % ha abandonat una o més assignatures.

En conjunt, aquestes dades dibuixen una realitat dual: tot i que la major part de l'alumnat manté una assistència elevada, existeix un nucli rellevant d'estudiants que combina baixa assistència i abandonament selectiu d'assignatures, un patró especialment rellevant per entendre el fenomen de l'absentisme.

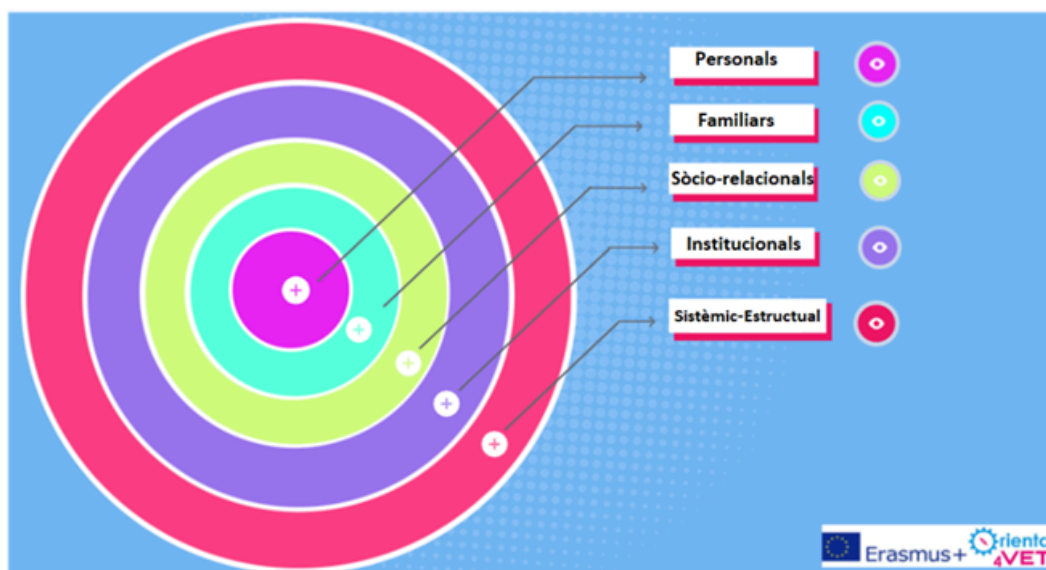
5. RESULTATS

Feta la caracterització prèvia de la mostra, que ja aporta informació rellevant que ajuda a explicar i entendre quins possibles condicionants es troben darrere la decisió d'assistir o no a classe, és motiu d'aquesta secció aproximar-nos als resultats derivats de la implementació de tot el dispositiu instrumental, que ens permeten conèixer el punt de vista i les percepcions que les persones integrants dels col·lectius participants de la mostra tenen envers el focus d'estudi: l'absentisme a les aules i els motius pels quals val la pena anar a classe.

Els resultats responen a un anàlisi multidimensional de l'absentisme i els seus factors condicionants en el context universitari concret de la UAB. Això ens permet la identificació de possibles raons o factors motivadors de la no assistència a les aules, com també possibles raons, motius, i estratègies d'actuació que impactin positivament en la millora de l'assistència a les classes i, consegüentment, puguin impactar positivament en actuacions preventives de l'absentisme a les aules.

Cal indicar que l'anàlisi de les dades i dels factors condicionants de l'absentisme a les aules responen a un anàlisi dimensional focalitzada en la incidència dels factors en cinc dimensions interrelacionades que ens permeten aproximar-nos als principals motius que porten el col·lectiu d'estudiants a prendre la decisió voluntària de no assistir a classe (vegeu la figura 1).

Figura 1. Dimensionalitat dels factors condicionants de l'absentisme



Font: https://www.orienta4vet.eu/statics/view/interactive_guide

En el marc d'aquest estudi, l'anàlisi factorial s'ha focalitzat en els factors constituents de la dimensió personal (la qual integra factors relacionats amb la dimensió familiar i sociorelacional) i la dimensió institucional (professorat i metodologies docents, horaris, control d'assistència, materials i espais, etc.), i s'ha analitzat amb independència el factor institucional vinculat amb l'avaluació dels aprenentatges.

L'anàlisi de les dades que aquí es presenta permetrà, posteriorment, guiar unes propostes d'intervenció contextualitzades i amb caràcter preventiu per fer front al problema de l'absentisme a les aules i tractar de millorar-ne la situació, motivant raons per les quals sí que val la pena assistir a classe.

5.1. Anàlisi quantitativa

5.1.1. Col·lectiu de PDI

5.1.1.1. Factors personals, relacionals i externs condicionants de l'absentisme

S'ha preguntat al PDI quins són els ítems (d'entre els catorze proposats) que condicionen l'absentisme a les aules des de la seva perspectiva. Aquests ítems s'han agrupat en sis categories: 1) problemes de salut, 2) motivació, 3) factors sociorelacionals, 4) factors externs i logístics, 5) autoeficàcia acadèmica, i 6) factors sociorelacionals: amistats.

Partint d'aquests factors s'ha fet una anàlisi factorial, que mostra una estructura robusta i estadísticament adequada. L'índex KMO de 0,832 indica una molt bona adequació mostral, i la prova de Bartlett és significativa ($p < 0,001$), cosa que confirma que els ítems estan suficientment correlacionats per ser analitzats conjuntament. El model extreu sis factors, que expliquen conjuntament el 77,23 % de la variància total —percentatge d'informació de les dades, recollida pels factors, de manera que un percentatge alt que indica que aquestes dimensions capten la major part dels motius que el PDI associa a l'absentisme (la taula 7 mostra les càrregues factorials dels ítems en cada factor).

El primer factor, vinculat als **problemes de salut i familiars**, és clarament el més rellevant, ja que per si sol explica el 32,87 % de la variància total. En aquest factor hi carreguen amb valors molt elevats els ítems de salut mental i emocional (càrrega

factorial = 0,900), salut física (0,854) i problemes familiars (0,869). Aquestes càrregues tan altes indiquen que el professorat percep aquests elements com un nucli fortament coherent, i suggereixen que una part molt important de l'absentisme està associada a situacions de malestar personal i vulnerabilitat vital, més que no pas a qüestions purament acadèmiques.

El segon factor, relacionat amb la **motivació**, explica un 17,44 % de la variància. Hi destaquen especialment els ítems «no em ve de gust anar a classe» (0,856), manca de motivació per la matèria (0,807) i prioritzar altres activitats o plans alternatius (0,744). Aquests valors indiquen que aquest factor representa un absentisme més voluntari i actitudinal, que té a veure amb la desconexió de l'alumnat respecte a la proposta formativa. L'ítem «no era la carrera que volia estudiar» presenta una càrrega intermèdia (0,536) i comparteix part de la seva variància amb altres factors, cosa que suggereix que el desajust vocacional actua com un element transversal entre la motivació i altres dimensions.

El tercer factor, de caràcter **sociorelacional**, explica un 8,89 % de la variància i està dominat per dues variables amb càrregues molt elevades: el mal ambient al grup classe (0,821) i els conflictes amb el professorat (0,829). Tot i tenir un pes menor que els factors de salut i motivació, aquest resultat indica que la qualitat de les relacions a l'aula té un paper estructurant en la decisió d'assistir a classe o no assistir-hi.

El quart factor, que explica un 7,26 % de la variància, recull els **factors externs i logístics**, com les condicions meteorològiques (0,723) i els problemes de transport (0,780), així com el fet de treballar (0,584). Aquest conjunt reflecteix un absentisme condicionat per barreres pràctiques d'accessibilitat i disponibilitat, especialment rellevants en un campus com el de la UAB.

El cinquè factor, amb un 6,01 % de variància, està vinculat a l'**autoeficàcia acadèmica**, i té com a element central la creença que no es podrà superar l'assignatura (0,805), juntament amb el fet de treballar (0,519). Això suggereix que una part de l'absentisme pot funcionar com una estratègia d'evitació davant d'una expectativa elevada de fracàs acadèmic, o com una decisió que l'alumnat pren assumint que no se superarà l'assignatura, de manera que així pot reorganitzar els estudis.

Finalment, el sisè factor, que explica un 4,77 % de la variància, està format principalment per la **pressió del grup d'amistats** (0,703), i posa de manifest que l'absentisme també

pot tenir una dimensió socialment compartida, en què la decisió de no assistir a classe no es pren de manera individual, sinó influïda pel grup.

En conjunt, el pes relatiu dels factors mostra que el professorat interpreta l'absentisme sobretot com una conseqüència de problemes personals greus (32,87 %) i de desmotivació acadèmica (17,44 %), mentre que els factors relacionals (8,89 %), logístics (7,26 %), d'autoeficàcia (6,01 %) i pressió del grup (4,77 %) completen un model complex en què l'absentisme emergeix de la interacció entre malestar, desconexió i condicionants estructurals.

Taula 7. Matriu de factors rotats: factors personals, relacionals i externs condicionants de l'absentisme

	Component					
	Problemes personals: salut	Factors personals: motivació	Factors socio-relacionals	Factors externs	Factors personals: autoeficàcia	Factors socio-relacionals: amistats
	1	2	3	4	5	6
Tenir problemes de salut física.	0,854					
Tenir problemes de salut mental o emocional (p. ex., patir ansietat, estrès, tristesa, apatia, cansament, etc.).	0,9					
Tenir problemes familiars.	0,869					
Prioritzar altres activitats (p. ex., anar a la cafeteria) o els plans alternatius amb altres persones (parella, amistats, etc.).		0,744				

L'apetència d'anar a classe («no em ve de gust anar-hi, em fa mandra»).		0,856				
La manca de motivació per la matèria.		0,807				
No eren els estudis que volia cursar.		0,536	0,441			
Treballar i no poder assistir a classe.				0,584	0,519	
Creure que no es podrà superar l'assignatura.					0,805	
La pressió del grup d'amistats («em convencen per no entrar a classe»).						0,703
El fet de no haver-hi un bon ambient en el grup classe.			0,821			
Tenir conflictes amb el professorat.			0,829			
Les condicions meteorològiques, ja sigui pel mal temps o pel bon temps.				0,723		
Tenir problemes amb el mitjà de transport per arribar puntual a les classes influeix en la no assistència a classe.				0,78		

Mètode d'extracció: components principals. Mètode de rotació: normalització Varimax amb Kaiser. La rotació convergeix en 22 iteracions.

5.1.1.2. Factors institucionals que influeixen en l'absentisme

S'ha preguntat al PDI quins són els ítems (d'entre els 21 proposats) que condicionen l'absentisme a les aules des de la seva perspectiva. Aquests ítems s'han agrupat en sis categories institucionals: 1) professorat i metodologia docent, 2) organització horària, 3) càrrega de crèdits, 4) materials i espais, 5) control i 6) horari.

L'anàlisi factorial dels ítems vinculats als factors institucionals mostra que hi ha una elevada capacitat explicativa. S'identifica que sis factors en conjunt expliquen el 72,20 % de la variància total de les dades, un valor que indica que la major part de les percepcions del professorat sobre les causes institucionals de l'absentisme queden ben representades en aquest model (la taula 8 mostra les càrregues factorials dels ítems per a cada factor).

El primer factor de **professorat i metodologia docent** és, amb diferència, el més rellevant, ja que per si sol explica el 40,69 % de la variància total. Aquest factor agrupa tots els ítems relacionats amb el professorat i la metodologia docent, amb valors molt elevats en aspectes com que el professorat no s'explica amb claredat (0,830), que les classes són monòtones i avorrides (0,834), que s'aplica una metodologia molt passiva (0,841), que no es transmet la relació entre continguts i aplicacions (0,824) o que el professorat es limita a dictar apunts (0,874). També s'hi troba evidenciada la manca d'adaptació de les explicacions al nivell del grup (0,859), la manca d'estructuració dels continguts (0,876) i la percepció que el professorat no és competent (0,816). El pes d'aquest factor indica que, segons el PDI, gairebé la meitat de les causes institucionals de l'absentisme (40,69 %) tenen a veure amb com s'ensenya i com es construeix l'experiència docent a l'aula, més que no pas amb qüestions organitzatives o logístiques.

El segon factor, relacionat amb l'**organització horària**, explica un 13,25 % de la variància. Hi destaquen aspectes com el fet que les classes siguin molt consecutives (0,719), l'excés de disciplina amb la puntualitat a primera hora (0,676) i la durada excessiva de les classes (0,626), així com el fet que les assignatures siguin a primera o última hora del dia. Aquest factor apunta que una part important de l'absentisme es vincula a la distribució temporal de les classes al llarg del dia, tot i que no és el factor més pronunciat.

El tercer factor, que explica un 5,63 % de la variància, recull la **càrrega de crèdits i la superposició d'assignatures**. Hi carreguen especialment el fet de matricular-se de massa crèdits o assignatures (0,835), la creença que no cal anar a classe si es repeteix l'assignatura (0,646) i la superposició d'horaris entre cursos (0,607). Aquest factor reflecteix un absentisme associat a una sobrecàrrega acadèmica i a dificultats de compatibilitzar.

El quart factor, vinculat als **materials i als espais**, explica un 5,27 % de la variància. Inclou aspectes com que l'aula no sigui adequada (0,692) i que els materials i recursos siguin poc adequats o poc motivadors (0,640), així com tenir massa hores lliures entre assignatures (0,466). Aquest conjunt apunta a un entorn d'aprenentatge que no sempre facilita la permanència a l'aula.

El cinquè factor, sobre el **control**, que explica un 3,85 % de la variància, està dominat pel fet que l'assistència no sigui considerada important perquè no es controla (0,875), i també incorpora la durada de les classes (0,490) i el fet de repetir assignatures (0,503). Aquest factor posa de manifest que, quan l'assistència no té conseqüències acadèmiques visibles, l'alumnat pot percebre que no cal anar a classe.

Finalment, el sisè factor de **l'horari**, que explica un 3,51 % de la variància, està vinculat principalment a l'horari i a la distribució dels temps morts, amb càrregues com tenir massa hores lliures entre assignatures (0,426) i l'horari de les assignatures (0,749). Tot i tenir menys pes, aquest factor apunta que la fragmentació de la jornada també pot afavorir l'absentisme.

En conjunt, la distribució de la variància mostra que, segons el professorat, els factors institucionals que més expliquen l'absentisme no són tant les infraestructures o els horaris, sinó sobretot la manera com es fa classe i com s'articula l'experiència docent. Amb un 40,69 % de la variància explicada, el factor de professorat i metodologia emergeix com el nucli central, molt per sobre de l'organització horària (13,25 %), la càrrega acadèmica (5,63 %), els materials i espais (5,27 %), el control de l'assistència (3,85 %) i els horaris i temps morts (3,51 %). Això reforça la idea que, des del punt de vista del PDI, millorar la qualitat pedagògica, la claredat, la rellevància i la dinàmica de les classes pot tenir un impacte més gran sobre l'assistència que no pas introduir canvis purament administratius o de control.

Taula 8. Matriu de factors rotats: factors institucionals condicionants de l'absentisme

	Component					
	Professorat i metodologia docent	Organització horària	Càrrega de crèdits	Materials i espais	Control	Horari
	1	2	3	4	5	6
El fet que l'assistència no sigui «important» (no es porta a terme un registre d'assistència).					0,875	
La durada de les classes (si és força llarga influeix en la no assistència a classe).		0,626			0,49	
Pensar que no fa falta anar a classe si es repeteix l'assignatura.			0,646		0,503	
Matricular-se de massa crèdits o assignatures.			0,835			
L'horari en què s'imparteix l'assignatura, especialment que sigui la primera o la darrera del matí o la tarda.		0,403				0,749
L'excés de disciplina amb la puntualitat a les primeres hores de classe.		0,676				
Quan els horaris de les assignatures de diferents cursos se superposen.			0,607			

Tenir massa hores lliures entre assignatures.				466		0,426
Que les classes siguin molt consecutives.		0,719				
Que l'aula no sigui adequada (mala ventilació, mala distribució de les cadires i taules, sorolls externs, mal condicionament en general).				0,692		
Que els materials i recursos utilitzats a l'aula siguin poc adequats, poc innovadors i poc motivadors.	0,481			0,64		
El professorat no s'explica amb claredat.	0,83					
Les classes són monòtones i avorrides.	0,834					
El professorat aplica una metodologia molt passiva i no fomenta ni la participació, ni la interacció a classe.	0,841					
El professorat no té interès a conèixer l'alumnat (el grup classe).	0,816					
L'esforç de l'alumnat no es valora a classe.	0,77					

A classe no es transmet la relació entre el contingut de la matèria i les seves possibles aplicacions.	0,824					
El professorat es limita a dictar els apunts o llegir les presentacions.	0,874					
Les explicacions no s'adapten a la comprensió dels estudiants (del grup classe).	0,859					
El professorat no és competent en la matèria que imparteix.	0,816					
El professorat no aconsegueix estructurar adequadament els continguts.	0,876					
Mètode d'extracció: components principals. Mètode de rotació: normalització Varimax amb Kaiser. La rotació convergeix en 8 iteracions.						

5.1.1.3. Factors relacionats amb l'avaluació que influeixen en l'absentisme

La manera d'avaluar els coneixements pot resultar un factor condicionant de la decisió d'assistir a les classes o no assistir-hi. Així, seguint la metodologia de les seccions anteriors, s'han agrupat els dotze ítems entre cinc categories relacionades amb l'avaluació: 1) l'avaluació/comprensió, 2) la dificultat de la matèria, 3) l'accés al material, 4) la mateixa organització per a l'avaluació, i 5) l'accés a la IA.

L'anàlisi factorial dels ítems relacionats amb l'avaluació i el contingut de les assignatures mostra una estructura clara i amb una elevada capacitat explicativa. S'identifiquen aquests cinc factors, que en conjunt expliquen el 70,57 % de la variància total de les

respostes del professorat, fet que indica que aquests factors capten una part molt rellevant de les percepcions del PDI sobre els motius acadèmics de l'absentisme (la taula 9 mostra les càrregues factorials dels ítems considerats per a cada factor).

El primer factor, vinculat a la **relació entre assistència, comprensió i avaluació**, és el més esmentat, ja que explica el 37,52 % de la variància total. Aquest factor recull amb valors elevats l'absentisme que parteix de la idea que l'assistència no ajuda a aprovar l'assignatura (0,632), que l'avaluació no està relacionada amb el contingut de classe (0,828) i que l'assistència no facilita la comprensió de l'assignatura (0,813). També hi apareixen la falta de coordinació entre professorat (0,589) i, en menor mesura, la percepció que el contingut és molt fàcil (0,439). El pes d'aquest factor indica que, per al professorat, més d'un terç de l'absentisme relacionat amb la manera d'avaluar s'explica perquè l'alumnat no percep que anar a classe sigui útil ni per entendre ni per superar l'assignatura.

El segon factor, que explica un 10,81 % de la variància, està relacionat amb la **dificultat i la naturalesa de la matèria**. S'hi reconeix que els motius per no anar a classe poden ser que el contingut sigui molt complicat (0,799) i que l'assignatura sigui massa teòrica (0,732), així com, en menor mesura, que sigui molt fàcil (0,485) o que hi hagi falta de coordinació docent (0,417). Aquest patró suggereix que tant l'excés de dificultat com una teoria poc connectada amb la pràctica poden afavorir la decisió de no assistir a classe.

El tercer factor, que explica un 9,21 % de la variància, està vinculat a l'**accés al material**. Hi destaquen com a motius per no anar a classe que els companys facilitin els apunts (0,828) i que es proporcionin material suficient de la matèria (0,695). Això indica que, quan l'alumnat té accés fàcil als continguts fora de l'aula, l'assistència pot perdre sentit funcional.

El quart factor, que explica un 6,85 % de la variància, recull els **motius d'organització personal de l'avaluació**, com ara tenir exàmens, treballs o presentacions d'altres assignatures (0,746), o optar per l'avaluació única i pensar que no cal anar a classe (0,764). Aquest factor apunta a un absentisme vinculat a estratègies de gestió del temps i de prioritats acadèmiques.

Finalment, el cinquè factor, que explica un 6,18 % de la variància, està pràcticament definit per un únic ítem: pensar que fent **ús de la IA generativa** n'hi ha prou per

preparar-se i superar l'assignatura (0,797). El pes d'aquest factor és relativament baix en comparació amb els altres, fet que indica que, segons el professorat, l'ús de la IA no és un dels motors principals de l'absentisme, sinó un element secundari.

Amb tot, la distribució de la variància mostra que, per al PDI, els motius vinculats a l'absentisme acadèmic tenen sobretot a veure amb la utilitat percebuda de la classe per comprendre i superar l'assignatura (37,52 %), molt per sobre de la dificultat o naturalesa de la matèria (10,81 %), l'accés als materials (9,21 %), la gestió de l'avaluació i del temps (6,85 %) i l'ús de la IA (6,18 %). Això reforça la idea que l'assistència depèn menys de les eines tecnològiques i més de fins a quin punt anar a classe és percebut com rellevant i necessari per aprendre i aprovar.

Taula 9. Matriu de factors rotats: factors relacionats amb l'avaluació condicionants de l'absentisme

	Component				
	Avaluació/ comprensió	Dificultat de la matèria	Accés al material	Avaluació de l'organització pròpia	Accés a IA
	1	2	3	4	5
Tenir exàmens, presentacions o treballs d'altres assignatures				0,746	
Optar per l'avaluació única i pensar que no fa falta anar a classe				0,764	
Que l'assistència a classe no ajudi a aprovar l'assignatura («tant és si hi vas com si no hi vas, resulta més eficient estudiar a la biblioteca o a casa amb apunts o a acadèmies que anant a classe»)	0,632		0,461		
Si l'avaluació no està relacionada amb el contingut de classe	0,828				

Que els companys facilitin els apunts			0,828		
Que el contingut de l'assignatura sigui molt fàcil	0,439	0,485			
Que el contingut de l'assignatura sigui molt complicat		0,799			
Que l'assignatura sigui massa teòrica		0,732			
Que es proporcioni material suficient de la matèria		0,406	0,695		
El fet que l'assistència no faciliti la comprensió de l'assignatura	0,813				
Si la matèria és impartida per més d'un professor i hi hagi una falta de coordinació entre l'equip docent	0,589	0,417			
Pensar que fent ús de la IA generativa serà suficient per preparar-se i superar l'assignatura					0,797
Mètode d'extracció: components principals. Mètode de rotació: normalització Varimax amb Kaiser. La rotació convergeix en 12 iteracions.					

5.1.2. Col·lectiu d'alumnat

5.1.2.1. Factors personals, relacionals i externs condicionants de l'absentisme segons l'alumnat

S'ha preguntat a l'alumnat (igual que al PDI prèviament) quins són els ítems (d'entre els catorze proposats) que condicionen l'absentisme a les aules des de la seva perspectiva. Aquests ítems s'han agrupat per categories (un total de sis): 1) problemes de salut i personals, 2) factors personals: motivació, 3) factors sociorelacionals: grup classe, 4) factors externs i logístics, 5) factors personals: autoeficiència acadèmica, i 6) factors sociorelacionals: amistats.

L'anàlisi factorial dels ítems identifica que aquests sis factors expliquen conjuntament el 72,08 % de la variància total. Aquest percentatge elevat indica que el model recull una part molt important de les raons per les quals l'alumnat decideix no assistir a classe (la taula 10 recull les càrregues factorials dels ítems per a cada factor).

El factor amb més pes és el vinculat als **problemes personals de salut i familiars**, que explica el 32,30 % de la variància. Hi destaquen especialment els problemes de salut mental i emocional (0,849), els problemes familiars (0,812) i la salut física (0,752). Aquest resultat mostra que, per a l'alumnat, el malestar psicològic, emocional i vital constitueix el principal nucli explicatiu de l'absentisme, molt per sobre de qualsevol altre tipus de factor.

El segon factor, que explica un 15,63 % de la variància, està relacionat amb els **factors personals de motivació**. Inclou sobretot no tenir ganes d'anar a classe (0,846), prioritzar altres activitats o plans (0,796) i tenir poca motivació per la matèria (0,698). Aquest conjunt reflecteix un absentisme vinculat amb la desconexió subjectiva amb la classe i amb els estudis, que representa aproximadament una sisena part del fenomen.

El tercer factor, amb un 7,23 % de la variància, recull els **factors sociorelacional**s associats al clima del grup classe i a les relacions. Inclou el mal ambient de grup (0,768), la pressió del grup d'amistats (0,679) i els conflictes amb el professorat (0,610). Això indica que una part força gran de l'absentisme es construeix en la dinàmica relacional de l'aula i no només en la decisió individual.

El quart factor, que explica un 6,22 % de la variància, està format pels **factors externs**, principalment les condicions meteorològiques (0,748) i els problemes de transport (0,751). Aquest factor mostra que les condicions materials d'accés al campus també hi influeixen, tot i tenir un pes més moderat que els factors personals i motivacionals.

El cinquè factor, amb un 5,57 % de la variància, es vincula a l'**autoeficàcia acadèmica**, i té com a element central la creença que no es podrà superar l'assignatura (0,840). Aquest factor reflecteix un absentisme associat a una expectativa de fracàs, que pot portar l'alumnat a desvincular-se de la classe com a estratègia d'evitació.

Finalment, el sisè factor, que explica un 5,13 % de la variància, agrupa el fet de **treballar** i no poder assistir a classe (0,623) i el **desajust amb els estudis** (no era la carrera que es

volia cursar, 0,437). Aquest factor posa de manifest una dimensió més estructural i vital de l'absentisme, relacionada amb la compatibilitzar els estudis amb la feina i amb la manca d'identificació amb el grau.

Amb tot, el pes relatiu dels factors mostra que l'alumnat interpreta l'absentisme sobretot com una conseqüència de problemes personals de salut i familiars (32,30 %) i de desmotivació acadèmica (15,63 %), mentre que els factors sociorelacionals vinculats al grup classe (7,23 %), els condicionants externs com el transport o les condicions meteorològiques (6,22 %), la baixa autoeficàcia acadèmica (5,57 %) i els factors vitals com treballar o no estudiar la carrera desitjada (5,13 %) completen un model en què la no assistència emergeix de la combinació entre malestar personal, desconexió amb els estudis i condicionants materials i relacionals.

Taula 10. Matriu de factors rotats: factors personals, relacionals i externs relacionats amb l'absentisme des de la perspectiva estudiantil

	Condicionant					
	Problemes de salut i familiars	Factors personals: motivació	Factors socio-relacionals	Factors externs	Factors personals: autoeficàcia	Desajust
	1	2	3	4	5	6
Tenir problemes de salut física.	0,752					
Tenir problemes de salut mental o emocional (p. ex., patir ansietat, estrès, tristesa, apatia, cansament, etc.).	0,849					
Tenir problemes familiars.	0,812					
Prioritzar altres activitats (p. ex., anar a la cafeteria) o els plans alternatius amb altres persones.		0,796				

L'apetència d'anar a classe («no em ve de gust anar-hi, em fa mandra»).		0,846				
La manca de motivació per la matèria.		0,698				
No eren els estudis que volia cursar.						0,437
Treballar i no poder assistir a classe.						0,623
Creure que no es podrà superar l'assignatura.					0,84	
La pressió del grup d'amistats («em convencen per no entrar a classe»).			0,679			
El fet de no haver-hi un bon ambient en el grup classe.			0,768			
Tenir conflictes amb el professorat.			0,61			
Les condicions meteorològiques, ja sigui pel mal temps o pel bon temps.				0,748		
Tenir problemes amb el mitjà de transport per arribar puntual a les classes influeix en la no assistència a classe.				0,751		
Mètode d'extracció: components principals. Mètode de rotació: normalització Varimax amb Kaiser. La rotació convergeix en 22 iteracions.						

5.1.2.2. Factors institucionals que influeixen en l'absentisme segons l'alumnat

S'ha preguntat a l'alumnat (igual que al PDI prèviament) quins són els ítems (d'entre els 21 proposats) que condicionen l'absentisme a les aules des de la seva perspectiva. Aquests ítems s'han agrupat per categories institucionals (un total de sis): 1) professorat i competència docent, 2) metodologia docent no activa i poc motivadora, 3) organització horària i espais, 4) càrrega acadèmica, 5) estil docent poc proper, i 6) control i horari.

L'anàlisi factorial dels ítems institucionals identifica que aquests sis factors expliquen conjuntament el 66,72 % de la variància total, cosa que indica que aquests eixos capten una part molt rellevant de la manera com l'alumnat interpreta l'absentisme vinculat amb l'organització i a la docència (a la taula 11 es mostren les càrregues factorials dels ítems en cada un dels factors).

El factor amb més pes és el vinculat al **professorat** i a la seva **competència docent**, que explica el 34,97 % de la variància. S'hi detecten amb força ítems com que el professorat no sigui competent en la matèria (0,848), no estructurari adequadament els continguts (0,796), no adapti les explicacions al nivell del grup (0,693), no s'expliqui amb claredat (0,575) o es limiti a dictar apunts (0,567). Aquest patró mostra que, per a l'alumnat, més d'un terç de l'absentisme institucional s'explica directament per la qualitat docent del professorat.

El segon factor, que explica un 11,30 % de la variància, està centrat en una **metodologia docent** percebuda com poc activa i poc motivadora. Inclou que les classes siguin monòtones i avorrides (0,746), que s'apliquin metodologies passives (0,671) i que els materials siguin poc innovadors i motivadors (0,701). També hi apareixen, amb càrregues rellevants, la manca de claredat del professorat (0,574) i el fet de limitar-se a llegir o dictar apunts (0,506). Aquest factor indica que una part important de l'absentisme institucional s'associa a una experiència d'aula poc estimulant.

El tercer factor, que explica un 7,11 % de la variància, agrupa els elements relacionats amb l'**organització horària i els espais**: classes molt consecutives (0,716), horaris poc favorables (0,618), excés de disciplina horària (0,580), aules inadequades (0,596) i massa hores lliures entre assignatures (0,469). Aquest factor reflecteix que la manera com es distribueix el temps i l'espai també influeix de manera apreciable en la decisió d'assistir o no a classe.

El quart factor, amb un 5,06 % de la variància, està vinculat a la **càrrega acadèmica** i a la superposició d'assignatures. Hi destaquen matricular-se de massa crèdits (0,793), la superposició d'horaris entre cursos (0,799) i pensar que no cal anar a classe si es repeteix l'assignatura (0,723). Aquest factor mostra que una part de l'absentisme respon a una sobrecàrrega estructural dels plans d'estudis.

El cinquè factor, que explica un 4,39 % de la variància, es relaciona amb una **docència** percebuda com poc motivadora i poc sensible a l'alumnat. Inclou especialment que l'esforç de l'alumnat no es valori a classe (0,708) i que el professorat no tingui interès a conèixer el grup classe (0,678), així com la manca de connexió entre continguts i aplicacions (0,480). Aquest factor apunta a una dimensió més relacional i motivacional de la docència.

Finalment, el sisè factor, amb un 3,89 % de la variància, recull el **control de l'assistència**, i especialment el fet que no es porti un registre i l'assistència no sigui considerada important (0,792), així com la durada de les classes (0,481). Aquest és el factor amb menor pes, cosa que indica que, per a l'alumnat, el control formal és un element secundari en la decisió de no assistir-hi.

En conjunt, aquests resultats mostren que, des de la mirada de l'alumnat, l'absentisme institucional està explicat sobretot per la qualitat docent i pedagògica del professorat (35 %) i per una experiència docent poc activa i motivadora (11 %), mentre que els horaris, la càrrega acadèmica i el control tenen un paper més limitat. Això reforça la idea que la presència a classe depèn menys de normes i més de com es viu l'aula com a espai d'aprenentatge significatiu.

Taula 11. Matriu de factors rotats: factors institucionals relacionats amb l'absentisme des de la perspectiva estudiantil

	Condicionant					
	Professorat i competència docent	Metodologia docent no activa i poc motivadora	Organització horària i espais	Càrrega acadèmica	Estil docent poc proper	Control
	1	2	3	4	5	6
El fet que l'assistència no sigui «important» (no es porta a terme un registre d'assistència)						0,792
La durada de les classes (si és força llarga influeix en la no assistència a classe)			0,59			0,481
Pensar que no fa falta anar a classe si es repeteix l'assignatura				0,723		
Matricular-se de massa crèdits o assignatures				0,793		
L'horari en què s'imparteix l'assignatura, especialment que sigui la primera o la darrera del matí o la tarda			0,618			
L'excés de disciplina amb la puntualitat a les primeres hores de classe			0,58			

Quan els horaris de les assignatures de diferents cursos se superposen				0,799		
Tenir massa hores lliures entre assignatures			0,469			
Que les classes siguin molt consecutives			0,716			
Que l'aula no sigui adequada (mala ventilació, mala distribució de les cadires i taules, sorolls externs, mal condicionament, en general)			0,596			
Que els materials i recursos utilitzats a l'aula siguin poc adequats, poc innovadors i poc motivadors		0,701				
El professorat no s'explica amb claredat	0,575	0,574				
Les classes són monòtones i avorrides		0,746				
El professorat aplica una metodologia molt passiva i no fomenta ni la participació ni la interacció a classe		0,671			0,436	

El professorat no té interès a conèixer l'alumnat (el grup classe)		0,44			0,678	
L'esforç de l'alumnat no es valora a classe					0,708	
A classe no es transmet la relació entre el contingut de la matèria i les seves possibles aplicacions	0,445				0,48	
El professorat es limita a dictar els apunts o llegir les presentacions	0,567	0,506				
Les explicacions no s'adapten a la comprensió dels estudiants (del grup classe)	0,693					
El professorat no aconsegueix estructurar adequadament els continguts	0,796					
El professorat no és competent en la matèria que imparteix	0,848					

Mètode d'extracció: components principals. Mètode de rotació: normalització Varimax amb Kaiser. La rotació convergeix en 9 iteracions.

5.1.2.3. Factors relacionats amb la metodologia d'avaluació que influeixen en l'absentisme segons l'alumnat

Seguint amb la metodologia anterior, s'han agrupat diferents ítems (12) en quatre categories: 1) avaluació/comprensió, 2) fàcil accés al material, 3) dificultat de la matèria, i 4) avaluació única. Aquests quatre factors expliquen el 59,17 % de la variància total (la taula 12 recull les càrregues factorials obtingudes).

El factor amb més pes és el vinculat a la **relació entre assistència, comprensió i avaluació**, que explica el 32,97 % de la variància. En aquest factor s'hi troben elements com que l'assistència no faciliti la comprensió de l'assignatura (0,686), que l'assistència no ajudi a aprovar (0,630), que l'avaluació no estigui relacionada amb el que es fa a classe (0,670) i que falta coordinació entre professorat (0,564). També hi apareix el fet de tenir altres exàmens i treballs (0,613). Aquest conjunt indica que, per a l'alumnat, el principal motiu acadèmic de no assistir és la pèrdua de sentit funcional de la classe: quan anar a l'aula no es percep com útil per entendre ni per superar l'assignatura, l'assistència es debilita.

El segon factor, que explica un 9,65 % de la variància, està vinculat a l'**accés al material** i a la facilitat de la matèria. Hi destaquen que els companys facilitin apunts (0,645), que es proporcionin material suficient (0,728) i que el contingut sigui molt fàcil (0,731). Aquest factor mostra que, quan el coneixement és fàcilment accessible fora de l'aula, la necessitat d'assistir-hi disminueix.

El tercer factor, amb un 9,06 % de la variància, està relacionat amb la **dificultat i la naturalesa de la matèria**. Inclou sobretot que el contingut sigui molt complicat (0,822), que l'assignatura sigui massa teòrica (0,753) i, parcialment, la idea que l'ús de la IA generativa pot ser suficient (0,453). Aquest factor reflecteix que tant una dificultat excessiva com una teoria poc aplicada poden afavorir la desvinculació de l'alumnat.

El quart factor, que explica un 7,50 % de la variància, es vincula específicament a l'**avaluació única**, amb uns valors molt elevats de l'ítem «optar per l'avaluació única i pensar que no fa falta anar a classe» (0,871). Aquest resultat mostra que l'existència d'aquesta modalitat pot incentivar una estratègia d'absentisme planificat, en què l'alumnat opta per no assistir-hi perquè la seva avaluació no depèn del treball continuat a l'aula.

En conjunt, aquests resultats indiquen que l'absentisme vinculat a l'avaluació no s'explica principalment per la tecnologia o per la dificultat de la matèria, sinó sobretot per la utilitat percebuda de la classe per comprendre i superar l'assignatura (gairebé un 33 % de la variància). L'accés fàcil als materials (9,7 %), la naturalesa de la matèria (9,1 %) i les estratègies d'avaluació (7,5 %) completen un model en què l'assistència depèn, sobretot, de fins a quin punt anar a classe «serveix» acadèmicament.

Taula 12. Matriu de factors rotats: factors relacionats amb l'avaluació condicionants de l'absentisme des de la perspectiva estudiantil

	Condicionant			
	Avaluació/ comprensió	Fàcil accés al material	Dificultat de la matèria	Avaluació única
	1	2	3	4
Tenir exàmens, presentacions o treballs d'altres assignatures	0,613			
Optar per l'avaluació única i pensar que no fa falta anar a classe				0,871
Que l'assistència a classe no ajudi a aprovar l'assignatura («tant és si hi vas com si no hi vas, resulta més eficient estudiar a la biblioteca o a casa amb apunts o a acadèmies que anant a classe»)	0,63			
Si l'avaluació no està relacionada amb el contingut de classe	0,67			
Que els companys facilitin els apunts		0,645		
Que el contingut de l'assignatura sigui molt fàcil		0,731		
Que el contingut de l'assignatura sigui molt complicat			0,822	
Que l'assignatura sigui massa teòrica			0,753	

Que es proporcioni material suficient de la matèria		0,728		
El fet que l'assistència no faciliti la comprensió de l'assignatura	0,686			
Si la matèria és impartida per més d'un professor i hi hagi falta de coordinació entre l'equip docent	0,564			
Pensar que fer ús de la IA generativa serà suficient per preparar-se i superar l'assignatura		0,434	0,453	
Mètode d'extracció: components principals. Mètode de rotació: normalització Varimax amb Kaiser. La rotació convergeix en 5 iteracions.				

5.1.3. Anàlisi comparativa entre l'alumnat que assisteix a totes les assignatures i que ha deixat d'assistir a alguna assignatura

S'ha analitzat quin és el perfil, la situació i les percepcions de l'alumnat que ha manifestat que assisteix a totes les assignatures i el que manifesta haver deixat d'assistir a alguna assignatura. Els resultats de l'anàlisi de les característiques més rellevants es mostren a la taula 13.

Taula 13. Anàlisi comparativa del perfil d'alumnat: hi assisteix (vs.) no hi assisteix (en %)

		Assisteix a totes les assignatures	No assisteix a totes les assignatures	TOTAL DE LA MOSTRA
	Mostra	1352	901	2253
Gènere	Dona	62,7	62,3	62,5
	Home	33,9	35,3	34,5
	Altres	3,4	2,4	3
Domicili	Vius amb progenitors	74,3	72,9	73,77

Beca	Beca d'estudis	22,9	23,6	23,2
Situació laboral	Treballa	37,6	42,3	39,5
Tipus de transport	Transport públic	73,1	68,9	71,4
	Vehicle privat	20,3	25,4	22,4
	Altres	6,6	5,7	6,2
Temps fins a la UAB	Uns 15 minuts aprox.	12,6	11,7	12,3
	Entre 15 i 30 minuts	19,5	19	19,3
	Entre 30 i 60 minuts	37,4	35,2	36,5
	Més de 60 minuts	30,4	34,2	31,9
Llengua	Català	85,4	81,7	83,8
Projecte	Professionalitzador	77,7	80,7	78,9
	Intel·lectual	15,6	13,3	14,7
Accés	1a opció	83,3	81,2	82,5
A quin percentatge de classes assisteixes	0-20 %	1,6	10,5	5,1
	20-40 %	2	13,7	6,7
	40-60 %	4	22	11,2
	60-80 %	17	32,2	23,1
	80-100 %	75,4	21,6	53,9
Repetició	Repeteixes	15,5	29,2	20,9

Curs	1r curs	33	22,4	28,8
	2n curs	22,6	23,1	22,8
	3r curs	20,3	24,8	22,1
	4t curs	19,7	23,3	21,2
	5è curs	3	3,8	3,3
	6è curs	1,5	2,7	2

Nota: s'han marcat en negreta els valors que presenten una major diferència entre els grups.

5.1.3.1. Factors personals, relacionals, familiars i externs que expliquen l'absentisme en l'alumnat que ha abandonat alguna assignatura

L'anàlisi factorial aplicada únicament als 901 estudiants que han deixat d'assistir a alguna assignatura identifica sis factors que expliquen conjuntament el 70,98 % de la variància total. Això indica que, un cop que l'absentisme ja s'ha produït, els motius que el sostenen estan ben estructurats i no són aleatoris.

El factor més important continua sent el que està vinculat als **problemes personals de salut i familiars**, que explica el 31,71 % de la variància. Hi destaquen especialment els problemes de salut mental i emocional (0,849), els problemes familiars (0,801) i la salut física (0,740). Això mostra que, entre l'alumnat que ja ha trencat el vincle amb una assignatura, el malestar vital és encara el principal element de fons que sosté l'absentisme.

El segon factor, amb un 13,98 % de la variància, està relacionat amb els **factores personals de motivació**. Inclou sobretot no tenir ganes d'anar a classe (0,839), no tenir prou motivació per la matèria (0,753) i prioritzar altres activitats o plans (0,715). Un cop s'ha produït l'abandonament, la desmotivació no és només una disposició latent, sinó un element central que consolida la no assistència.

El tercer factor, que explica un 7,05 % de la variància, agrupa els **factors externs**: les condicions meteorològiques (0,738) i els problemes de transport (0,777). En aquest subgrup, aquests elements tenen un pes més clar que en el conjunt de l'alumnat, cosa que indica que les dificultats logístiques poden actuar com a desencadenants o justificacions pràctiques de l'absentisme un cop que ja s'ha iniciat.

El quart factor, amb un 6,71 % de la variància, està vinculat a la **situació vital i relacional fora de l'aula**, especialment el fet de treballar i no poder assistir a classe (0,747) i no cursar la carrera que es volia (0,629). Aquest factor mostra que, entre l'alumnat que ja no assisteix a alguna assignatura, el desajust entre estudis i projecte vital esdevé especialment rellevant.

El cinquè factor, que explica un 6,19 % de la variància, correspon a l'**autoeficàcia acadèmica**. El seu element central és la creença que no es podrà superar l'assignatura (0,795), juntament amb els conflictes amb el professorat (0,494). Això indica que l'absentisme consolidat s'associa a una expectativa de fracàs que erosiona la voluntat de seguir assistint.

Finalment, el sisè factor, amb un 5,35 % de la variància, recull els **factors sociorelacional**s vinculats al grup i a les amistats. Destaquen la pressió del grup d'amistats (0,831) i el mal ambient al grup classe (0,545). Aquest resultat mostra que, en fases avançades d'absentisme, la decisió de no anar a classe també es construeix socialment i pot ser reforçada pel context relacional.

En conjunt, el perfil de l'alumnat que ja ha deixat d'assistir-hi dibuixa un patró clar: l'absentisme no es manté només per raons pràctiques, sinó per la combinació de malestar personal (31,7 %), desmotivació (14,0 %), dificultats vitals i logístiques i una progressiva pèrdua de confiança en la pròpia capacitat d'aprendre i superar l'assignatura. Quan aquests factors s'acumulen, la desvinculació de la classe deixa de ser puntual i esdevé estructural.

La taula 14 mostra com l'estructura factorial subjacent és similar entre els col·lectius d'estudiants que han deixat d'assistir a alguna assignatura i els que hi assisteixen de manera regular. Els dos col·lectius coincideixen en els factors més importants (F1 i F2). La resta dels factors no presenten canvis en la definició, sinó en la importància atorgada per cada col·lectiu.

Taula 14. Anàlisi comparativa: factors personals, familiars, relacionals i externs que expliquen l'absentisme entre l'alumnat, a cada una de les mostres considerades («Total», «Sí que hi han deixat d'assistir», «No hi han deixat d'assistir»)

Factor	Han deixat d'assistir a alguna classe?			Lectura comparada
	Total	SÍ	NO	
Problemes de salut i familiars	F1	F1	F1	
% de variància	32,30%	31,71%	33,15%	Coincidència total dels ítems: és el principal motor de l'absentisme per a tots els col·lectius.
Salut mental i emocional	0,849	0,849	0,824	
Salut física	0,752	0,74	0,776	
Problemes familiars	0,812	0,801	0,809	
Motivació	F2	F2	F2	
% de variància	15,63%	13,98%	16,06%	La motivació acadèmica és clau per a tothom. L'alumnat que no ha deixat d'assistir-hi dona més rellevància a la motivació. En canvi, els que ja no hi assisteixen han prioritzat altres activitats
No em ve de gust anar a classe	0,846	0,839	0,848	
Manca de motivació per la matèria	0,698	0,753	0,854	
Prioritzar altres activitats	0,796	0,715	0,539	
Pressió social	F3	F6	F3	
% de variància	7,23%	5,35%	7,37%	L'alumnat que no hi assisteix integra la pressió del grup dins el clima relacional, però no dona gaire importància als ítems d'aquest factor (F6).
Pressió del grup d'amistats	0,679	0,831	0,792	
Mal ambient de grup	0,768	0,545	0,817	
Conflictes amb el professorat	0,61	0,494	0,757	
Factors externs	F4	F3	F4	

% de variància	6,22%	7,04%	6,29%	Les condicions meteorològiques i les barreres d'accés tenen un pes similar dins del factor, però és més important pels que han deixat d'assistir-hi, ja que conformen el factor 3.
Condicions meteorològiques	0,748	0,738	0,811	
Transport	0,751	0,777	0,731	
Autoeficàcia acadèmica	F5	F5	F5	
% de variància	5,57%	6,19%	5,16%	Coincidència molt forta: l'absentisme com a evitació del fracàs.
No podré superar l'assignatura	0,84	0,795	0,864	
Projecte vital	F6	F4	F1-F5	
% de variància	5,13%	6,71%		L'alumnat que ha deixat d'assistir-hi dona més importància a aquests ítems, ja que configuren el factor 4.
Treballar	0,623	0,747	0,518	
No era la carrera que volia estudiar	0,437	0,629	0,497	

Nota: per a cada ítem s'ha especificat la càrrega factorial a cada una de les anàlisis factorials dutes a terme. El % de variància mesura el percentatge d'informació recollida per cada factor.

5.1.3.2. Factors institucionals que expliquen l'absentisme en l'alumnat que ha abandonat alguna assignatura

Els sis factors identificats expliquen conjuntament el 64,13 % de la variància, és a dir, de la informació de la mostra, cosa que indica que l'absentisme també està vinculat a la manera com s'organitza i es viu la docència.

El factor amb més pes continua sent el relacionat amb el **professorat** i amb la **competència docent**, que explica el 30,79 % de la variància. Hi destaquen especialment que el professorat no sigui competent en la matèria (0,815), no estructurari adequadament els continguts (0,792) i no adapti les explicacions al grup (0,647). També hi influencien el fet que el professorat es limiti a dictar apunts o llegir presentacions (0,483) i que no s'expliqui amb claredat (0,622). Això indica que, entre l'alumnat que ja se n'ha desvinculat, la percepció d'una docència de baixa qualitat continua sent el nucli central de l'absentisme institucional.

El segon factor, amb un 12,17 % de la variància, recull una **metodologia** percebuda com poc activa i poc motivadora. Hi destaquen que les classes siguin monòtones i avorrides (0,759), que els materials siguin poc innovadors (0,709) i que la metodologia sigui passiva (0,607). Aquest factor mostra que, un cop que l'alumnat ha deixat d'assistir-hi, la manca d'estímul pedagògics reforça la decisió de no tornar a l'aula.

El tercer factor, que explica un 7,08 % de la variància, està vinculat a l'**organització horària i els espais**. Inclou el fet que les classes siguin molt consecutives (0,746), els horaris poc favorables (0,647), l'excés de disciplina horària (0,463), les aules inadequades (0,585) i l'excés d'hores lliures (0,502). Aquest conjunt indica que una part de l'absentisme consolidat es manté per condicions logístiques poc compatibles amb la presència continuada.

El quart factor, amb un 5,13 % de la variància, està format pels elements de **docència motivadora i reconeixement de l'alumnat**. Hi destaquen que l'esforç no es valori a classe (0,807), que el professorat no tingui interès pel grup (0,772) i que no es connecti el contingut amb aplicacions (0,569). Aquest factor mostra que la manca de reconeixement i de sentit també contribueix a la desvinculació des de la perspectiva d'aquell alumnat que ja s'ha desvinculat d'alguna assignatura.

El cinquè factor, que explica un 4,85 % de la variància, està vinculat a la **càrrega acadèmica** i a la **superposició d'assignatures**. Inclou matricular-se de massa crèdits (0,773), tenir superposicions horàries (0,794) i pensar que no cal anar a classe si es repeteix l'assignatura (0,742). Aquest factor reflecteix una sobrecàrrega estructural que un cop iniciat l'absentisme el fa més difícil de revertir segons la perspectiva de l'alumnat que ja ha abandonat alguna assignatura.

El sisè factor, amb un 4,11 % de la variància, recull el **control de l'assistència**, especialment el fet que no es porti registre i l'assistència no sigui considerada important (0,847), juntament amb la durada de les classes (0,487). Tot i ser el factor amb menys pes, indica que la manca de control formal pot facilitar que l'absentisme es consolidi un cop que ja s'ha iniciat.

En conjunt, el perfil institucional de l'alumnat que ja ha deixat d'assistir a alguna assignatura mostra que l'absentisme no es manté només per motius personals, sinó que es desenvolupa en un entorn docent percebut com poc competent, poc estimulant i poc reconeixedor, combinat amb horaris i càrregues que dificulten el retorn a l'aula (taula 15).

Taula 15. Anàlisi comparativa: factors institucionals que expliquen l'absentisme entre l'alumnat, a cada una de les mostres considerades («Total», «Sí que hi han deixat d'assistir», «No hi han deixat d'assistir»)

Factor	Hi han deixat d'assistir?			Lectura comparada
	Total	SÍ	NO	
Professorat i competència docent	F1	F1	F1	
% de variància	34,97%	30,79%	37,79%	La competència docent és el principal factor de l'absentisme. L'estudiant que ja no hi assisteix considera que l'ítem «El professorat dicta o llegeix...» és metodològic (F2). En canvi, el que segueix incorpora en F1 la relació dels continguts amb les seves aplicacions.
El professorat no s'explica amb claredat	0,575	0,662	0,595	
El professorat dicta o llegeix les presentacions	0,567	F2 0,55	0,651	
Les explicacions no s'adapten a la comprensió del grup	0,693	0,647	0,733	
El professorat no és competent en la matèria que imparteix	0,796	0,815	0,842	
El professorat no aconsegueix estructurar els continguts	0,848	0,792	0,805	
Metodologia docent no motivadora	F2	F2	F2	
% de variància	11,30%	12,17%	10,72%	La metodologia docent no motivadora és la segona causa, amb un pes més alt per a l'alumnat que ja ha deixat d'assistir a alguna assignatura. L'avorriments a les classes és clau, així com a la metodologia. A més, incorpora també en aquest factor el fet que el professorat es limita a dictar o llegir a classe. En canvi, els que hi assisteixen afegixen a F2 ítems relacionats amb la proximitat del professorat i resten importància a l'adequació dels materials.
Materials poc adequats	0,701	0,709	F5 0,54	
Classes monòtones i avorrides	0,746	0,759	0,547	
Metodologia molt passiva, que no fomenta ni la participació ni la interacció	0,671	0,607	0,702	

Organització horària i espais	F3	F3	F3	
% de variància	7,11%	7,08%	7%	En aquest factor hi ha coincidència entre la majoria dels ítems. Tenir massa hores lliures entre assignatures no sembla important per als estudiants que assisteixen a totes les classes, ja que ho posicionen en el factor 5.
Classes llargues	0,59	0,582	0,62	
Horari, primeres i darreres hores	0,618	0,647	0,574	
Excés de disciplina en la puntualitat	0,58	0,463	0,712	
Hores lliures entre assignatures	0,469	0,502	F5 0,57	
Que les classes siguin molt consecutives	0,716	0,746	0,635	
Aula no adequada, mal condicionament	0,596	0,585	0,471	
Càrrega acadèmica	F4	F5	F4	
% de variància	5,06%	4,85%	5,18%	L'alumnat que no hi assisteix no considera tan important (F5) anar a classe quan es repeteix (0,742), si té matriculats molts crèdits (0,773) o els horaris de les assignatures se superposen (0,794).
Pensar que no fa falta anar a classe si es repeteix	0,723	0,742	0,683	
Matricular-se de massa crèdits	0,793	0,773	0,804	
Horaris de les assignatures se superposen	0,799	0,794	0,802	
Equip docent poc proper	F5	F4	F2	
% de variància	4,40%	5,13%	10,72%	Tot i que amb puntuacions similars, la importància que dona el grup que ha deixat d'assistir-hi i el que assisteix a totes les assignatures és diferent.
Desinterès del professorat per conèixer el grup	0,678	0,772	0,78	
L'esforç de l'alumnat no es valora	0,708	0,807	0,65	
No es transmet la relació entre el contingut de la matèria i les aplicacions	0,48	0,569	0,5	

Control assistència	F6	F6	F6	
% de variància	3,89%	4,11%	3,80%	Coincidència, tot i que el grup que no assisteix a classe incorpora com a ítem «la durada de les classes» (0,487) a F6.
El fet que l'assistència no sigui «important»	0,792	0,847	0,761	

Nota: per a cada ítem s'ha especificat la càrrega factorial a cada una de les anàlisis factorials dutes a terme. El % de variància mesura el percentatge d'informació recollida per cada factor.

5.1.3.3. Factors vinculats a l'avaluació que expliquen l'absentisme en alumnat que ha abandonat alguna assignatura

L'anàlisi factorial identifica quatre factors que expliquen conjuntament el 55,07 % de la variància. Això indica que, entre l'alumnat que ja ha abandonat l'assistència, els motius acadèmics que sostenen aquesta decisió estan clarament diferenciats.

El factor amb més pes és el vinculat a l'accés fàcil al **material** i a la facilitat de la **matèria**, que explica el 27,45 % de la variància. Hi destaquen sobretot que el contingut sigui molt fàcil (0,698), que es proporcionï material suficient (0,711) i que els companys facilitin els apunts (0,635). També hi apareix, encara que amb menor pes, la idea que l'ús de la IA generativa pot ser suficient (0,52). Aquest factor mostra que, quan el coneixement és fàcilment accessible fora de l'aula, la necessitat d'assistir-hi desapareix.

El segon factor, amb un 10,11 % de la variància, està relacionat amb la **dificultat i la naturalesa de la matèria**. Inclou que el contingut sigui molt complicat (0,814) i que l'assignatura sigui massa teòrica (0,717). Aquest factor indica que tant la complexitat excessiva com una teoria poc aplicada poden reforçar la decisió de no assistir-hi.

El tercer factor, que explica un 9,39 % de la variància, està centrat en la **utilitat de l'assistència** per comprendre i aprovar. Hi destaquen que anar a classe no ajudi a aprovar (0,709) i que no faciliti la comprensió (0,680). Aquest factor reflecteix una percepció molt instrumental de la docència: si la classe no ajuda ni a entendre ni a superar l'assignatura, es deixa de freqüentar i encara més si augmenta la càrrega acadèmica en tenir exàmens, treballs o presentacions d'altres assignatures (0,574).

El quart factor, amb un 8,12 % de la variància, es vincula amb la **coherència entre avaluació i docència**. Inclou que l'avaluació no estigui relacionada amb el contingut de classe (0,721), la falta de coordinació entre professorat (0,701) i el fet d'«optar per l'avaluació única i pensar que no fa falta anar a classe» (0,530). Aquest patró mostra que, quan l'alumnat percep una avaluació desconnectada del que es fa a l'aula, l'assistència perd sentit.

Aquests resultats mostren que entre l'alumnat que ja ha deixat d'assistir el pes principal recau en la percepció que el contingut és fàcilment accessible fora de l'aula (24,75 %), seguit per la dificultat o naturalesa de la matèria (10,11 %), les estratègies d'avaluació (9,39 %) i la desconexió entre docència i avaluació (8,12 %). L'absentisme consolidat es construeix, així, com una decisió estratègicament racional davant un sistema d'avaluació que permet aprovar sense assistir a classe.

La taula 16 mostra com l'estructura factorial, en relació amb el model d'avaluació, presenta diferències entre l'alumnat que no assisteix a totes les assignatures i el que sí que ho fa. Si el primer valora com més important l'accessibilitat dels materials, el que va a classe valora la incidència de l'assistència de cara a l'avaluació.

Taula 16. Anàlisi comparativa: factors relacionats amb l'avaluació condicionants de l'absentisme entre l'alumnat, a cada una de les mostres considerades («Total», «Sí que hi han deixat d'assistir», «No hi han deixat d'assistir»)

Factor	Hi han deixat d'assistir?			Lectura comparada
	Total	SÍ	NO	
Assistència / comprensió / avaluació	F1	F3	F1	
% de Variància	32,97%	9,39%	35,86%	L'alumnat que ha deixat d'assistir-hi no valora com fonamental (F3 i F4) l'assistència, com a facilitador de la comprensió i l'avaluació.
Tenir exàmens, presentacions o treballs d'altres assignatures	0,613	0,574	0,6	
L'assistència a classe no ajuda a aprovar l'assignatura	0,63	0,709	0,667	
Si l'avaluació no està relacionada amb el contingut de classe	0,67	F4 0,721	0,73	
L'assistència no facilita la comprensió de l'assignatura	0,686	680	0,689	
Falta de coordinació entre l'equip docent	0,564	F4 0,701	0,579	

Materials accessibles i fàcils	F2	F1	F3	
% de variància	9,65%	27,45%	8,51%	L'alumnat que ja ha deixat d'assistir a alguna assignatura valora com a raó més important la disponibilitat de materials i que el contingut de la matèria sigui fàcil.
Els companys faciliten apunts	0,645	0,635	0,604	
Que el contingut de l'assignatura sigui molt fàcil	0,731	0,698	0,793	
Que es proporcioni material suficient de la matèria	0,728	0,711	0,734	
Dificultat i naturalesa de la matèria	F3	F2	F2	
% de variància	9,06%	10,11%	10,17%	En aquest factor hi ha coincidència entre la majoria d'ítems i la importància (F2) donada pels dos col·lectius.
Que el contingut de l'assignatura sigui molt complicat	0,822	0,814	0,827	
Que l'assignatura sigui massa teòrica	0,753	0,717	0,763	
Pensar que fer ús de la IA generativa serà suficient per preparar-se i superar l'assignatura	0,453	0,428	0,509	
Avaluació única	F4	F4	F4	
% de variància	7,50%	8,12%	7,13%	La possibilitat d'avaluació única apareix com una de les raons per no assistir a classe, tot i que en el cas dels que ja han deixat d'assistir-hi s'afegeixen els ítems «l'avaluació no està relacionada amb el contingut de la classe» (0,721) i «no hi ha coordinació entre el professorat que imparteix l'assignatura» (0,701).
Optar per l'avaluació única i pensar que no fa falta anar a classe	0,871	0,53	0,817	

Nota: per a cada ítem s'ha especificat la càrrega factorial a cada una de les anàlisis factorials dutes a terme. El % de variància mesura el percentatge d'informació recollida per cada factor.

5.1.4. Síntesi de resultats

És motiu d'aquesta secció oferir una síntesi dels principals resultats obtinguts des d'una visió comparada de les percepcions que tenen els col·lectius participants —PDI i alumnat— al voltant dels factors condicionants de l'assistència a les aules en les tres principals dimensions d'anàlisi en el marc d'aquest estudi: 1) factors personals, relacionals i externs; 2) factors institucionals, i 3) factors vinculats al model d'avaluació.

5.1.4.1. Comparació de factors personals, relacionals i externs entre PDI i alumnat

A partir de la comparació entre la percepció del PDI i la de l'alumnat, emergeix un patró: tots dos col·lectius coincideixen en els grans eixos explicatius de l'absentisme, però no els ordenen ni els interpreten de la mateixa manera.

El primer punt de coincidència és clar: els problemes de salut mental, emocional, física i familiar constitueixen el nucli dur de l'absentisme tant per al PDI (32,87 % de la variància) com per a l'alumnat (32,30 %). Les càrregues factorials són pràcticament idèntiques —salut mental (0,900 PDI; 0,849 alumnat), salut física (0,854; 0,752) i problemes familiars (0,869; 0,812)— i indiquen que es tracta d'una explicació central des de la qual s'interpreta la no assistència. En aquest punt, no hi ha cap diferència interpretativa: l'absentisme s'entén, fonamentalment, com una expressió de vulnerabilitat personal.

El segon gran eix també és compartit, però amb matisos. La desmotivació acadèmica explica un 17,44 % de la variància en el PDI i un 15,63 % en l'alumnat, amb ítems gairebé idèntics: «no em ve de gust anar a classe», «manca de motivació» i «prioritzar altres activitats». Ara bé, mentre que el professorat tendeix a llegir aquesta desmotivació com una actitud de l'alumnat envers els estudis, l'alumnat la viu més com una conseqüència del seu malestar i de la seva experiència real a l'aula.

Això es veu en el pes més alt que dona a «prioritzar altres activitats» (0,796) i en la manera com separa la motivació del desajust amb el grau. Precisament aquí apareix una de les diferències més grans: el fet de no estudiar la carrera desitjada («no era la carrera que volia estudiar») forma part del factor de motivació en el PDI (0,536), però per a l'alumnat es desplaça cap a un factor específic de projecte vital i condicions materials (5,13 %). És a dir, el professorat ho llegeix sobretot com un problema d'interès o implicació, mentre que l'alumnat ho entén com un desajust més profund entre la trajectòria vital i la universitat.

Una altra coincidència forta és el pes dels factors sociorelacional. Tant el PDI (8,89 %) com l'alumnat (7,23 %) identifiquen el mal ambient de grup i els conflictes amb el professorat com a elements estructurants de l'absentisme. Tanmateix, la manera d'organitzar aquests ítems és diferent: el PDI separa la pressió del grup d'amistats en un factor propi (4,77 %), mentre que l'alumnat l'integra dins del mateix clima relacional. Això suggereix que, per als estudiants, les amistats, el grup classe i la relació amb el professorat formen un mateix ecosistema relacional, mentre que el PDI els conceptualitza de manera més fragmentada.

Pel que fa als factors externs i logístics (transport i condicions meteorològiques), la coincidència és també molt elevada (7,26 % en el PDI i 6,22 % en l'alumnat), amb resultats factorials gairebé calcats. No obstant això, el paper del treball remunerat torna a mostrar una diferència d'enfocament: el PDI l'interpreta com una barrera logística (0,584), mentre que l'alumnat l'inscriu dins del seu marc vital i estructural (0,623), juntament amb el desajust amb el grau.

Finalment, en l'àmbit de l'autoeficàcia acadèmica, l'acord és gairebé total. La creença que «no podré superar l'assignatura» té un pes molt similar en ambdós col·lectius (6,01 % en el PDI i 5,57 % en l'alumnat), amb valors molt alts (0,805 i 0,840 respectivament). Això apunta a una lectura compartida de l'absentisme com una estratègia d'evitació del fracàs, més que no pas com una manca d'interès superficial.

Amb tot, PDI i alumnat comparteixen el mateix mapa de factors (vegeu la taula 17), però no exactament la mateixa narrativa. El PDI tendeix a llegir l'absentisme com una combinació de vulnerabilitat, desmotivació i barreres logístiques, mentre que l'alumnat hi afegeix una lectura més biogràfica i relacional, en què el malestar, el projecte vital, la identitat acadèmica i el clima de l'aula es troben profundament entrelaçats. Aquesta diferència és clau per entendre per què moltes polítiques centrades només en l'assistència o la motivació formal tenen un impacte limitat sobre el fenomen real de l'absentisme.

Taula 17. Comparació de factors personals, relacionals i externs, a cada una de les mostres considerades (PDI i alumnat)

Factor	PDI	Alumnat	Lectura comparada
Problemes de salut i familiars	F1	F1	
% variància	32,87%	32,30%	
Salut mental i emocional	0,9	0,849	Coincidència total: és el principal motor de l'absentisme segons tots dos col·lectius.
Salut física	0,854	0,752	El malestar físic forma part del nucli central del fenomen en ambdós casos.
Problemes familiars	0,869	0,812	El context familiar és un factor estructurant per a PDI i estudiants.
Motivació	F2	F2	
% variància	17,44%	15,63%	
«No em ve de gust anar a classe»	0,856	0,846	Ítem gairebé idèntic: l'absentisme com a desconexió subjectiva.
Manca de motivació per la matèria	0,807	0,698	La motivació acadèmica és clau per a tothom.
Prioritzar altres activitats	0,744	0,796	L'alumnat encara ho expressa amb més intensitat.
No era la carrera que volia	0,536	F6 0,437	El PDI ho llegeix com a desmotivació, l'alumnat com a desajust vital (F6).
Factors sociorelacionals	F3	F3	
% variància	8,89%	7,23%	
Mal ambient de grup	0,821	0,768	Coincidència clara: el clima de l'aula importa.
Conflictes amb el professorat	0,829	0,61	El conflicte docent és rellevant en ambdós models.

Factors externs	F4	F4	
% variància	7,26%	6,22%	
Condicions meteorològiques	0,723	0,748	Coincidència pràcticament perfecta.
Transport	0,78	0,751	Les barreres d'accés hi tenen un pes similar.
Treballar	0,584	F6 0,623	El PDI ho veu com a barrera logística; l'alumnat, com a condició vital (F6).
Autoeficàcia acadèmica	F5	F5	
% variància	6,01%	5,57%	
«No podré superar l'assignatura»	0,805	0,84	Coincidència molt forta: l'absentisme com a evitació del fracàs.
Pressió social	F6	F6	
% variància	4,77%	5,13%	
Pressió del grup d'amistats	0,703	F3 0,679	L'alumnat ho integra dins el clima relacional (F3); el PDI, ho separa.

Nota: per a cada ítem s'ha especificat la càrrega factorial a cada una de les anàlisis factorials dutes a terme. El % de variància mesura el percentatge d'informació recollida per cada factor.

5.1.4.2. Comparació de factors institucionals entre PDI i alumnat

La comparació entre la percepció del professorat i la de l'alumnat mostra un patró clar: l'absentisme universitari s'explica sobretot per la qualitat de l'experiència docent, molt més que per qüestions de control, horaris o infraestructures.

En ambdós col·lectius, el factor amb més pes és el vinculat al professorat i a la metodologia docent, que explica el 40,69 % de la variància en el PDI i el 34,97 % en l'alumnat. Aquest alt grau de coincidència indica que tant qui imparteix classe com qui la rep comparteixen una mateixa lectura: quan la docència és poc clara, poc estructurada, poc rellevant o massa passiva, l'assistència baixa. No es tracta només d'un problema de motivació individual, sinó d'un dèficit en la construcció pedagògica de l'aula.

Tanmateix, apareix una diferència significativa en com es percep aquest problema: el PDI integra dins d'un únic factor tots els elements de la «mala» docència (passivitat, monotonia, manca de claredat, absència d'aplicacions, falta d'adaptació al grup, incompetència percebuda), mentre que l'alumnat ho separa en dos factors —la competència professional del professorat (35 %) i l'experiència concreta d'una metodologia no activa i poc motivadora (11,3 %). Això suggereix que l'alumnat diferencia entre no saber ensenyar i ensenyar d'una manera avorrida, mentre que el PDI tendeix a viure-ho com un mateix bloc de qualitat docent.

Els factors d'organització horària i espais també mostren una diferència rellevant: per al PDI tenen un pes del 13,25 %, mentre que per a l'alumnat baixen al 7,11 %. Tot i coincidir en els ítems (classes molt consecutives, horaris extrems, aules inadequades), el professorat els percep com a obstacles més determinants que no pas l'alumnat, que els relativitza davant la qualitat real de la classe. En altres paraules, una «mala» classe pesa més que un mal horari per a qui l'ha de viure.

Pel que fa a la càrrega acadèmica, hi ha una coincidència gairebé total (PDI 5,63 % vs. alumnat 5,06 %). Tant professorat com alumnat reconeixen que massa crèdits, superposició d'horaris i repetició d'assignatures generen estratègies d'absentisme estructural, vinculades a la gestió del temps i de l'esforç.

Una diferència conceptual interessant apareix en els factors de «metodologia docent no activa i poc motivadora» i «estil docent poc proper». El PDI l'integra dins del gran factor de qualitat docent, mentre que l'alumnat el separa com a dimensió específica (4,39 %). Per a l'alumnat, no sentir-se valorat, no ser reconegut o no percebre interès pel grup té un impacte propi sobre la decisió d'assistir-hi, més enllà de la competència tècnica del professorat.

Finalment, el control de l'assistència és el factor amb menys pes en tots dos col·lectius (PDI, 3,85 %; alumnat, 3,89 %). Això és especialment interessant, ja que tant el professorat com l'alumnat coincideixen que obligar a assistir a classe o registrar l'assistència no és el que fa que l'aula s'ompli.

En conjunt, la comparació duu a pensar que l'absentisme no és principalment un problema d'estudiants irresponsables ni d'horaris complicats, sinó de classes que no resulten prou valuoses per justificar-hi la presència. Tant el PDI com l'alumnat apunten, amb percentatges molt elevats, cap a la mateixa conclusió estructural: millorar la docència és la palanca més potent per reduir l'absentisme (la taula 18 sintetitza aquests resultats).

Taula 18. Comparació de factors institucionals, a cada una de les mostres considerades (PDI i alumnat)

Factor	PDI	Alumnat	Lectura comparada
Professorat i metodologia docent	F1	F1/ F2	
% variància	40,69%	34,97 % /11,30 %	
El professorat es limita a dictar apunts	0,874	0,567	Ambdós coincideixen que la docència és el nucli de l'absentisme. El PDI posa l'èmfasi en el format de classe; l'alumnat, en la competència professional.
No estructura els continguts	0,876	0,796	Coincidència gairebé perfecta: la manca d'estructura és percebuda com central en ambdós col·lectius.
No s'explica amb claredat	0,83	0,575	El PDI hi veu un problema molt fort; l'alumnat també, però amb menys intensitat relativa.
No adapta les explicacions al grup	0,859	0,693	Per a tots dos, la manca d'adaptació al nivell de l'alumnat és un motor directe de desconexió.
No connecta continguts i aplicacions	0,824	F5 0,480	El PDI ho percep com un dèficit pedagògic central; l'alumnat ho viu més com a falta de sentit pràctic (F5).
Classes monòtones	0,834	F2 0,746	El PDI integra aquest aspecte dins la mala docència; l'alumnat el diferencia com un factor específic d'experiència d'aula avorrida (F2).
Metodologia passiva	0,841	F2 0,671	La passivitat docent erosiona l'assistència, per a l'alumnat es troba correlacionat amb l'experiència d'aula avorrida (F2).
No es valora l'esforç	0,77	F5 0,708	El PDI ho integra en la qualitat docent; l'alumnat ho viu com una dimensió relacional específica (F5).
No té interès en l'alumnat	0,816	F5 0,678	Per a l'alumnat, sentir-se reconegut és una condició per voler assistir-hi (F5).
El professorat no és competent	0,816	0,848	Coincidència gairebé perfecta: la competència és percebuda com central en ambdós col·lectius.

Organització horària i espais	F2	F3	
% variància	13,25%	7,11%	
Classes molt consecutives	0,719	0,716	Coincidència gairebé exacta en els ítems, però el PDI considera molt més determinants les classes consecutives.
Excés de disciplina horària	0,676	0,58	El PDI percep la rigidesa horària com més problemàtica que l'alumnat.
Durada de les classes	0,49	0,481	Llargues sessions debiliten l'assistència, però no són determinants principals.
Càrrega acadèmica	F3	F4	
% variància	5,63%	5,06%	
Massa crèdits	0,835	0,793	Acord molt alt: la sobrecàrrega és un factor estructural compartit.
Superposició d'horaris	0,607	0,799	La superposició d'horaris l'alumnat la viu com una barrera més intensa que el PDI.
Repetir assignatures	0,646	0,723	Coincidència clara en la lectura estratègica de no assistir-hi quan ja es repeteix.
Materials i espais	F4	F5	
% variància	5,27%	4,39%	
Aules inadequades	0,692	F3 0,596	Coincidència: l'espai físic influeix en la permanència a classe.
Materials poc motivadors	0,64	F2 0,701	El PDI el tracta com a factor propi (F4); l'alumnat l'integra dins l'organització horària general (F3).
Massa hores lliures	0,426	F3 0,469	L'alumnat dona més pes als materials (F2) que el PDI, que els integra en un marc docent general (F4).
Control assistència	F5	F6	
% variància	3,85%	3,89%	
No es controla l'assistència	0,875	0,792	Coincidència gairebé total: és un factor menor però present en ambdós col·lectius.

Horari	F6	F3	
% variància	3,51%	7,11%	L'alumnat dona més pes al moment del dia (F3); el PDI ho veu com un factor secundari (F6).
Horaris extrems	0,403	0,618	

Nota: per a cada ítem s'ha especificat la càrrega factorial a cada una de les anàlisis factorials. El % de variància mesura el percentatge d'informació recollida per cada factor.

5.1.4.3. Comparació de factors relacionats amb el model d'avaluació entre el PDI i alumnat

La comparació entre la percepció del professorat i la de l'alumnat mostra una coincidència molt notable en un punt central: l'absentisme vinculat al model d'avaluació no es produeix perquè l'alumnat sigui menys responsable o perquè la matèria sigui més difícil, sinó perquè l'assistència a classe deixa de tenir utilitat acadèmica percebuda.

En ambdós col·lectius, el factor amb més pes és el de relació entre assistència, comprensió i avaluació, que explica el 37,52 % de la variància en el PDI i el 32,97 % en l'alumnat. Aquesta coincidència és especialment interessant perquè indica que tant qui ensenya com qui aprèn comparteixen una mateixa lectura: quan anar a classe no ajuda ni a entendre millor la matèria ni a aprovar, l'assistència esdevé prescindible.

Aquesta idea queda reforçada pel fet que la falta de coordinació entre professorat també forma part d'aquest primer factor en ambdós grups. Quan l'alumnat percep incoherència entre docents, l'aula deixa de ser un espai d'orientació clara sobre què s'ha d'aprendre i com s'avaluarà, cosa que afavoreix estratègies de desvinculació.

El segon gran eix compartit és el de l'accés al material, que explica pràcticament el mateix percentatge de variància en tots dos col·lectius (9,21 % en el PDI i 9,65 % en l'alumnat). Tant professorat com alumnat reconeixen que quan els apunts, les presentacions o els recursos circulen fora de l'aula i són suficients per estudiar, la classe deixa de ser un espai necessari, si no té cap valor afegit. En aquest sentit, la digitalització i la compartició de materials no apareixen com un problema en si mateixos, sinó com a elements que amplifiquen l'impacte d'una docència que no aporta valor afegit presencial.

Un tercer element de coincidència és el paper de la dificultat i la naturalesa de la matèria (10,81 % en el PDI i 9,06 % en l'alumnat). Tant una dificultat excessiva com una assignatura massa teòrica poden afavorir l'absentisme: en un cas perquè genera frustració i expectativa de fracàs, i en l'altre perquè no es percep una utilitat clara de la presència a l'aula.

Les diferències apareixen sobretot en dos punts. En primer lloc, el PDI identifica l'ús de la IA com un factor específic (6,18 % de la variància), mentre que l'alumnat no el conceptualitza com una dimensió pròpia, sinó que el dilueix dins de l'accés al material i de la dificultat de la matèria. Això suggereix que per a l'alumnat la IA no és tant un substitut de la classe com una eina més dins d'un ecosistema en què el problema central és si la classe aporta valor acadèmic o no n'aporta.

En segon lloc, l'avaluació única emergeix amb més força en la percepció de l'alumnat (7,50 %) que en la del PDI (6,85 %). Per a l'alumnat, optar per una modalitat en què la nota no depèn del treball continuat a l'aula legitima una estratègia d'absentisme planificat: no anar a classe deixa de ser un risc acadèmic i passa a ser una opció possible.

Amb tot, la lectura comparada (vegeu la taula 19) mostra que l'absentisme vinculat a l'avaluació és sobretot un fenomen de pèrdua de sentit pedagògic de la presencialitat. Tant el PDI com l'alumnat coincideixen que no és la tecnologia, la dificultat ni la comoditat el que explica principalment per què no s'hi assisteix, sinó el fet que anar a classe deixi de ser percebut com una via «privilegiada» per comprendre i per aprovar. Quan l'aula no vincula clarament contingut, avaluació i aprenentatge, l'absentisme es converteix en una estratègia acadèmica.

Taula 19. Comparació de factors vinculats al model d'avaluació, a cada una de les mostres considerades (PDI i alumnat)

Factor	PDI	Alumnat	Lectura comparada
Assistència /comprensió /avaluació	F1	F1	
% variància	37,52%	32,97%	
L'assistència no ajuda a aprovar	0,632	0,63	Coincidència gairebé perfecta: per a ambdós col·lectius, si anar a classe no serveix per aprovar, l'assistència perd sentit.

L'avaluació no està relacionada amb el contingut	0,828	0,67	Tant PDI com estudiants veuen la desconexió entre classe i avaluació com un motor central de l'absentisme.
L'assistència no facilita la comprensió	0,813	0,686	L'aula perd legitimitat acadèmica quan no ajuda a entendre millor la matèria.
Hi ha falta de coordinació docent	0,589	0,564	La incoherència entre docents erosiona el valor de l'assistència tant per al PDI com per als estudiants.
El contingut de l'assignatura és molt fàcil	0,439	F2 0,731	L'alumnat relaciona que l'assignatura sigui molt fàcil amb l'accés al material (F2).
Dificultat/naturalesa de la matèria	F2	F3	
% variància	10,81%	9,06%	
El contingut és molt complicat	0,799	0,822	Quan la dificultat és excessiva, l'assistència es veu com poc rendible.
L'assignatura és massa teòrica	0,732	0,753	L'excés de teoria desconnectada de la pràctica allunya l'alumnat, segons estudiants i professorat.
Accés al material	F3	F2	
% variància	9,21%	9,65%	
Els companys faciliten apunts	0,828	0,645	Ambdós reconeixen que, quan els materials circulen fora de l'aula, la presència perd utilitat.
El material està prou disponible	0,695	0,728	L'alumnat ho percep fins i tot amb més força que el PDI.
Avaluació organització pròpia	F4	F4	
% variància	6,85%	7,50%	
Avaluació única	0,764	0,871	L'alumnat encara ho percep més fortament: l'avaluació única legitima l'absentisme planificat.
Exàmens i treballs d'altres assignatures	0,746	F1 0,613	La competència entre assignatures genera absentisme estratègic per a l'alumnat (F1).

Accés IA	F5	F3	
% variància	6,18%	9,06%	
La IA és suficient per aprovar	0,797	0,453	El PDI el veu com un factor específic; l'alumnat el dilueix dins d'altres lògiques d'accés al material i de dificultat.

Nota: per a cada ítem s'ha especificat la càrrega factorial a cada una de les anàlisis factorials dutes a terme. El % de variància mesura el percentatge d'informació recollida per cada factor.

5.2. Anàlisi qualitativa

5.2.1. Equips de deganat i direcció

L'anàlisi qualitativa de les dades derivades de les entrevistes i els grups focals respon al sistema de categories i subcategories prèviament definit (vegeu la taula 2):

- Percepció de la situació de l'absentisme al centre docent.
- Factors condicionants de l'assistència.
- Conseqüències de l'absentisme a les aules.
- Propostes per fomentar l'assistència a les aules i fer les classes més atractives.

Aquesta categorització s'ha traduït en un sistema de codis i subcodis que han permès identificar els principals elements referenciats en cadascuna de les categories d'anàlisi (vegeu la figura 2).

Figura 2. Sistema de codificació anàlisi qualitativa

Name	Files	References
Cons_Abs	13	26
FACT_Abs	13	260
Fact_ESTRUC	0	0
Fact_INST	13	186
Fact_PERS	13	74
Mesures_Abs	11	63
Impact_Mesa	5	8
MesAbs_Apl	8	21
Mesures_Pro	11	34
PERC_Abs	13	28

Fact_INST	Files	References
Access_R	10	18
Cult_Cen	6	10
Dif_Assig	3	3
Dim_Gru	3	6
Esp_Fis	4	7
Exig_Assi	6	12
IAg	6	6
MetDid_	11	22
Mod_Ava	12	25
Obl_Assis	10	15
Org_hora	10	23
Sol_Tasq	7	12
Tip_Assig	12	22
Vincle_U	4	5

Cons_Abs	Files	Reference
Impact_Fac	6	8
Impact_Ren	13	18

FACT_Abs	Files	Reference
Fact_ESTRUC	0	0
COVID	3	4
Dif_Acc-	7	12
Mod_DO	8	13
Mod_SO	9	21

Fact_PERS	Files	References
Conc_La	7	8
Perf_alu	13	40
Perf_doc	12	20
Prior_Ele	5	6

Tal com es presenta en la figura 2, els elements que han emergit durant l'anàlisi han estat els vinculats a les conseqüències de l'absentisme, els factors estructurals, institucionals i personals condicionants de l'absentisme, les mesures davant la situació d'absentisme i la percepció del fenomen i la problemàtica afegida (vegeu-ne més detalls a la taula 20).

Taula 20. Elements d'anàlisi qualitativa

Codi	Subcodi	Descripció
Cons_Abs		Conseqüències de l'absentisme
	Impact_Fac	Impacte en el centre.
	Impact_Ren	Impacte en el rendiment.
FACT_Abs		Factors condicionants de l'absentisme
Fact_ESTRUCT		Factors estructurals
	COVID	Impacte de la pandèmia.
	Dif_Acc-Transport	Dificultats derivades de l'accés a la UAB. Motiu: transport-mobilitat.
	Mod_DOCENT	Model docent universitari (docència-recerca-gestió).
	Mod_SOCIAL	Model social o de la societat.
Fact_INST		Factors institucionals
	Acces_Rcsos	Accessibilitat als recursos i materials didàctics, de les assignatures, matèries, etc.
	Cult_Centre	Cultura de centre, especialment en relació amb l'assistència, la presencialitat i la participació.
	Dif_Assig	Grau de dificultat de l'assignatura.
	Dim_Grup	Grandària del grup classe en l'assignatura.
	Esp_Fis	Condicions físiques de l'aula (dimensió, distribució de l'espai, flexibilitat de l'aula, temperatura, etc.).
	Exig_Assig	Grau d'exigència en el marc de l'assignatura.

	IAG	Impacte de la IA generativa.
	MetDid_Prof	Metodologia didàctica del professorat.
	Model_Aval	Model d'avaluació aplicat en el marc de l'assignatura i planificació de l'avaluació.
	Obl_Assist	Obligatorietat de l'assistència en el marc de l'assignatura.
	Org_Hor	Organització horària del centre i de les mateixes assignatures (matins, tardes, nombre d'hores per assignatura, distribució setmanal, etc.).
	Sol_Tasques	Nivell de sol·licitud de tasques en el marc de les assignatures.
	Tip_Assign	Tipologia d'assignatura: teòrica, pràctica, laboratori, seminari, taller, etc.
	Vincle_UAB	Grau de compromís, vincle, identitat del col·lectiu estudiantil (i PDI) amb la Universitat.
Fact_PERS		Factors personals
	Conc_Lab	Conciliació laboral i dificultats derivades conciliació amb els estudis.
	Perf_Alum	Perfil del col·lectiu estudiantil del centre.
	Perf_Doc	Perfil del col·lectiu PDI del centre.
	Prior_Elecc	Prioritat en l'elecció dels estudis per part del col·lectiu d'estudiants del centre.
Mesures_Abs		Mesures davant de la situació d'absentisme
	Impact_MesAbsApl	Impacte de les mesures que ja s'apliquen al centre.
	MesAbs_Apl	Mesures que ja s'apliquen al centre per tractar de donar resposta a la situació de l'absentisme.
	Mes_Prop	Proposta de mesures, accions i estratègies que podrien considerar-se per donar resposta a la situació d'absentisme i millorar-ne l'assistència.
PERC_Abs	---	Percepció de l'absentisme i la problemàtica afegida al centre

L'aproximació detallada a cadascun d'aquests elements d'anàlisi que es presenten a continuació ens permet avançar aquí que els condicionants del fenomen de l'absentisme a les aules universitàries no són factors aïllats ni específics de cada centre docent, sinó que són factors totalment interrelacionats i transferibles a tota la comunitat universitària, independentment del centre docent. Així mateix, en relació amb el focus d'estudi, són molts els elements confluents que identifiquen les persones integrants dels equips de deganat i direcció dels tretze centres docents de la Universitat de la mostra de participants.

Tal com podem veure en els núvols de paraules següents, els elements més «recurrents i persistents» vinculats al focus d'estudi (l'absentisme) fan referència a «per què anar a classe», «professorat», «docència», «avaluació», «assignatures», «rendiment», «nivell», «aula», «horaris», «aprovar», etc.

Figura 3. Identificació dels elements més recurrents i persistents condicionants de l'absentisme.



Aquesta primera visió dels elements més recurrents i persistents en l'anàlisi de l'absentisme ens permet mostrar la teranyina i l'entramat d'interrelacions dels seus factors condicionants (vegeu la figura 3) i, a la vegada, com aquests acaben determinant les percepcions al voltant de la situació i les mesures que s'apliquen i es proposen.

Figura 4. Mapa de relacions dels factors condicionants de l'absentisme

L'anàlisi detallada dels resultats derivats de les entrevistes i els grups focals ens permet identificar, en relació amb la categoria d'anàlisi sobre la PERCEPCIÓ del fenomen, que l'absentisme és un tema que en general preocupa, especialment per les principals causes que motiven aquesta decisió voluntària de no assistir a classe, entre les quals destaquen l'accessibilitat als recursos (materials, exàmens, etc.) per passar les proves avaluatives (sense ànim d'«aprendre» més; decisió estratègica), el fet que no s'aprèn assistint a classe, la consideració de l'alumnat que les classes no són útils, etc.

La seva percepció és que ells [els alumnes] deien que anaven a classe el que era estrictament necessari i que no semblava que qualsevol cosa que poguéssim fer nosaltres millorés la situació. La tendència és no anar a classe (percepció de l'alumnat). De fet, et diuen: «Si anem a classe és per aprendre a fer l'examen, perquè si vull saber sobre la matèria ja m'ho estudio pel meu compte». Ens preocupa quan els alumnes et diuen que no ve perquè ja tenen els apunts i els exàmens. Això és el que preocupa, i molt, perquè això vol dir que no ho estem fent bé. Quan et diuen que no venen perquè no aprenen, ens preocupa. És preocupant que es doni absentisme per aquestes causes (centre 11).

El percentatge de presencialitat varia segons el grau. S'està al voltant del 70 % de presència a les aules de mitjana. Quan s'interroga als alumnes, hi ha un consens que tenen la impressió que per a ells no és útil la classe, que no els aporta cap valor afegit més enllà del bon material que aporta el professorat. Això és el que preocupa (centre 9).

Així mateix, hi ha centres docents que identifiquen taxes d'absentisme al voltant del 70 %, i qualifiquen la situació de preocupant.

Hi ha un alt percentatge d'absentisme, tot i que es pot parlar sobre quin percentatge (60-70 %) (centre 2).
S'està al voltant del 70 % de presència a les aules de mitjana (centre 9).
Hi ha situacions límits [...] perquè no hi ha gairebé ningú a l'aula (tres estudiants). Hi ha casos extrems (centre 4).

A més, la no assistència ja no només afecta l'aula, sinó també el mateix centre docent. S'identifica també que és un fet «instaurat» com a cultura de centre docent entre el col·lectiu d'estudiants.

S'és conscient que l'absentisme és un problema. La Facultat en alguns moments del dia està gairebé buida, tot i que l'assistència a les aules pugui ser més o menys important (centre 7).
Quan es parla amb l'alumnat, no es veu com un problema que en diferents assignatures no s'hi vagi (centre 5).
Hi ha persones a principi de curs que decideixen que no vindran i ho diuen obertament (centre 9).
Es té la impressió que va arribar aquí l'absentisme abans que a altres facultats i està normalitzat. S'ha intensificat tant el problema que a finals de semestre (cap al novembre) hi ha aules buides (centre 4).
La cultura de «no passa res si no vas a classe» entre l'alumnat es troba a la facultat. Però si veus que any darrere any, curs darrere curs, fa el mateix, cal alterar-ho. Sorpren (centre 11).

També s'identifica un patró en l'evolució de la manifestació de l'absentisme al llarg del curs, marcada per factors com el moment del semestre, l'horari o la presència de persones repetidores en el grup. Així doncs, l'absentisme s'intensifica a mesura que avança el curs acadèmic, a les tardes o en els grups amb més persones repetidores.

A final de curs és pitjor que al principi de curs. De moment, a l'inici, l'alumnat hi va. Es parla de final de curs com a final de semestre. Actualment, les aules estan relativament més plenes. No és el mateix a grups de matí que a grups de tarda. La tendència és que a la tarda hi ha menys assistència que al matí. Als grups on hi ha repetidors, hi ha menys gent (centre 5).

Així doncs, és un tema que preocupa als centres docents i s'entén com una responsabilitat compartida per part de tothom.

És quelcom compartit, de professorat i de departaments. Les dinàmiques i metodologies que es generen, el traspàs que hi ha d'un professorat a l'altre, pel que fa a metodologies innovadores, sí que és una cosa compartida. L'absentisme és una cosa de la qual es parla entre el professorat, que preocupa i es comparteix (centre 5).

Sí que és un tema que preocupa i s'identifica des de la preocupació del professorat, que no es poden fer activitats pràctiques, manca de motivació, i inicialment es lligava a la covid. Però ara que ja ha passat, la situació perdura (centre 12).

Tot i que encara hi ha resistències per part d'una part del col·lectiu de professorat.

Cal una conscienciació del professorat. Aquí hi ha un problema d'acció col·lectiva. És complicat generar mecanismes de coordinació perquè el professorat emprengui mesures. El professorat sap que ha de ser més exigent, i són converses recurrents. Hi ha una tendència a comprendre que hi ha d'haver canvi, però no hi acaba de ser (centre 4).

Resulta també interessant veure com en la identificació de l'absentisme no només es percep la no assistència, sinó també el que es cataloga d'absentisme presencial (ser present a l'aula però amb absència cognitiva).

Hi ha molt poca capacitat de concentració, hi ha un absentisme presencial (centre 13).

Conseqüències de l'absentisme

Quant a les principals conseqüències de l'absentisme, de la no assistència, que es posen de manifest caldria destacar:

- L'impacte negatiu que té en el PDI, que deriva en situacions d'estrès, desmotivació o desgast.

Depenent del que es fa a classe, l'alumnat decideix venir o si no. Hi ha situacions límits que generen estrès al professorat perquè no hi ha gairebé ningú a l'aula (tres estudiants) (centre 4).

L'absentisme desgasta i desmotiva el professorat, que vol intentar implementar millores i innovacions, però no pot implementar-les. Així mateix, l'absentisme preocupa també per l'abandonament posterior que pot provocar (centre 9).

- L'impacte negatiu que té en el rendiment. Tot i no haver-hi dades, persisteix la percepció que de sí que hi ha relació entre assistència i rendiment.

La relació absentisme–rendiment surt negativa. Per tant, algun tipus de valor de cara al resultat d'avaluació hi ha reflectit (centre 5).

S'intenta que a primer es marqui una línia clara. Les persones que suspenen són les que no venen a classe o les que no fan la pràctica d'aula. En realitat sí que hi ha correlació entre venir a classe i aprovar. Com que s'és un centre on s'implementa això, qui ve sol aprovar. Per tant, quan venen aprenen més (centre 3).

El que es demana és que es pengin activitats fetes a l'aula al Campus Virtual. En general, hi ha una correlació entre el que ve a classe i lliura les activitats. Aquest aprova i qui no, no ho fa (centre 10).

En algunes assignatures hi ha una diferència entre els que van a classe i els que no (els que hi van, aproven, i els que no hi van, no). Vist en global, els rendiments no són catastròfics, tot i que no vinguin a classe. [...] El rendiment s'ha anat mantenint aquests anys perquè el nivell d'exigència ha baixat. Igualment, la nota mitjana baixa (centre 13).

- L'impacte negatiu que té en la valoració dels mateixos estudis. En aquest sentit, hi ha una percepció generalitzada que no cal assistir-hi per aprovar, que acaba incidint en un cert «desprestigi» dels graus i alhora porta a plantejar-se els models d'avaluació que s'apliquen i la manera en què s'avalua.

La percepció que si no es va a classe s'aprova està estesa? Sí, però això ve motivat pel percentatge d'aprovat. La taxa d'èxit penalitza o premia les titulacions, i això va en contra de la valoració dels estudis (centre 7).

Una altra dada que cal tenir en compte és que es tenen unes presencialitats molt baixes, però no hi ha unes taxes altes de suspesos. Al final, les persones aproven, encara que no vinguin o encara que siguin molt dolents. Al final, es desprestigia el grau. Hi ha un gruix de gent gran que aprova perquè s'estan aprovant coses que per fer-les no cal venir a classe. S'estan avaluant coses que per respondre només cal anar a un apartat dels apunts (que ja tenen) i no cal anar més enllà d'això. Per tant, el model d'avaluació és important per valorar l'absentisme (centre 4).

Els estudiants sí que expressen un greuge comparatiu en l'avaluació. Treballen, estan molt motivats, venen expressament a estudiar. No acaben d'entendre que hi hagi estudiants que no vinguin, ni que els resultats acadèmics no siguin gaire diferents. No hi ha gaires diferències entre les persones que venen i les que no (centre 12).

Si no venen aproven? Depèn del professor. Si considera que penja materials i que amb l'examen avaluen bé, ja està. El que cal valorar és si s'està avaluant bé (centre 9).

- Aquest factor previ entrellaça amb el model social (factor estructural) que defineix el perfil d'estudiants a la universitat i les dinàmiques (especialment avaluatives) que s'implementen.

La societat tira cap a exigir menys. Comparat amb temps anteriors, el nivell d'exigència ja des de primària és molt més baix, aleshores arriben amb un nivell educatiu i de capacitat d'esforç molt més baixos. Venen d'una educació més laxa, i quan arriben ens hem hagut d'adaptar a la disminució del nivell d'exigència pel que fa a notes, a continguts... Sembla que els hàgim d'ajudar a aprovar (centre 13).

Factors condicionants de l'absentisme

Entrant en detalls en relació amb els factors condicionants de l'absentisme, de la no assistència a les aules, podem veure el següent.

Factors estructurals

Un dels factors condicionants apuntats com el detonant del fenomen de l'absentisme és la situació de pandèmia viscuda. Hi ha una percepció generalitzada que durant la pandèmia de la covid es va generar una dinàmica de treball «no presencial» que ha acabat condicionant l'assistència i la participació i, si bé sembla que comença a remetre una mica, continua sent-hi present.

Durant 3-4 anys també s'està arrossegant el tema de la pandèmia, en què es van generar dinàmiques de treball en línia. Des del curs passat hi va haver més persones a les classes de teoria (perquè ja no estan tan immersos en aquestes dinàmiques). De fet, depèn de les promocions. Les just després de la pandèmia va costar molt que vinguin, no hi havia dinàmiques de grup... Les següents són una mica més participatives (centre 7).

Tothom diu que la pandèmia ha accentuat l'absentisme. S'entén la pandèmia com a detonant (centre 5).

Durant la pandèmia tothom va posar molts materials al campus virtual i això a vegades és un argument per excusar l'assistència (centre 3).

Des de fa tres anys, d'entrada ja venen menys. Des de primer ja venen menys. Des de la pandèmia. Però la tendència no es reverteix. Un 20 % ja falta (centre 11).

Un altre factor condicionant apuntat ha estat els problemes per arribar al campus que el col·lectiu d'estudiants troba, especialment per les dificultats de conciliar els horaris del transport públic i els acadèmics, així com la distància del domicili al campus.

Sí que hi ha estudiants que pregunten per canviar els horaris perquè els encaixi i poder-se quedar. És a dir, compactar horaris per afavorir el transport i la logística. A vegades l'accés de transport públic també és un condicionant. L'alumnat no ve per dues hores si ve de lluny (centre 1).

Els problemes funcionals: quan s'ha de programar l'horari, si es posen horaris de dilluns o de divendres al professorat, es complica tant l'assistència de l'alumnat perquè no hi ha transport possible. Així mateix, el tema dels horaris s'estructuren en blocs de 3 hores. El grup de 12 h a 15 h té problemes de transport. Aquí caldria plantejar un canvi d'horaris que coincideixi amb els busos (centre 7).

El tema dels trasllats a la Universitat també pot condicionar (centre 6).

Els torns de matí surten abans. Hi ha també condicionants de transport. No és un absentisme de tota la sessió, sinó que són a estones depenent de la franja horària. O les franges horàries primeres del matí i últimes s'intensifiquen, per tema laboral o de transport (centre 3).

Un altre motiu són els desplaçaments llargs o amb transport públic, que no ajuden. No tenen interès, senten que els correspon fer un grau, però això no implica arribar a l'hora, que prioritzin la Universitat... Per a les persones que venen en transport públic, la prioritat és poder agafar el més ajustat a l'horari possible, però marxant més d'hora (centre 12).

Un dels condicionants és la logística social, econòmica, de transport i de temps (centre 9).

El model docent universitari actual també s'esgrimeix com un factor estructural condicionant. L'actual model docent universitari (docència, recerca i gestió) condiona la cultura docent dels centres, de manera que s'arriba a veure la docència com una càrrega, un «càstig», que acaba esdevenint un condicionant del fenomen i de la situació que interacciona amb altres factors vinculats amb les metodologies docents.

Indirectament és que sí, perquè ens comparen amb persones que només investiguen i no pots competir amb persones que no tenen docència. Però la gran majoria del professorat està content amb la docència i té vocació, però potser tens un sentiment enfrontat. Però [...] una bona docència va lligada amb una bona recerca. [...] Si no fas recerca, no pots oferir docència actualitzada (centre 11).

El fet de posar la recerca per sobre de la docència, hi ha percepció que la docència és menys important (centre 1).

A més, l'activitat docent no està igual de valorada. No es valora igual la docència i la innovació docent que la recerca. Per ser estratègics, el que fem és prioritzar la recerca. El missatge que es dona de base és que la docència no està ben valorada, i és més aviat un càstig, però al final s'hi deixa de donar valor estructural i pel que fa al model de concursos.

I es reforça també en la formació del nou professorat que comença la carrera acadèmica i en el que vol promocionar.

L'objectiu, en cap cas, és ser docent, i menys encara ser un bon docent. Aleshores, economitzem esforços en funció dels objectius personals i professionals que venen imposats per organitzacions que donen les acreditacions. El model de dedicació de la universitat, que vetlla per la recerca, i qui té més càrrega docent, si vol promocionar, no té temps per preparar la docència. Hi ha altres coses que passen per davant de la innovació docent, com poden ser els trams de recerca (centre 6).

Un altre condicionant és la vocació. En el professorat hi ha una disminució de la qualitat docent en favor de la recerca. Hi ha un professorat amb molt de prestigi i amb molta recerca per fer que no dona tanta importància a la docència. Això influeix en la qualitat docent, perquè està el sistema muntat per prioritzar la recerca. Des d'aquest punt de vista, des de l'organització caldria potenciar la docència (centre 2).

Normalment es tendeix a culpabilitzar l'estudiant i té menys culpa de la que se li atribueix. És fàcil pel professorat dir que l'alumnat no ve. És adaptatiu, en el sentit que, si no aporta res, no es va a classe. La principal part de culpa està en el professorat. Primer per la distribució de crèdits (model de dedicació). L'absentisme és un problema laboral (centre 2).

El factor principal d'absentisme és el professorat. N'hi ha que de per si no tenen intenció de millorar o que personalment no estan disposats a invertir energies en la docència, però n'hi ha altres que prioritzen el temps de recerca. És un tema d'adaptació i de supervivència. Tot això ho acaba pagant l'estudiant (centre 4).

Si no s'arriba a l'objectiu de recerca, es castiga amb més docència. El missatge institucional és que fer classes és un càstig per no saber fer altres coses. No hi ha un perfil que voldria ser només docent i no es pot estructuralment (centre 12).

Aquest model s'associa també a la presència de **professorat amb més experiència i trajectòria** en els darrers cursos del grau, un fet que impacta negativament en els primers cursos.

Hi ha molts professors bons que estan a partir de tercer curs. Això fa que l'alumnat es desencanti d'alguna manera. Passa molt que les persones que fan recerca o que tenen una feina vinculada estretament al grau no tenen tanta docència, i si la tenen és en cursos més alts. Es deixen les places de primer i segon curs per a professorat associat i substitut. Això fa que no sigui atractiu (centre 4).

A tot això també s'afegeixen:

- Les dificultats de coordinació entre l'equip docent d'una mateixa assignatura.

Quan es fan els plans docents hi ha assignatures carrusels, en què, depèn de com estiguin muntades, el professorat ha de tenir unes determinades hores, i quan s'acaben les hores, apareix un altre professor que acaba de cobrir l'assignatura. Això és un problema organitzatiu després. Llavors, un docent associat que abans feia una assignatura sencera, ara potser fa retalls, i la coordinació amb docents associats és un problema perquè no és la seva feina principal (centre 12).

- La distribució de recursos

Cada cop que arriben els recursos que donaran el curs vinent es mira l'alumnat que hi haurà, i això fa que un grup de 19 ja no tingui dret a ser grup l'any vinent, aleshores s'estalvia un professor i es tomba una paret. S'està posant com a guia el preu de l'estalvi del professorat, i el que caldria fer seria valorar la despesa real que suposa la desconexió de l'alumnat (centre 12).

Igualment, també s'apunta a l'impacte d'aquest model en la mateixa cultura docent, de manera que s'incideix en el fet que si es reclama al col·lectiu d'estudiants que hi siguin presents, que facin vida universitària, també cal reclamar el mateix al col·lectiu de professorat.

Si es reclama vida universitària per part de l'alumnat, també s'ha de poder demanar al professorat. La implicació docent ha canviat molt des de la pandèmia. Abans hi havia molta gent als passadissos i ara ja no tanta o sempre hi ha les mateixes persones (centre 6).

Un altre dels factors estructurals apuntats és el model social actual que condiciona el perfil, la cultura, les expectatives, les prioritats o el valor que la generació actual dona a la universitat.

És un tema cultural, generacional (centre 11).

Maneres de ser de les generacions: no consumeixen informació pràcticament. El que consumeixen és opinió, i això és indicatiu del que no podem fer a classe. A classe no es pot donar informació perquè la tenen a tot arreu. S'ha confós informació amb coneixement. El que vol l'alumnat és criteri. Si a les classes donem informació, no interessa i no venen. Aquí sí que es poden fer coses, però depèn també de com sigui la generació (centre 7).

Hi ha un repte sobre com els estudiants conceben la universitat. Abans era el més important, ara és el menys important. L'alumnat no prioritza. No la veuen com un eix de transformació, sinó com un lloc on els donaran un títol, que moltes vegades tenen la sensació que no els servirà per a res. La universitat es ven només com un eix professionalitzador a l'alumnat. Cal que sentin que venen a transformar la societat (centre 7).

Es comparteix la preocupació perquè s'entén que ha canviat la cultura de l'alumnat: no deixen de venir perquè no els agradi, sinó que ho decideixen des del principi (centre 10).

Vinculat amb el factor de model social, es posa sobre la taula l'impacte que tenen els factors següents:

- La transferència del model d'universitat privada a la pública, caracteritzat per la percepció estudiantil de la universitat pública basada en un model clientelar i que infantilitza.

Les universitats privades han potenciat la universitat com a generadora de títols. Això influeix en la cultura clientelar, ja que no són conscients de la diferència entre clients i usuaris d'un servei públic. En aquest sentit, cal pedagogia. Es creuen que només tenen drets i no deures. És important ser conscients que realment el cost econòmic que tenen ells no és el real de la seva plaça (centre 7).

Hi ha una idea que és molt diferent una pública que una privada. Això és un factor de pressió perquè els infantilitzen a la privada, i a la pública darrerament es tendeix també a això (centre 10).

No tenen la percepció que les classes siguin obligatòries, tenen una cultura clientelar que no els fa ser conscients de com d'important és anar a classe. Hi ha una cultura social de drets però no de deures. Per tant, exigeixen tenir sempre tots els materials penjats i a l'abast (centre 13).

- La manca de cohesió grupal i de pertinença, de vinculació. La manca de sentit de comunitat universitària és un factor rellevant per justificar la no assistència.

No hi ha cohesió social ni cohesió de grup (centre 7).

Es pot reivindicar la festa com a punt de trobada de la comunitat, implica sentiment de pertinença i ajuda a crear una xarxa d'amistats, que són una excusa per anar a la facultat i veure'ls. Si no hi ha una xarxa d'amistats al darrere que es constitueixi en espais informals, no es creen dinàmiques acadèmiques sanes. Ara no sol haver-n'hi, i és un problema (centre 6).

Els joves veuen una situació complicada socialment parlant i no s'esforcen més que a sobreviure. Per això hi ha manca de sentiment de pertinença. Hi ha un punt estructural que no assegura un futur cert (centre 3).

- L'actual cultura de l'esforç i la manca d'habilitats socioemocionals per fer front a situacions de frustració (manca de resiliència).

És cert que cal que els docents els estimulem una mica, però que hi ha una cultura de no esforç que els fa qüestionar si cal anar a classe, si cal anar a fer un examen, unes pràctiques... No tenen la capacitat d'esforçar-se per aconseguir el que volen, i llavors es frustraven. Associen l'esforç a la frustració, i això és un problema que desemboca en malestar emocional (centre 13).

Factors institucionals

Un dels principals condicionants apuntats en relació amb aquests factors institucionals és l'accessibilitat als recursos —especialment els vinculats amb la docència i l'assignatura— que el col·lectiu d'estudiants té. Aquesta accessibilitat deriva en la infravaloració de l'assistència i presència a classe per part de l'alumnat, en donar-li la «falsa» percepció que anar a classe no serveix per a res, perquè ja disposa dels materials i les classes no li aporten un valor afegit.

Aquí hi ha un element com els materials que posem a la seva disposició, que, en molts casos, els donem tan mastegats que ells amb allò ja en tenen prou [...]. També va sortir el fet que l'alumnat ja disposa dels exàmens. És a dir, que en assignatures concretes, com que ja tenen els exàmens i el professorat no hi introdueix canvis d'un any per l'altre, doncs amb quatre apunts i els exàmens ja en tenen suficient. També hi ha les comissions d'apunts i després que comparteixen apunts a Onedrive, en línia es poden trobar... Per tant, si la classe és expositiva, no veuen la necessitat d'anar-hi (centre 11).

Diuen que la informació està a la xarxa, a la comissió d'apunts, i que amb els professors no aprenen res més (centre 8).

Se sospita que hi ha més absentisme quan més alt és el curs, perquè ja tenen informació i apunts de les assignatures que fan, perquè els seus companys de cursos superiors els han passat. A vegades hi ha els apunts escrits, i de manera massiva, s'envien o es publiquen en obert. Per tant, el material i els apunts se solen tenir (centre 1).

Tenen a disposició moltes eines per tal que els arribi la informació i, en molts casos, nosaltres omplim aquestes eines d'informació. Per exemple, es penja tot al Campus Virtual (tot el que es fa servir a la teoria, a classe...), de manera que l'estudiant no troba sentit a anar a classe de manera obligatòria, si després tindrà el material igualment (centre 7).

Com que tenen tant accés a la informació, els dona una sensació de ser autosuficients i autònoms, que no necessiten que ningú transmeti uns coneixements als quals poden accedir sols. Troben natural poder triar si es vol anar a classe o si no s'hi vol anar. No veuen la diferència entre preparar el temari a casa o fer-ho a l'aula (centre 6).

Un dels casos recurrents és que, com que ja es penegen les presentacions, no es va a l'aula. Durant la pandèmia tothom va posar molts materials al Campus Virtual i això, a vegades, és un argument per excusar l'assistència. Ara tenen plataformes on es comparteixen apunts, problemes... Abans un dels incentius era aconseguir els apunts. Per tant, els docents han de donar un valor afegit a venir a classe (centre 3).

Tenen uns apunts que ells es pensen que són molt bons. En canvi, quan decideixen no venir i canvia el docent, noten que les notes baixen. Hi ha un tema d'accessibilitat als materials. Com que ja tenen els apunts, no cal anar-hi. Condiciona molt el fet que estiguin els materials penjats. S'explicita que com menys qualitat d'apunts hi ha, menys absentisme hi ha (centre 13).

La cultura de centre docent és un altre factor identificat, especialment el següent:

- La cultura estudiantil en relació amb la no necessitat d'assistir a les classes que es transmeten les diferents promocions d'estudiants, especialment els de darrers cursos cap als de primer.

Hi ha una transmissió de la cultura de cursos superiors (els diuen que no cal que vagin a l'aula) cap a cursos inferiors. Aleshores decideixen no venir (centre 13).

Els tutors fan una recollida de què està passant amb l'absentisme i el que diuen és que troben que hi ha assignatures molt pesades de teoria, per un tema de cultura de grup (si alguns falten, falten els altres, i així successivament). No sempre té a veure amb el tarannà del professorat, tot i que sí que hi influeix. Depèn també de la temàtica (centre 3).

- Així com també la discrepància entre la cultura del professorat i la del col·lectiu d'estudiants.

El problema potser és de prioritats: per al professorat és que aprenguin (i que vinguin), i per l'alumnat la prioritat és la nota, no és aprendre, sinó esforçar-se el mínim possible per assolir una nota. Aquesta diferència de mirada és clau (centre 10).

La dificultat, el grau d'exigència de les assignatures i la sol·licitud de tasques també s'identifiquen com factors condicionats. En aquest sentit, es percep una tendència a assistir només a aquelles assignatures que el col·lectiu d'alumnat percep amb un nivell més alt de dificultat i exigència, la qual cosa té un impacte negatiu en l'assistència a les assignatures percebudes com «més fàcils» o «menys exigents».

La sensació és que hi ha diferències entre graus. Com més dura és una carrera, hi ha menys absentisme. Les carreres més vocacionals (més dures) són les que tenen més assistència i competència quant a qualificacions. Les que no són tan dures, i que solen ser segones o terceres opcions, no tenen tanta assistència (centre 1).

El que ho pot explicar podria ser, d'una banda, l'autoconfiança que tenen els estudiants que pels seus mitjans poden superar les assignatures que consideren o perceben com fàcils, i que les assignatures més complexes o més exigents, d'altra banda, sí que exigeixen anar a classe (centre 7).

Un nivell d'exigència alt és un motiu clau per anar a classe, però ha de ser sempre proporcional al que s'ofereix (centre 6).

Una cosa que els estudiants diuen quan tornen havent acabat és «Ens haurien d'haver exigít més». El que deien és que els sembla fàcil el grau, que a la feina els pressionen, que busquen resultats, i que l'exigència és baixa. A diferència de la secundària, el professor no hi està a sobre, i això, sumat al fet que la temàtica i els conceptes no són complicats, fa augmentar l'absentisme (centre 4).

Una major sol·licitud de tasques i activitats en el marc de determinades assignatures (potser considerades les «més exigents») impacta en les altres, de manera que s'identifiquen situacions com directament no assistir-hi o bé assistir-hi però amb absentisme presencial (presència a una classe però fent tasques d'altres assignatures).

No hi acaba d'haver acord que un nivell d'exigència alt sigui motiu per combatre l'absentisme, sinó que, com més exigeixes en una assignatura, més falten a altres per poder treballar per la primera. Com més s'exigeix quant a tasques, més impacta això negativament en la presencialitat a les aules (centre 6).

Si se'ls dona molta feina, després no venen per poder fer la feina que se'ls posa. Es poden trobar moltes persones que feien feina a classe (centre 7).

La IA generativa és un factor que apareix, però és entès més com un condicionant per al professorat, especialment quant a les metodologies docents i avaluatives que cal repensar.

La metodologia no és adequada amb l'impacte de la IA generativa i la rapidesa amb la qual es desenvolupa (centre 1).

Cal aportar alguna cosa que no trobin als llibres, a la IA generativa... (centre 6).

Hi ha una sèrie d'elements contextuais que condicionen, hi ha la IA, hi ha l'avaluació continuada que vol que l'alumnat faci coses per aprendre, i aquestes coses les fa la IA. Això genera reptes docents, ja que s'ha de replantejar com avaluar (centre 10).

La metodologia docent i les estratègies didàctiques són potser els factors condicionants més rellevants. Aquí es posa el focus d'atenció en com explica el professorat, quin valor afegit té la classe respecte dels materials i recursos didàctics dels quals ja disposa el col·lectiu d'alumnat en el marc de l'assignatura, quina metodologia s'hi aplica o quin estil té el docent. En aquest sentit, s'apunta a les classes merament informatives (enteses com sessions en les quals només es transmet informació) com un condicionant clau de l'absentisme a l'aula.

Si la classe no aporta res o si el professorat no explica bé, no venen. És un condicionant. Hi ha professorat que veu que quan fan servir la presentació i la pengem, la gent no hi va. Si fan classe en la pissarra, l'estudiant ve perquè no s'ho pot perdre (centre 1).

A classe no es pot donar informació, perquè ja la tenen a tot arreu. S'ha confós informació amb coneixement. El que vol l'alumnat és criteri. Si a les classes donem informació, no interessa i no venen (centre 7).

Tret que el docent sigui capaç d'afegir valor a les seves classes perquè es vegi la necessitat d'anar-hi. La clau està aquí, en què pot fer el professor perquè l'alumnat senti que tingui sentit, perquè valgui la pena anar a classe. Cal fer veure a l'alumnat que la figura del professor no és suplementària. A partir d'aquí, cal fer un replantejament de dalt a baix sobre la docència (centre 5).

També és cert que si els docents llegeixen la presentació a l'aula i no hi ha cap tipus de valor afegit, és normal que no vinguin (centre 13).

I s'apunta a la necessitat de «transformar» les classes perquè siguin més «motivadores» i atendre així a la formació pedagògica del professorat: sessions més participatives, bidireccionals, en què es treballi el pensament crític, basades en l'evidència, que parteixin d'un treball previ per part del col·lectiu d'alumnat, etc.

L'alumnat valora positivament que en les sessions de teoria o pràctica s'escapi de la transmissió unidireccional. Cal fer més atractives les classes. Són més desmotivadores les assignatures en què aparentment l'alumnat no fa res (centre 7).

El fet que hi hagi molta informació hi influeix. Cal aportar alguna cosa que no trobin als llibres, a la IA generativa... Una mica d'espectacle. Això transcendeix els coneixements i apunta més a ser un bon comunicador, i no tot professional acadèmic ho té, malgrat ser bo en la matèria (centre 6).

A vegades falta com enganxar la gent en la teoria. Hi ha persones que sempre hi participen (grupets de 5 o 6), i a l'altra part de grup els costa molt connectar i participar-hi. Tan bon punt els proposes una activitat més pràctica, sí que hi participen, discuteixen... Té a veure amb la metodologia. Cal posar l'èmfasi en la recerca i les evidències per fonamentar la pràctica i fer-ho a casa, per després poder-ho discutir a l'aula. Això també es valora positivament (centre 3).

Altres diuen que aquí la docència no està professionalitzada, que el personal docent no ha après a fer classes, i que no hi ha formació pedagògica. Hi conflueix que no hi ha capacitat per donar valor afegit a les classes (centre 8).

Tot i que les metodologies innovadores tampoc no garanteixen l'assistència.

Hi ha professorat que fa servir metodologies més innovadores, però tampoc es té clar que hi hagi un augment d'assistència per aquest motiu (centre 13).

L'avaluació és un altre dels factors condicionants destacats. En aquest sentit, s'apunta a indicadors com ara l'organització de model avaluatiu i es fa especial referència al sistema d'avaluació de les proves parcials:

A inicis de semestre tenim el 80 % d'assistència, i al llarg del temps va baixant. A inicis dels parcials comences a notar que baixa l'assistència. L'organització del model d'avaluació és un factor condicionant (centre 11).

Quan es fa un primer parcial durant la primera meitat del semestre, les persones solen venir, però quan es dona el resultat del parcial, depenent del resultat, l'assistència baixa. Potser perquè les persones es desanimen o potser perquè les persones a les quals els ha anat bé ja saben què han de fer per aprovar l'assignatura sense anar a classe. Són estratègics, volen gestionar el seu temps de manera òptima (centre 5).

Però també s'esmenta el model d'avaluació continuada per se, així com el model d'avaluació única, amb la percepció associada per part del col·lectiu d'alumnat d'excusar l'assistència a les aules i a les assignatures:

Preocupa l'avaluació única. És molt complicat de poder avaluar algú que no ha vingut mai a classe. Per l'absentisme no acaba de preocupar l'avaluació única en si, sinó que dona el missatge que no cal anar a classe per aprovar. Algun estudiant percep que el sistema permet que aprovi sense anar a classe fent avaluació continuada (centre 12).

Hi ha un gruix gran d'estudiants que aprova perquè s'aproven coses que per fer-les no cal venir a classe. S'avaluen coses que per respondre-hi només cal anar a un apartat dels apunts (que ja tenen), i que no cal anar més enllà. Per tant, el model d'avaluació és important per valorar l'absentisme. Una metodologia pràctica o una avaluació contínua duu a aprovar més a tothom. Si han aprovat la contínua i suspenen l'examen aproven igual. És molt complicat de suspendre a algú per avaluació contínua (centre 4).

L'avaluació única, tal qual està reglamentada institucionalment, ha fet mal. Es podria millorar, donar valor a la presencialitat (cal incloure percentatges d'assistència, encara que sigui avaluació única). No podem posar sistemes d'avaluació alternatius. Això estimula a no anar a classe, ho dona per bo. L'avaluació única hauria d'estar reglada com a cas excepcional, no com una opció vàlida i general per a tothom (centre 7).

Cal una reflexió i un seguiment qualitatiu de l'avaluació única, perquè és una altra via d'absentisme. El mecanisme que va a l'avaluació única, tot i que no impliqui no haver d'anar a classe, també influeix en l'absentisme. Per tant, els models d'avaluació condicionen la decisió d'anar o de no anar a classe, més enllà de l'avaluació única (centre 6).

És molt complicat suspendre un estudiant amb l'avaluació continuada. L'estudiant és molt estratègic perquè fa un bon ús de l'avaluació continuada, i decideix assistir-hi durant una prova avaluativa d'una assignatura, i després passa a una altra assignatura. Tampoc no es pot pretendre que l'alumnat valori la docència a l'aula si la mateixa institució no ho fa, i aquesta idea també es pot lligar a l'avaluació única (centre 12).

L'obligatorietat de l'assistència és un factor que, si bé sí que s'apunta com a condicionant —si l'assistència és obligatòria i hi ha una conseqüència explícita per no assistir-hi—, no garanteix altres manifestacions d'absentisme com, per exemple, el fet que pugui haver-hi absentisme presencial.

Venen quan és obligatòria l'assistència, però no és garantia de res (centre 11).

Hi ha menys absentisme en les assignatures que tenen incorporada l'assistència com un element més de l'avaluació, però aquesta mesura no garanteix que les persones que venen no estiguin absents (centre 5).

L'alumnat veu una assistència obligatòria quan si no hi assisteix hi ha una conseqüència negativa, tot i que teòricament sobre el paper han d'assistir a totes les classes. Cal especificar la conseqüència negativa perquè se'n percebi l'obligatorietat (centre 6).

La Universitat és presencial, i això està associat a l'assistència obligatòria, tot i que l'estudiant no tingui clara la percepció de l'obligatorietat. Passa que no es controla que es compleixi, en molts casos. Aquelles persones que sí que ho controlen tenen nivells d'absentisme més reduïts. Això porta a l'estudiant a pensar que la classe és voluntària (centre 5).

S'intenta demostrar als estudiants que si es ve a classe es compensa. Per molt que es vulgui posar obligatorietat, no es rep suport. També cal veure si volem que vinguin tots i que vinguin obligatòriament. Pugen infantilitzats i, si els obligues a venir, et destrossen la classe. Es prefereix que en vinguin menys i que estiguin atents més que no pas que en vinguin molts. És un problema gestionar les aules (centre 10).

L'organització dels horaris és un altre factor institucional condicionant. En aquest sentit, es fa especial menció als factors següents:

- La complexitat i distribució horària de les assignatures.

Tenim uns horaris bastant caòtics i complexos. Aquí a la Facultat tenen classe tot el dia. Tenim moltes pràctiques i uns horaris molt complicats de matí i tarda i al final s'organitzen el temps de la manera que... No veuen un problema el fet de no venir a la classe teòrica. Et diuen que potser tenen una entrega d'aquí a dues hores i, com que no han tingut temps de fer-la, en comptes d'anar a classe se'n van a la biblioteca per fer l'entrega. Això és molt habitual (centre 11).

- La franja horària de l'assignatura, amb major tendència a la no assistència quan l'assignatura està programada especialment en la franja de tardes, tot i que també afecta les franges de migdies, primeres o últimes hores del matí per motius de conciliació laboral, dificultats per combinar horaris del transport públic, logística, etc. Així mateix, s'apunta aquest absentisme parcial, donat que la no assistència no és de tota una sessió, sinó de part.

Sí que hi ha estudiants que pregunten per canviar els horaris perquè els encaixin per poder-s'hi quedar. És a dir, compactar horaris per afavorir el transport i la logística. La sospita, però, és que el grup de tarda té un absentisme més alt que no pas el de matí (centre 1).

Hi ha evidències que l'alumnat no vol venir a la tarda, tot i que es creu que per al professorat aniria bé pel que fa al compromís. Fer classes a la tarda seria un condicionant d'absentisme (centre 2).

Si cal venir de lluny per fer una classe, potser no es ve. Però si són dues classes les que poden perdre, potser sí que venen. Aquí hi ha marge d'actuació (centre 7).

No és el mateix a grups de matí que a grups de tarda. La tendència és que a la tarda hi ha menys assistència que al matí (centre 5).

Als torns de matí surten abans. Hi ha també condicionants de transport. No és un absentisme de tota la sessió, sinó que és a estones depenent de la franja horària. A la tarda hi ha més absentisme. A les franges horàries primeres del matí i últimes s'intensifica (centre 3).

- El dia de la setmana també condiona, de manera que els divendres són especialment crítics.

Hi ha professorat que intenta, fins i tot, demanar canvis quan té horari en divendres, perquè s'assumeix que l'alumnat no vindrà (centre 1).

Quan s'ha de programar l'horari, si es posen horaris de dilluns o de divendres al professorat, es complica molt l'assistència de l'alumnat perquè no hi ha transport possible (centre 7).

- La concentració horària (una assignatura per dia) s'apunta com un altre condicionant, especialment per l'impacte que té no només en l'assistència, sinó també en la dificultat per fer «vida universitària».

Ara només es fan tres hores seguides de classe sense més horari. Aquesta concentració provoca menys vida universitària, menys persones a l'aula, i això va en contra com a facultat, i fa que l'absentisme s'estengui (centre 6).

Hi ha un tema de temps. Hi ha una assignatura per dia i, a vegades, hi ha assignatures amb sessions només d'una hora. Això condiona perquè l'alumnat no ve per només una hora. Per menys de tres hores no volen venir, i això és responsabilitat nostra (centre 3).

- S'apunta també, encara que en menor mesura, el solapament d'horaris per repetició d'assignatura i el fet de poder matricular-ne una altra en el mateix horari:

N'hi ha que repeteixen curs i se'ls solapen els horaris (centre 13).

El tipus d'assignatura també condiona. Les assignatures més teòriques són les que previsiblement tendeixen a identificar una tendència a la no assistència per part del col·lectiu d'estudiants. Així doncs, l'absentisme és inferior (tot i que no n'estan exemptes)

en les que tenen caràcter més pràctic (seminaris, pràctiques, laboratoris, etc.), que, generalment, sí que estableixen una obligatorietat d'assistència i en les quals influeix també el nombre de persones per grup (tendeix a ser més baix en les sessions de caràcter pràctic).

Aquí es distingeix entre teories, pràctiques, problemes i seminaris. Depèn de la titulació, n'hi ha algunes en què les pràctiques [...] sí que són obligatòries. El que deu passar és que en alguns graus hi ha seminaris avaluable i sí que venen. Les classes de problemes són importants perquè és la pràctica que s'avaluarà després, inclús més importants que la teoria i, malgrat això, potser és on hi ha més absentisme (centre 1).

Les sessions de gran grup (més teòriques) és on hi ha la davallada més important. A més, són a primera hora del matí. Als seminaris (sigui per guies, per tipologia d'activitats o per sistema d'avaluació per seminaris) sí que hi ha més assistència. Al gran grup fàcilment pot faltar el 50 % (centre 3).

Els estudiants són molt conscients que van molt menys a les teories que no pas a les pràctiques. A la teoria necessiten concentració i atenció, i això costa molt (centre 9).

Generalment, a les classes més pràctiques hi tenen més presència (també és cert que són obligatòries) (centre 8).

Quan hi ha aules grans de teoria hi ha molta gent que no ve (també hi influeix que no són obligatòries). Quan hi ha un grup més petit o una pràctica, hi ha més interès i menys absentisme (centre 2).

A les assignatures més teòriques es detecta més absentisme. Començava a ser un problema ja el 2018-2019. Hi ha més assistència on hi ha més pràctica, però també preocupa més (centre 12).

Moltes vegades no falten a les pràctiques (són obligatòries), però a teoria, que no és obligatòria, sí que hi ha absentisme (centre 13).

Finalment, el vincle, com ja hem dit, resulta un factor condicionant de l'absentisme i la no assistència associada, precisament, a aquesta desvinculació latent del col·lectiu d'estudiants envers la institució, el centre docent i el professorat.

En alguna comissió de docència va sortir per què no venen a la facultat, i diuen que no se senten vinculats a la Universitat, que no hi ha coses que es facin com per fer activitats socials més enllà d'anar i de sortir de la classe. No se senten pertanyents a la comunitat. Realment sí que hi ha propostes, però no tothom les sent seves (centre 3).

Els estudiants de primer diuen que hi ha una certa distància entre estudiants i docents. Demanen indicacions més properes i més accessibles. Que es pugui tenir un vincle una mica més estret amb la persona coordinadora. Cal veure què necessita l'alumnat per poder establir vincle (centre 10).

Estudiants desvinculats de la vida universitària són els que solen fer l'avaluació única (centre 12).

Factors personals

Entre els factors personals condicionants de l'assistència s'apunta a les dificultats derivades de conciliar estudis amb aspectes laborals, però aquest factor depèn de cada centre docent. Hi ha centres docents on aquest factor és més present i d'altres on precisament, pel perfil dels estudis, moltes persones accedeixen al mercat de treball mentre estudien, cosa que condiciona la presencialitat i l'assistència.

Algunes de les raons poden ser la conciliació laboral. Hi ha tendència a deixar d'assistir-hi a mesura que avança el grau (centre 6).

Hi ha un percentatge important de gent en segons quins graus que treballa ja des de primer curs, i això condiona (centre 5).

Hi ha molta gent que treballa, i diu que a les dotze o quarts d'una ha de marxar. Gent de cicles ja inserida ha de conciliar, gent que treballa de nit... Hi ha una franja de gent que marxa abans i una altra que arriba tard (centre 3).

Hi ha molts perfils que treballen en hores de classe o treballen de nit i els hi costa arribar (centre 12).

Hi ha moltes persones que treballen, que entren aviat al cicle de productivitat i els estudis passen a un pla secundari. Van molt buscats els perfils que es formen aquí (centre 9).

Un altre factor explorat és el perfil d'estudiants, estretament vinculat al model social (factor estructural ja apuntat), i com aquest condiona la tendència a la no assistència. En aquest sentit, les percepcions són variades, però, en general, hi ha un cert consens a identificar un alumnat estratègic i utilitarista amb un objectiu principal, que és aprovar («treure's el grau»).

La tendència és no anar a classe (percepció de l'alumnat). De fet, si anem a classe és per aprendre a fer l'examen perquè ni vull saber sobre la matèria. Ja m'ho estudio pel meu compte. Per tant, si l'ambició no és gaire alta en aquella matèria concreta, doncs anem a aprovar i ja està bé. Saber i aprendre potser no els pesa tant com la nota (centre 11).

Quan hi ha persones que venen d'altres titulacions que no han estat la primera opció, es va més a mínims (centre 1).

Ara els estudiants volen fer les coses si compten per a la nota. S'identifica un perfil utilitarista més que no pas el mateix aprenentatge. Van a mínims (centre 3).

Una altra cosa que també ho fa és el percentatge de gent de cicles formatius de grau superior (és aproximadament un 25 %). Són persones que poden treballar quan vulguin i que tenen una concepció del grau utilitarista, per promocionar en la feina (centre 5).

Hi ha moltes persones que són aquí pels diners que podran guanyar quan surtin. Hi són per motius estratègics. Això condiona molt la motivació, perquè si no estan motivats no hi van. El que importa són els diners, els aprenentatges són secundaris (centre 9).

El professorat entén que l'alumnat vol treure bones notes, però realment hi ha alumnat que només ve a sobreviure perquè pot tenir mil motius per fer-ho. Cal tenir clar quina resposta donem a aquest alumnat en termes de qualitat (centre 2).

És cert que cal que els estimulem una mica els docents, però que hi ha una cultura de no esforç que els fa qüestionar si cal anar a classe, si cal anar a fer un examen, unes pràctiques... Falta capacitat d'esforçar-se per aconseguir el que volen, i aleshores ve la frustració. S'associa l'esforç a la frustració, i això és un problema que desemboca en malestar emocional (centre 13).

Abans hi havia molta gent vocacional. Ara hi ha gent molt intel·ligent però no tan vocacional. Hi ha una manca de motivació generalitzada (centre 8).

Moltes vegades, pel perfil d'estudiant que hi ha, la universitat no és la seva prioritat. Això provoca absentisme (centre 6).

Hi ha estudiants sense una clara motivació ni vocació, i amb altres prioritats (centre 13).

Aquesta fita (la de «treure's el grau») ve condicionada, moltes vegades, per la via d'accés als estudis (p. ex., estudiants que venen de cicles formatius) o la prioritat de l'elecció d'accés a l'estudi. Així doncs, la via d'accés comporta desmotivació i el consegüent risc d'absència per part de les persones que han accedit als estudis en segones, terceres o quartes opcions.

Hi ha un factor de motivació. Si s'entra a la primera opció, s'hi va més (centre 7).

Hi ha molts graus als quals s'entra sense gaire nota de tall, als quals s'entra per segones opcions, i hi ha una manca de motivació i vocació (centre 10).

És un problema que el grau ja no és atractiu. Venen estudiants per als quals no és la seva primera opció (aproximadament dos terços) i que no tenen notes gaire altes (centre 4).

Quant als col·lectiu d'estudiants més vocacionals, s'identifica una certa desmotivació a mesura que avancen en els estudis de grau, la qual cosa impacta negativament en l'assistència.

L'alumnat a primer estudia el grau perquè demostra inquietud vocacional, ja sigui intrínseca o extrínseca. Hi ha cert idealisme [...]. A quart estan cansats i tenen sensació de perdre el temps i volen treballar. Hi ha un canvi de percepció al llarg del grau. Les persones que volen fer el grau el fan per vocació, però en no ser immediat els pesa per tot el que han de fer per arribar-hi. No hi ha la percepció que cal fer sacrificis (centre 6).

Finalment, se situen altres factors personals afegits, com ara les NESE.

Cada vegada costa més gestionar el tema de les adaptacions. Actualment, un de cada tres estudiants té una situació que requereix suport (NESE) (centre 2).

També cal tenir en compte el «grau de maduresa» i el canvi cultura universitària.

La facultat es converteix en una extensió de l'institut. L'alumnat no és autònom, i se li dona moltes facilitats. A més, es prioritza no fer gaires esforços per aconseguir el mateix (centre 3).

El perfil docent és un altre factor condicionat apuntat i aquí trobem una variabilitat de percepcions depenent del centre docent, tot i que hi ha certa coincidència a atribuir importància a la responsabilitat que té el professorat envers l'assistència de l'alumnat.

Els més joves (fins a 50 anys) es miren d'adaptar a les circumstàncies, i els falta formació i acompanyament (un 70 %). Aquests fan propostes metodològiques. I els que superen els 50 estaven acostumats que els estudiants llegien i anaven a classe a discutir, i ara venen sense això i no discuteixen. Aquest professorat demana jubilacions anticipades. Hi ha una distància entre aquests docents (un 30 %) (centre 10).

Es demanaven idees al professorat contra l'absentisme. Es demanava quins tres punts podien fer servir per augmentar l'assistència, i per què era bo d'anar a classe. De professors, n'hi ha de diferents tipus. Hi ha qui vol anar només a fer la classe que toca, després hi ha gent que canvia metodologies més cap a la simulació pràctica. El més gran és a qui li no preocupa l'absentisme. No hi ha gaire compromís amb la docència. La rutina no beneficia. Cal formació (centre 8).

Cal que el professorat estigui motivat. Hi ha moltes resistències al professorat, inclús pel que fa a actituds i percepció d'ells mateixos. No hi ha consciència que calgui canvi o millora en la seva pràctica docent. L'absentisme és una excusa que fa servir el professorat a qui cal activar el protocol per justificar els baixos resultats en l'avaluació docent. No hauria de ser així, ja que si no vas a classe és un indicador de causa d'absentisme per manca de qualitat del professorat (centre 1).

El factor principal de l'absentisme és el professorat. N'hi ha que de per si no tenen intenció de millorar o que personalment no estan disposats a invertir energies en la docència, in'hi ha d'altres que prioritzen el temps de recerca. És un tema d'adaptació i supervivència. Tot això ho acaba pagant l'estudiant. En molts casos la docència és un destorb per segons qui. Hi ha molt individualisme i poca implicació del professorat. Si el professorat no hi està implicat, l'alumnat tampoc (centre 2).

El professorat està motivat a provar coses per incentivar aquesta assistència activa. Sempre hi ha algú puntual al qual li és igual, però, en general, la cultura docent va en la línia d'innovar, de fer activitats en grup, explicacions orals... Va tot en la direcció, tot i haver-hi molta diversitat metodològica (centre 3).

El professorat és conscient dels motius de l'absentisme del seu alumnat, però hi ha molts docents a qui ja els està bé. Cal plantejar-se on hi ha el problema i si s'està satisfet dels resultats del material i de les aules (centre 9).

S'apunta a la necessitat d'una consciència generalitzada, però també es mencionen les dificultats per fer quelcom i per portar a terme una acció col·lectiva.

Cal conscienciació del professorat. Aquí hi ha un problema d'acció col·lectiva. És complicat generar mecanismes de coordinació perquè el professorat emprengui mesures. El professorat sap que ha de ser més exigent, i són converses recurrents. Hi ha una tendència a comprendre que hi ha d'haver canvi, però no hi acaba de ser (centre 4).

Altres factors condicionants analitzats en relació amb el focus d'estudi han estat les mesures adoptades i el seu impacte.

Mesures adoptades i el seu impacte

S'han apuntat algunes mesures, però l'impacte d'aquestes mesures és percebut com molt relatiu i condicionat a altres factors (p. ex., la motivació del personal docent depenent del moment de la trajectòria professional en la qual es troba).

Les principals mesures apuntades han estat:

- La **innovació docent**, a través de mecanismes com la formació pedagògica del professorat en estratègies metodològiques més actives i innovadores, així com de convocatòries de projectes d'innovació docent.

A les formacions de lectoria hi ha un canvi de percepció que hi ha una consciència de millora i responsabilitat en la docència per part d'aquestes persones que es formen.

Aquest curs activa una innovació en què es compartiran canvis i metodologies pilot que s'han intentat aplicar a les aules en una o dues assignatures. Per fer això, cal que el professorat estigui motivat. Hi ha moltes resistències en el professorat, inclús d'actituds i de percepció d'ells mateixos. No hi ha consciència que calgui canvi o millora en la seva pràctica docent (centre 1).

Una acció que es va plantejar és la innovació docent, que és una via per combatre l'absentisme. Es volien fer les coses de diferent manera. Això costa molt de fer. Tot i això es convoquen premis d'innovació docent, però habitualment no passa. Això provoca que el professorat s'hi impliqui més, però segons quin perfil tinguin hi ha moltes més coses per fer o menys motivació (depèn del moment professional en què es trobin), i no ho fan. Hi ha altres coses que passen per davant de la innovació docent, com poden ser els trams de recerca (centre 5).

Es pensa que cal anar cap a metodologies més actives: menys estudiants, i que sentin que anar a classe és sinònim d'interacció. El que s'ha fet són unes convocatòries de projectes d'innovació docent per promoure que s'innovi en aquest sentit metodològic (també d'avaluació), i algun del PDI s'hi suma. On això es produeix sí que millora la presencialitat. El que sí que s'ha de fer és vincular la presencialitat amb l'avaluació perquè acabin de venir (centre 10).

El deganat treballa per innovar en les metodologies perquè l'alumnat vol que el temps que inverteix a venir i estar-hi sigui de qualitat i li serveixi d'aprenentatge. Els docents han de donar un valor afegit a venir a classe. Aprofitant-ho, hi ha vegades que s'intenta fer la volta amb assignatures més pràctiques, s'intenta que el treball teòric sigui a casa i el més pràctic a classe per aprofitar més el temps (classe inversa) (centre 3).

L'alternativa és transformar les magistrals en pràctiques de simulació voluntàries, que no són obligatòries (centre 8).

Es revisen i actualitzen els processos d'aprenentatge del professorat. Es fan reunions de professorat cada tres mesos, programació docent, normatives... (centre 2).

- Dinamització d'activitats als centres docents amb mesures que incentivin la participació del col·lectiu d'estudiants (motivació extrínseca). Una de les principals mesures és la vinculació de l'assistència i de les activitats amb l'avaluació en el marc de les assignatures.

En aquest grau sí que s'ha establert que cal assistir al 80 % de les classes, i s'ha vinculat amb l'avaluació. Aquesta mesura ha incrementat l'assistència, i els resultats d'aprenentatge sí que han millorat. (centre 6).

A la Facultat han de passar coses, hi ha d'haver valor afegit. Ha de passar alguna cosa més que només fer classe. Ara saben que passaran coses, estan motivats per venir. Tot i que a vegades quan es proposen activitats per incentivar la motivació, hi ha certa por que no vinguin. Per això es vincula amb assignatures, de manera que el professorat ha de vincular aquestes activitats interessants amb el temari o amb l'avaluació de les assignatures (centre 7).

Hi ha estratègies perquè vinguin a classe, com per exemple oferir un incentiu amb un pdf amb codi únic que si venen poden pujar-lo al CV i es pot passar llista (centre 9).

Quan comença el curs s'explica que han de venir a classe perquè el que aporta el professorat des del punt de vista vivencial ofereix informació més rellevant, interessant i de qualitat que no pas el que hi ha a la xarxa. Per potenciar-ho, quan els estudiants venen a més del 80 % de les classes tenen una mica més de nota.

S'incentiva, però no es penalitza. Del que s'explica a l'aula, durant els últims cinc minuts es contesta una pregunta en paper, i amb això es fa un Excel, i d'aquells que han vingut el 80 % millora. Una mitjana del 60 % ve amb aquestes condicions (centre 8).

- La revisió de guies docent i la seva actualització.

S'ha fet un replantejament de les guies docents perquè n'hi havia de molt desfasades. Llavors va semblar que es posaven les piles, però per qüestions de temps no es pot anar més enllà i es va desinflant (centre 8).

- Actuacions de sensibilització a primer.

Es fa una sensibilització a primer a l'inici de curs per prevenir l'absentisme, però a vegades no funciona (centre 8).

- Habilitar espais i actuacions als centres docents per facilitar la interacció (p. ex., treball en grup, pla d'acció tutorial, activitats de campus) entre el col·lectiu d'estudiants, així com la seva vinculació.

Es pensa en diferents estratègies per tal que els estudiants vinguin: habilitar espais que la Facultat no tenia prèviament perquè puguin treballar en grup. Ja es fa des d'aquest curs (centre 7).

Cal tenir en compte que a la Universitat no s'hi passa, s'hi ve. No pots passar per davant de la porta, cal venir-hi expressament. Els hem de donar motius de pes perquè vinguin. Cal fer classes atractives, i crear un marc en què es fidelitzin en aquest espai. Ara s'està tirant endavant un pla d'acció tutorial per grups, i es fan activitats dins del campus que facin que ells s'hi sentin còmodes. S'intenten fer diferents activitats dins la Universitat com a reclam perquè vinguin, més enllà de les aules (centre 10).

Mesures proposades

S'apunten les següents:

- Classes més pràctiques.

Es podria aconseguir que les classes fossin més pràctiques i es pogués aplicar alguna cosa també a la recerca, que hi guanyessin les dues bandes (centre 1).

- Orientació i tutorització del col·lectiu d'estudiants en relació amb el seu itinerari acadèmic al llarg del grau.

Una de les opcions si es treballa o si no s'hi pot assistir és fer el grau a temps parcial, però l'alumnat no s'hi acull. La tutorització en aquests casos potser aniria bé (centre 1).

- Sensibilització envers el dret, el deure i la responsabilitat de l'assistència a les aules.

Cal transmetre i fer pedagogia sobre la importància i l'obligatorietat de les classes perquè és una universitat presencial (centre 7).

Hi ha universitats holandeses on si l'alumnat no hi va paga íntegrament el cost de la matrícula. Hi ha un tema de drets i deures. Anar a classe és un deure moral per poder aprofitar la seva plaça. Si l'absentisme és voluntari (no per força major), tenim un problema d'estructura (centre 1).

- Cultura de CAMPUS entre tota la comunitat universitària per potenciar la cohesió social, la vinculació, el sentiment de pertinença i, per tant, la participació més activa. Això requereix treballar tots els serveis universitaris interdisciplinàriament.

Cal prioritzar que estiguin més temps al campus, que hi hagi horaris que ho facilitin... A les jornades de promoció necessitem transmetre aquesta sensació de campus, cal que els estudiants, i inclús el professorat, aprenguin a estar-hi a gust més enllà de les classes. Potser, en aquest sentit, caldria potenciar el tema de l'associacionisme. Els estudiants venen a desenvolupar-se com a persones (centre 7).

No hi ha cohesió social ni de grup. S'intenta donar suport a fer inclús actes lúdics, però per factors socials no compensa. Ara s'intenta treballar junts, amb els col·lectius, vincular més estudiants de diferents graus al consell, fer cohesió... Però això s'escapa de temes acadèmics. Una cosa que podria ser interessant podria ser treballar conjuntament amb els serveis universitaris com podria ser el SAF. Caldria estrènyer relacions entre serveis i facultats (centre 7).

5.2.2. Col·lectiu de PDI

Anàlisi de les conseqüències de la no assistència a classe (segons el PDI)

L'anàlisi de les dades resultants de la part qualitativa dels qüestionaris ens permet identificar les principals conseqüències de la no assistència que el col·lectiu de PDI ha apuntat (taula 21), que són les següents:

Taula 21. Conseqüències de la no assistència segons el PDI

Àrea condicionada	Conseqüències derivades
1. Aprenentatge i rendiment acadèmic: eix central del discurs	<p>Aprenentatge superficial i fragmentat.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendre «per aprovar»: aprenentatge memorístic, a curt termini. • Coneixements desconnectats: manca de visió global, relacions entre conceptes i fil conductor.
	<p>Pèrdua d'aprenentatge significatiu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menys comprensió profunda i menys consolidació a llarg termini. • Pèrdua de matisos, èmfasis i criteris «del que és important» que aporta la classe.
	<p>Rendiment més baix i més fracàs acadèmic.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notes més baixes, més suspensos, més probabilitat de no superar l'assignatura. • Risc de «certificar» aprenentatge insuficient: aprovats justos sense assoliment real.
	<p>Efecte acumulatiu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pitjor base per a assignatures posteriors; buits conceptuals que es cronifiquen. • Espiral: no venir → no entendre → desmotivar-se → estudiar tard → fracassar.
2. Desenvolupament de competències	<p>Competència disciplinària insuficient.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No s'assoleixen coneixements mínims. • Dificultats en casos pràctics, problemes, laboratoris, pràctiques o seminaris. • Menys capacitat d'aplicar la teoria a situacions reals.
	<p>Competències transversals fortament afectades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicació oral, debat, argumentació i escolta activa. • Treball en equip, cooperació, negociació i coordinació. • Pensament crític, raonament, criteri propi i capacitat reflexiva. • Ètica i responsabilitat professional (en alguns graus es vincula explícitament)
	<p>Professionalització debilitada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desconnexió amb la realitat professional i social. • Graduats menys preparats, amb discurs professional feble i menor maduresa.

3. Vida d'aula, qualitat de la interacció i clima d'aprenentatge	Empobriment del debat acadèmic. <ul style="list-style-type: none"> Menys diversitat de perspectives, menys preguntes i menys conflicte cognitiu. Menys aprenentatge dialògic i construcció col·lectiva del coneixement.
	Pèrdua de retroacció (feedback) i regulació del procés. <ul style="list-style-type: none"> Menys resolució de dubtes in situ. Menys capacitat del docent per detectar què s'entén i què no, i ajustar el ritme.
	Desvirtuació de la presencialitat. <ul style="list-style-type: none"> La classe deixa de ser l'espai diferencial (es percep com «en línia amb aula»). Apareix la idea que les sessions «no aporten», si el model és reproductiu o magistral.
4. Conseqüències socials i de pertinença (cohesió, comunitat, identitat universitària)	Desconnexió entre iguals. <ul style="list-style-type: none"> Manca de teixit social, no es coneixen, aïllament. Treball en grup més difícil, mala dinàmica amb absentistes.
	Pèrdua de sentiment de pertinença. <ul style="list-style-type: none"> Menys sentiment d'identitat amb el grau, la facultat o escola, o la Universitat. Debilitació de la participació en vida universitària, xarxes i comunitat. Universitat com a «no-lloc». La universitat es viu com un espai de pas (apuntes, exàmens, biblioteca) i no com una experiència formativa i comunitària.
5. Motivació, hàbits i dimensió psicoeducativa	Desmotivació i desvinculació. <ul style="list-style-type: none"> Menys interès per aprendre, predomini de la lògica instrumental («aprovar»). Desmotivació també de l'alumnat que sí que hi assisteix quan percebi impunitat o comparació.
	Hàbits acadèmics deteriorats. <ul style="list-style-type: none"> Menys disciplina, constància, puntualitat i ritme de treball. Procrastinació i estudis intensius finals.
	Benestar i risc d'abandonament. <ul style="list-style-type: none"> Estrès i ansietat en exàmens, frustració i sentiments d'aïllament. Risc d'abandonament o allargament d'estudis.
6. Impacte en el professorat (PDI) i la docència	Frustració i desmotivació docent. <ul style="list-style-type: none"> Sentiment d'inutilitat, desànim, desafecció, percepció de menyspreament. Efecte en la qualitat: «per què preparar tant si no ve ningú?».
	Dificultats de planificació i innovació. <ul style="list-style-type: none"> Assistència irregular → sessions difícils de planificar. Metodologies actives inviabilitats per falta de quòrum. Tendència a reexplicar, simplificar o tornar a formats magistrals.
	Càrrega de treball invisible. <ul style="list-style-type: none"> Més correus, consultes individuals, tutories i guies addicionals. Repetició constant i adaptacions contínues.

7. Efectes institucionals, d'equitat i de recursos	Malbaratament de recursos públics. <ul style="list-style-type: none"> • Infrautilització d'aules, energia, temps docent i infraestructura.
	Desigualtats ampliades. <ul style="list-style-type: none"> • Qui té recursos (temps, suport i capital digital) compensa l'absència. • Perfil més vulnerable queda penalitzat (bretxa socioeconòmica i digital, conciliació).
	Prestigi, credibilitat i legitimitat. <ul style="list-style-type: none"> • Devaluació del grau o títol i de la universitat presencial. • Risc de clientelització («fàbrica de títols», «tràmit») i deteriorament del valor social.
8. Factors emergents del discurs: digitalització, IA i mercat d'apunts	<ul style="list-style-type: none"> • Dependència d'apunts, webs (Whuola/Studocu), comissions d'apunts. • Errors conceptuals compartits i uniformes. • Substitució del docent per IA com a «tutor». • Sobredimensionament del Campus Virtual: «si està penjat, no cal venir».

Propostes del PDI perquè l'alumnat assisteixi habitualment a classe

En aquest apartat es planteja tot el conjunt de propostes que el col·lectiu de PDI, en el marc dels qüestionaris, planteja amb l'objectiu de contribuir a la millora de l'assistència a classe (taula 22), així com les propostes que permeten fer una classe més atractiva (taula 23), per contribuir a l'argumentari per «anar a classe».

Taula 22. Propostes del PDI per a la millora de l'assistència

Eix de proposta	Què es demana (mesures concretes)	Finalitat
Obligatorietat i regulació	Assistència obligatòria (mínims 60-80 %); control d'assistència «àgil»; condicionar el dret d'examen o avaluació; reduir o restringir l'«avaluació única»; expulsió o limitacions en casos extrems (discurs minoritari però present).	Garantir presència mínima i responsabilitat, coherència amb universitat presencial.
Avaluació vinculada a l'assistència	Pesar assistència a la nota (10-20 % o més); valorar participació activa; activitats avaluable a l'aula; evidències continuades; rúbriques que incorporin presència o implicació; reconeixement d'assistència (fins i tot a l'expedient, proposta puntual).	Fer que «venir» tingui impacte real i visible (l'avaluació dirigeix l'aprenentatge).

Proves breus després de classe (nova dada integrada)	Microproves o jocs de preguntes i respostes (quiz) després de la sessió (la puntuació només serveix per millorar nota); preguntes ràpides sobre allò fet a classe; control «sense perdre temps» docent.	Incentiu immediat, seguiment del ritme i hàbits, reforç de consolidació.
Classes amb «valor afegit» irremplaçable	Explicacions expertes amb matisos i criteri; exemples aplicats; resolució de dubtes en temps real; informació que no és als PPT/Campus Virtual; interacció amb especialista.	Que la presencialitat no sigui substituïble per apunts o IA.
Metodologies actives i participatives	Debats, casos, projectes, jocs de rol (role-play), simulacions (p. ex., clíniques), tallers, problemes a l'aula; classe inversa (preparació prèvia obligada); treball en equip amb tasques presencials.	Augmentar implicació, pensament crític i competències transversals.
Qualitat docent i comunicació del professorat	Formació docent (didàctica, comunicació, oratòria); classes millor preparades; menys PowerPoint i més pissarra en alguns àmbits; professorat «proper i motivador»; revisar «mals professors» (discurs present).	Fer la classe interessant, clara i valuosa, millorar experiència d'aula.
Retroacció i tutorització	Retroacció útil i ràpida; correccions formatives; seguiment personalitzat; mentoria i tutorització (sobretot el primer any).	Fer sentir progrés, acompanyament i sentit, evitar que el docent sigui «jutge».
Exigència acadèmica i estàndards	Augmentar exigència (sobretot el primer any); evitar exàmens predictibles o repetits; més competencial i menys memorístic; exàmens orals i presentacions; dificultar aprovar «a última hora»; limitar recuperacions percebudes com «massa fàcils» (discurs present).	Fer que seguir el curs i assistir sigui necessari per assolir nivells reals.
Gestió del Campus Virtual i materials	Penjar menys material o no penjar PPT íntegres; materials com a suport (no com a substituïts); combatre «comissions d'apunts»; incorporar ús crític d'IA en la guia docent.	Reduir la substitució de la classe per materials, millorar criteri i evitar errors.

Organització acadèmica i horaris	Horaris compactes; evitar «classes aïllades» d'1 h; evitar franges tardanes o extremes; coordinar entregues i exàmens; separar docència i parcials; flexibilitat de grups; calendari racional.	Fer viable assistir-hi i reduir col·lisions o estrès que expulsen de l'aula.
Condicions materials, logística i recursos	Millor transport públic; infraestructures confortables (climatització, aules, wifi); espais de socialització i treball; abaratir serveis (menjador, campus); més finançament.	Fer la presència possible i agradable, reduir barreres pràctiques.
Ràtios i formats de docència	Grups més petits; més seminaris i pràctiques; redisseny semipresencial o híbrid: teoria en vídeo i presencialitat per a problemes, casos i pràctiques; menys càrrega administrativa del PDI.	Facilitar interacció real, retroacció i metodologies actives, sostenibilitat docent.
Cultura universitària, comunitat i pertinença	«Posar en valor» la universitat presencial; crear ambient de centre docent; reconeixement personal; activitats de campus; fomentar amistats i xarxes; missatge institucional coherent sobre presencialitat.	Convertir la universitat en experiència comunitària (evitar «no-lloc»).
Suport socioeconòmic i equitat	Millorar beques i ajuts; reduir la necessitat de treballar; flexibilitat per situacions personals; suport acadèmic i emocional.	Reduir absentisme per desigualtats i millorar permanència amb benestar.

Taula 23. Propostes del PDI per fer una classe atractiva

Eix de proposta	Propostes concretes integrades (síntesi del corpus)
Participació activa i diàleg	Debats freqüents; preguntes constants; interpel·lació directa; treball en grup a classe; discussions guiades; presentacions breus de l'alumnat; coconstrucció de conceptes; mètode socràtic; classe com a espai de pensament col·lectiu.
Metodologies actives (amb límits)	ABP/PBL; classe inversa; reptes; simulacions; casos clínics o professionals; projectes; ludificació puntual (Kahoot, Wooclap); tallers; activitats experiencials immediates.
Valor afegit irremplaçable de la presencialitat	Continguts que no són als apunts ni a la IA; interpretació experta; raonament en viu; resolució col·lectiva de problemes; retroacció immediata; experiència real del docent; debat situat.

Connexió amb la realitat professional i social	Casos reals i actuals; exemples del món laboral; convidats professionals; visites; sortides; aplicació pràctica; impacte real dels treballs; portafolis professional; problemes del territori.
Qualitat docent i actitud del professorat	Domini profund de la matèria; bona comunicació; entusiasme; passió per la docència; humor; proximitat; empatia; coherència; vocació; reconeixement de l'estudiant com a adult.
Estructura, claredat i narrativa de la sessió	Classe ben preparada; objectius clars; fil conductor; ritme variat; síntesi inicial i final; esquemes a pissarra; narrativa (storytelling); no improvisar; adequar durada (45-90 min).
Materials i recursos (ús crític)	Diapositives amb poc text; materials visuals; pissarra; vídeos curts; infografies; multimodalitat; evitar llegir PowerPoint; materials com a suport, no substitut.
Relació pedagògica i clima emocional	Ambient segur; respecte; confiança; validació de l'error; reconeixement de les aportacions; escolta activa; bon clima; salut emocional; sentir-se vist i important.
Avaluació alineada amb la classe	Activitats avaluables a l'aula; microtests; jocs de preguntes i respostes finals; participació puntuada; preguntes d'examen vinculades a la classe; impossibilitat d'aprovar només amb apunts; proves obertes i competencials.
Preparació prèvia i corresponsabilitat	Classe inversa amb exigència real; estudi previ; lectures guiades; treball fora de l'aula que dona sentit a la sessió; responsabilitat de l'estudiant.
Organització i condicions estructurals	Grups reduïts; seminaris; tutories col·lectives; menys massificació; horaris racionals; espais flexibles; mobiliari adequat; climatització; wifi; reducció de burocràcia docent.
Límit explícit del «fer circ»	Rebuig a infantilitzar; crítica a l'obsessió per les coses atractiva; defensa del rigor; acceptació que aprendre requereix esforç, que no tot pot ser lúdic, que no tot depèn del professorat.
Cultura institucional i model universitari	Revalorar la docència; reconèixer-la tant com la recerca; formació docent obligatòria i útil; coherència entre professorat; combat de les «comissions d'apunts»; missatge institucional clar sobre presencialitat.

5.2.3. Col·lectiu d'estudiants

El col·lectiu d'estudiants també ha manifestat (a través dels qüestionaris) quins són els motius pels quals decideix no assistir a les classes (taula 24) i planteja els motius pels quals sí que considera necessari assistir-hi (taula 25). Alhora fa les seves propostes per contribuir a unes classes més atractives (taula 26) que serveixin així per a la millora de l'assistència.

Taula 24. Motius pels quals l'alumnat no va a classe

Eix de motiu	Descripció	Interpretació
Absència total de valor afegit de la classe	Classes en què el professorat llegeix literalment PowerPoints/PDF ja disponibles; continguts repetits any rere any; informació idèntica a la del Campus Virtual, llibres o apunts externs; manca absoluta d'explicació, exemples, contextualització o ampliació.	Si la classe no aporta res diferent, assistir-hi és irracional.
Baixa qualitat docent percebuda	Professorat que no sap explicar, vocalitza malament, parla massa ràpid o massa lent, no estructura el discurs, no respon dubtes, no mostra entusiasme ni preparació; classes confuses que generen frustració i desconexió.	El problema no és la dificultat, sinó com s'ensenya.
Metodologia transmissora, monòtona i passiva	Classe magistral com a monòleg llarg (1,5–3 h), sense pauses ni canvis de ritme; manca d'interacció, pràctica o participació; lectura continuada de diapositives; dinàmiques percebudes com antigues i obsoletes.	L'aula es viu com un espai d'avorriments, no d'aprenentatge.
Aprenentatge autodidacta percebut com més eficient	Preferència per estudiar a casa o la biblioteca; control del ritme; ús de llibres, apunts d'altres anys, acadèmies, vídeos i IA; millor comprensió i rendiment amb menys temps invertit.	L'alumnat optimitza temps i energia.
Desplaçament excessiu i transport deficient	Trajectes d'1,5–2,5 h per sentit; múltiples transbords; retards constants (tren, bus); cost econòmic i emocional del viatge; sensació que el temps de transport no compensa el benefici de la classe.	El cost del desplaçament supera el valor de la docència.
Horaris disfuncionals i mala organització	Classes molt d'hora (8.00–8.30 h), molt tard o amb hores mortes; una sola classe al dia; horaris fragmentats; solapaments d'assignatures; canvis constants; manca de coordinació entre teoria, pràctiques i exàmens.	L'organització expulsa l'alumnat.
Incompatibilitat amb feina, pràctiques i vida adulta	Treball remunerat (sovint imprescindible per viure); pràctiques obligatòries; cures familiars; dobles graus; responsabilitats domèstiques; impossibilitat real de ser «estudiant a temps complet».	L'alumnat no està disponible 100 % per a la universitat.
Sobrecàrrega acadèmica i manca de temps d'estudi	Massa pràctiques, seminaris, treballs i exàmens simultanis; docència que no s'atura en període d'avaluació; necessitat de «treure temps» deixant classes per poder estudiar i aprovar.	Faltar a classe és una estratègia de supervivència acadèmica.

Desconnexió entre classe i avaluació	El que es fa a classe no ajuda a l'examen; exàmens memorístics o desvinculats de la docència; possibilitat clara d'aprovar sense assistir-hi; avaluació concentrada en 1-2 proves finals.	Si anar a classe no millora la nota, no es prioritza.
Continguts percebuts com irrellevants o repetitius	Temari ja treballat en etapes prèvies; assignatures percebudes com «de farciment»; poca relació amb la professió o el mercat laboral; repetició entre assignatures diferents.	Sense sentit professional o vital, no hi ha motivació.
Clima emocional negatiu i relació pedagògica deficient	Professorat despectiu, poc tolerant amb retards; ridiculització de l'error; participació forçada; manca d'empatia; no sentir-se vist ni reconegut; aules massificades.	Quan l'aula fa mal, s'abandona.
Salut física, mental i neurodiversitat	Ansietat, depressió, cansament crònic, insomni; efectes de medicació; misofonia; TDAH; autisme; dificultats de concentració; necessitat d'autoregulació i descans.	L'absentisme també és un indicador de malestar.
Cultura de l'optimització i racionalitat estratègica	Assistència no obligatòria; priorització d'assignatures «clau»; selecció conscient de les classes o activitats a les quals val la pena assistir; ús estratègic del temps segons dificultat i pes en la nota.	L'alumnat pren decisions racionals, no aleatòries.
Crisi o qüestionament del model universitari	Percepció d'universitat desfasada; docència antiquada; manca d'autocrítica docent; desigualtat entre assignatures amb alta i baixa assistència; comparació amb acadèmies, universitats en línia o autoaprenentatge.	No és una classe, pot ser una crisi de model.
Factors socials i contextuals	Influència del grup («si ningú hi va, jo tampoc»); manca de xarxa social a l'aula; sensació de solitud; pèrdua del fil per incorporació tardana; baixa assistència generalitzada que desmotiva.	L'assistència també és un fenomen col·lectiu.

Taula 25. Motius necessaris pels quals l'alumnat considera assistir a classe

Eix de necessitat	Motius expressats per l'alumnat	Interpretació
Comprensió real i profunda del contingut	Explicacions clares, estructurades i ordenades; ritme adequat; temps per prendre apunts; resolució de dubtes; sentir que «surto entenent-ho»; reducció del temps d'estudi posterior.	Anar a classe ha de facilitar l'aprenentatge, no duplicar l'esforç.
Valor afegit respecte als materials	Explicacions que no són al Campus Virtual; ampliacions; exemples d'examen; aclariments del que és important; connexió entre temes; orientació sobre fins on aprofundir.	Si la classe és substituïble pels apunts, no compensa anar-hi.
Professorat competent, motivat i empàtic	Saber explicar; entusiasme; passió per la matèria; bona oratòria; respecte; flexibilitat; comprensió de situacions personals (feina, salut, transport); no actitud punitiva.	El professorat és el factor clau de l'assistència.
Metodologia dinàmica, però amb sentit	Classes no monòtones; no llegir diapositives; combinació teoria-pràctica; casos reals; exercicis guiats; debats; Kahoot/Wooclap; participació no forçada.	Dinamisme per entendre i aplicar, no per omplir temps.
Relació clara amb l'avaluació	Que allò que es faci a classe entri a l'examen; exercicis similars; resolució de proves; pistes d'avaluació; assistència/participació amb pes raonable; no castigar a qui no hi pot assistir.	L'avaluació organitza les decisions de l'alumnat.
Aplicabilitat professional i vital	Continguts útils per al futur laboral; connexió amb la realitat; pràctiques amb sentit; experiència real del professorat; evitar repeticions i «assignatures de farciment».	Sense utilitat percebuda, la motivació cau.
Organització acadèmica i horaris	Horaris compactes; evitar hores mortes; no classes aïllades; descansos reals; no començar massa d'hora; coherència teoria-pràctiques-seminaris; coordinació entre assignatures i cursos (especialment repetidors i dobles graus).	L'organització pot facilitar o expulsar l'assistència.
Transport, distància i mobilitat	Transport públic puntual; trens funcionals; menys transbords; coherència horària amb transport; possibilitat de tenir cotxe; ajudes o alternatives reals; evitar 2 h-3 h de viatge per 1 h de classe.	Quan el cost del trajecte supera el benefici, no s'hi va.
Condicions materials i espais del campus	Cadires i taules còmodes; endolls; wifi; bona acústica; climatització; control del soroll; aules adequades; espais reals d'estudi i treball; més mobiliari; no «expulsar» l'alumnat del campus.	El cos també aprèn: el malestar desconnecta cognitivament.

Serveis del campus i vida quotidiana	Preus assequibles a la cantina; possibilitat de dinar al campus; serveis pensats per a estudiants reals; facilitar quedar-se entre classes sense haver de marxar.	Sense serveis bàsics, la presencialitat no és sostenible.
Càrrega acadèmica i temps vital	Menys acumulació de treballs i exàmens; coordinació d'entregues; no sobrecarregar setmanes clau; compatibilitat amb feina, pràctiques, militància, cures; respecte a la salut mental.	L'absentisme sovint és estratègia de supervivència.
Clima emocional i seguretat psicològica	Ambient respectuós; no humiliacions ni amenaces; no participació coercitiva; tolerància amb retards per transport; sentir-se benvingut; no generar ansietat.	Quan l'aula fa mal, s'evita.
Socialització i pertinença	Fer pinya amb companys; veure cares conegudes; cohesió de grup; sentir-se part de la Universitat; professorat que «et veu».	L'assistència també és social i identitària.
Flexibilitat del model (presencial-híbrid)	Accés permanent als materials; opcions híbrides o gravacions; no penalitzar absències justificades; acceptar l'autoaprenentatge; evitar assistència obligatòria buida.	Presencialitat no és sinònim de presència real.
Reconeixement i recompensa de l'esforç	Que assistir-hi tingui avantatges reals; reconèixer constància; no només penalitzar el que no es fa; retroacció positiva; valoració de l'esforç continuat.	L'alumnat respon millor a reconeixement que a càstig.
Crítica estructural al model universitari	Saturació del Pla Bolonya; semestres massa curts; excés de memorització; elitització de la universitat; desigualtat d'oportunitats; manca d'adaptació als canvis socials i tecnològics (IA, treball i precarietat).	La no assistència és també crítica sistèmica, no individual.

Taula 26. Propostes de l'alumnat per fer una classe més atractiva

Eix	Propostes clau de l'alumnat (síntesi)
Rol i actitud del professorat	Professorat motivat, apassionat, amb vocació, proper, respectuós, empàtic, amb bon to de veu, que escolti l'alumnat i s'interessi perquè entengui.
Qualitat de l'explicació	Explicacions clares, estructurades, pas a pas, amb ritme adequat; no donar contingut excessiu en poc temps.
Metodologia d'aula	Classes dinàmiques, no monòtones; combinar teoria i pràctica; evitar monòlegs llargs.

Participació de l'alumnat	Debats, preguntes, treball en grup petit, activitats no sempre avaluables, clima segur per participar-hi.
Exemples i aplicació pràctica	Casos reals, exemples de la vida quotidiana, aplicació al món professional, experiències docents.
Materials docents	PowerPoints clars, amb text útil; materials actualitzats; penjar continguts abans de classe; evitar diapositives buides o antigues.
Recursos didàctics	Ús de vídeos, imatges, esquemes, pissarra, Kahoot, Wooclap, qüestionaris, recursos digitals variats.
Organització i estructura de la classe	Objectius clars per sessió, bon guió, tancament amb síntesi o activitat final.
Relació amb l'avaluació	Coherència entre classes i exàmens; exemples de preguntes; valorar assistència o participació (sense penalitzar absències).
Condicions físiques de l'aula	Cadires i taules còmodes, bona il·luminació, temperatura adequada, ventilació, menys soroll.
Dimensions inclusives i emocionals	Ambient segur, respecte, no humiliació, atenció a necessitats sensorials, salut mental.
Factors logístics i vitals	Horaris raonables, transport públic adequat, compatibilitat amb feina, pauses suficients.
Formats alternatius	Classes gravades, classe inversa, sortides, activitats fora de l'aula.
Comunitat i cohesió	Grups reduïts, conèixer els noms, crear sentiment de grup, cooperació entre estudiants.
Sentit i utilitat global	Continguts rellevants, actualitzats, connectats amb el futur professional i la realitat.

6. CONCLUSIONS

Com ja s'apuntava en la introducció, aquest estudi neix de la preocupació vinculada a una problemàtica actual en el context universitari: l'absentisme. Entenent-lo com «la no assistència de l'alumnat a la institució universitària (aules, classes, seminaris, tallers, laboratoris, altres activitats programades, etc.) per decisió pròpia, malgrat que les condicions per assistir-hi siguin òptimes», l'informe parteix d'una premissa compartida: la identificació de l'absentisme universitari com un fenomen molt estès i problemàtic per l'impacte directe que té en tota la comunitat universitària i en les esferes de desenvolupament universitari.

Així mateix, l'estudi plantejava unes preguntes inicials que determinaven la definició del seu objectiu:

- Analitzar les causes i factors de risc que motiven l'absentisme estudiantil a les aules de la UAB per guiar-ne línies estratègiques d'actuació que, contextualitzades i d'acord amb les causes identificades, puguin contribuir a un impacte positiu en la reducció de l'absentisme i la millora de l'assistència, la participació i el compromís de l'alumnat.

En aquest punt ja podem concloure que podem donar resposta a les preguntes i que l'objectiu s'ha assolit. Fem una darrera reflexió conclusiva responent a les preguntes i l'objectiu de partida.

Quin és l'estat actual de l'absentisme a les aules de la UAB? Quina percepció té la comunitat universitària (col·lectiu docent, estudiantil i equips de direcció) d'aquest fenomen?

Com s'ha pogut evidenciar, l'absentisme a les aules de la UAB —és a dir, la no assistència a les classes per part del col·lectiu d'estudiants— és un fenomen cada vegada més estès a la Universitat en general i als centres docents en particular, per la qual cosa ha esdevingut un indicador de preocupació generalitzada per part de tothom.

Els equips de governança dels centres docents, el professorat (PDI) i el col·lectiu d'estudiants identifiquen la manifestació d'aquest fenomen i conflueixen en molts punts al voltant d'aquesta realitat. Tot i tenir mirades diferents, que poden semblar en un principi «allunyades», no ho estan tant i són complementàries.

Es reconeix un increment de l'absentisme a les aules dels centres docents especialment en els darrers anys, concretament des de la covid. La situació de pandèmia s'identifica com el detonant de la situació i també com a precursor d'unes dinàmiques que, a poc a

poc, propicien una cultura universitària cada vegada més instaurada (especialment entre el col·lectiu d'estudiants i també condicionada pel mateix model social) que «no cal assistir a les classes per superar uns estudis».

Aquesta situació porta realment la comunitat universitària a reconèixer aquest fenomen com «crític» i «preocupant», donat que s'és conscient del seu impacte a curt, mitjà i llarg termini.

D'aquí una de les primeres preguntes: **quin impacte pot tenir l'absentisme en la comunitat universitària de la UAB (alumnat, professorat, centres docents i Universitat)?**

Com ha quedat evidenciat en el marc d'aquest estudi, l'impacte de l'absentisme és una taca d'oli que s'estén a totes les àrees i esferes del desenvolupament universitari.

En primer instància, és el col·lectiu d'estudiants el que s'hi veu afectat. S'hi veuen afectats el seu aprenentatge i el seu rendiment acadèmic (eix central del discurs). Es percep una manca d'esforç generalitzada (es va a mínims per, estratègicament, treure's una titulació) que repercuteix en un assoliment d'aprenentatges cada vegada més superficial i fragmentat, la pèrdua d'un aprenentatge realment significatiu i un rendiment i un desenvolupament competencial cada vegada més baixos. Aquesta percepció generalitzada ens situa davant els riscos d'una professionalització debilitada i un increment de les condicions òptimes del fracàs acadèmic i el previsible abandonament consegüent.

La vida d'aula, la qualitat de les interaccions i el clima d'aprenentatge també s'hi veuen afectats, amb conseqüències motivacionals, sociorelacionals i de pertinença. Es «respira» una sensació de desmotivació i apatia creixent per part de l'alumnat envers l'àmbit de desenvolupament acadèmic, una desconexió entre els mateixos grups classe d'estudiants i manca de cohesió, vincle i sentiment de comunitat i d'identitat universitària.

L'impacte de l'absentisme també s'estén al professorat i al desenvolupament de la docència. Ens trobem amb un professorat que manifesta, cada vegada més, major frustració i desmotivació envers el desenvolupament d'una tasca docent en unes aules on l'assistència és pobra, i la participació, minsa, on la baixa assistència dificulta la planificació de les sessions i la possibilitat de portar a terme metodologies més actives i amb un caràcter més innovador. Precisament aquest és el condicionant més rellevant.

D'una banda, el col·lectiu d'estudiants justifica la seva decisió de no assistir a les classes amb la figura docent, especialment amb l'estil docent, didàctic i metodològic. De l'altra, el professorat atribueix les seves dificultats a l'hora d'implementar nous estils docents, didàctics i metodològics a la manca d'assistència, presència i participació del col·lectiu d'estudiants a classe. Aquí tenim un punt de confluència.

Finalment, l'absentisme també té efectes institucionals pel que fa a equitat i recursos. En el marc d'aquest estudi ha quedat de manifest que el prestigi, la credibilitat i la legitimitat dels estudis impartits als centres docents es veuen «amenaçats» com a conseqüència de l'absentisme. L'alumnat manifesta, i es va transmetent el missatge generalitzat, que és possible finalitzar amb èxit els estudis (cal entendre-ho únicament com l'obtenció de la titulació) sense la necessitat d'assistir a les classes, amb la qual cosa atribueix poc valor als mateixos estudis i al centre docent on s'imparteixen.

Així mateix, els centres docents deixen patent el cost econòmic que l'absentisme suposa per a la institució pública universitària i, per tant, la seva repercussió en el malbaratament dels recursos públics. Aquest punt s'emfatitza i es demana que es faci visible amb l'objectiu de conscienciar-ne els alumnes, per fer-los entendre quins drets i quins deures tenen com a persones que es beneficien d'un recurs i d'un bé públic.

Aquestes conclusions ens evidencien una consideració que ha quedat manifesta en el marc d'aquest estudi: l'absentisme és una responsabilitat compartida, ja que impacta en tota la comunitat universitària. Per tant, tothom ha de contribuir a donar-hi una resposta positiva.

Ara bé, **per què la comunitat estudiantil deixa d'assistir a les aules i de participar en el context universitària de la UAB? Quines causes motiven la decisió de no ser a les aules?**

Donar una resposta positiva al fenomen de l'absentisme ens obliga, necessàriament, a radiografiar els motius i les causes que motiven la decisió conscient i voluntària del col·lectiu d'estudiants de no anar a classe. Però cal indagar en les diferents percepcions que els diferents agents universitaris manifesten, per trobar punts de coincidència que permetin connectar visions i fer possible plantejar orientacions compartides.

Tant en el moment de preguntar explícitament pels motius de no assistència com en el moment de valorar la bateria d'ítems, aquest estudi ens permet evidenciar que, tot i ser

extensa la llista de factors que «justifiquen» la decisió de no assistir a les classes, tots els col·lectius participants en la mostra coincideixen en uns factors que esdevenen, si més no, els prioritaris i pels quals s'hauria de començar.

Els problemes de salut i familiars del col·lectiu d'estudiants són el principal motor de l'absentisme per a estudiants, professorat i equips de deganat i direcció. Les circumstàncies personals de cada estudiant (malalties, situació socioeconòmica, responsabilitats familiars, dificultats per conciliar estudis, treball, família, etc.) actuen com a eixos que dificulten i impossibiliten en alguns casos l'assistència a les aules.

La motivació, especialment acadèmica, és un dels altres factors condicionants. Com ja s'ha apuntat prèviament, la manca de motivació i d'interès generalitzats envers els afers acadèmics condiciona les prioritats de l'alumnat. Entre els condicionants de la motivació s'identifiquen elements com el model i la pressió social, les expectatives i projeccions de futur del col·lectiu d'estudiants, la immediatesa, els perfils estratègics d'estudiants per treure's una titulació, el mateix projecte vital, la resiliència, etc. És interessant remarcar aquí, per exemple, la línia motivacional de l'alumnat al llarg dels estudis. Moltes de les persones participants en aquest estudi manifesten el desencís estudiantil a mesura que avança el grau. També l'autoeficàcia acadèmica i el fet d'utilitzar l'absentisme com un mecanisme d'evitació del possible fracàs acadèmic. Per tant, com podem mantenir aquesta motivació al llarg de tot un grau i minimitzar-ne els riscos derivats?

Els factors sociorelacionals també són un dels altres motius confluents apuntats com a causa de l'absentisme. El clima d'aula esdevé clau i queda visibilitzat com un factor important. Un clima d'aula no adequat és causa evident d'absentisme. Ara bé, el que caracteritza aquest clima d'aula no propici a l'assistència és la manca de respecte entre iguals i envers el professorat, el soroll i les interrupcions constants, el desinterès generalitzat, la manca de participació i l'apatia, el clima emocional tens o de desconfiança, la manca d'unes normes clares i d'aplicació desigual, l'estil docent poc estructurat, poc proper o autoritari, etc. Així doncs, què podem fer per revertir aquests climes d'aula marcats per latents dificultats relacionals entre el grup d'iguals, el conflicte estudiant-docent i entre iguals, dinàmiques grupals i assumptió de rols en el mateix grup, la pressió social (p. ex., amistats), etc.?

Un altre motiu apuntat són els factors externs vinculats amb problemes de logística, transport públic i accessibilitat (temps de desplaçaments) al campus. És compartida la

percepció que la dificultat per quadrar els horaris acadèmics amb els horaris de transport públic és un factor condicionant important. Els horaris del transport públic són un motiu que, si bé pot derivar en un absentisme total (no assistència a una classe sencera), principalment deriva en el que es percep com a absentisme parcial (no assistència a una part de la classe, o bé a l'inici —s'hi arriba tard—, o bé al final —se'n marxa abans d'hora).

El professorat i més remarcadament la metodologia docent són motius de pes de l'absentisme. D'una banda, el PDI posa l'èmfasi en el format de les classes, les dimensions dels grups classe (ràtios que impossibiliten conèixer de manera més personal l'alumnat), el nivell acadèmic dels grups o les mateixes dificultats didacticopedagògiques per portar a terme una metodologia, si més no diferent, que aconsegueixi connectar amb el col·lectiu d'estudiants i atrapar-lo. D'altra banda, l'alumnat remarca la competència docent del professorat, la manca d'estructura en la impartició de les classes, la dificultat de seguir les classes pel nivell acadèmic que tenen o el desinterès a seguir classes excessivament teòriques i amb manca de sentit pràctic que connectin més amb la futura realitat professional. L'alumnat posa l'èmfasi en metodologies poc actives i motivadores que es tradueixen en experiències avorrides i, per tant, en una desconexió primerament manifestada en un «absentisme presencial» (ser a l'aula físicament sense ser-hi cognitivament) i finalment en la no presencialitat a l'aula. Cal revertir el focus de les estratègies metodològiques cap a l'alumnat, de manera que la figura docent adopti un paper de suport i guiatge i que l'alumnat se senti reconegut.

Així mateix, relacionat amb el professorat, es remarca també un element important i crític: la manca de coordinació entre els equips docents i la «incoherència» entre docents erosionen el valor de l'assistència, tant per al PDI com per als estudiants.

Els horaris i els espais també són condicionants confluents de l'absentisme (tot i que més determinants per al PDI): la rigidesa horària, l'organització horària de les classes (p. ex., una classe per dia o classes de menys de dues hores), els temps morts que queden entre les classes, la franja horària del dia en la qual es planifica la classe (les primeres hores del matí i les tardes són les més crítiques) i el dia de la setmana en el qual es planifica la sessió (p. ex., els divendres són especialment crítics). I a aquests elements vinculats amb l'horari s'afegeixen els espais físics on es porten a terme les sessions de classe, que no ajuden a desenvolupar metodologies innovadores (p. ex., manca de flexibilitat d'espais pensats per a sessions unidireccionals i no per al treball en grup) i espais poc confortables i accessibles (manca d'un sistema de calefacció o refrigeració adequat, manca d'endolls, espais poc insonoritzats, etc.).

La càrrega acadèmica també és un condicionant confluent de l'absentisme. La sobrecàrrega de crèdits de l'alumnat —principalment per la possibilitat de matricular més d'una assignatura en el mateix horari, per exemple, quan es repeteix— condiciona la decisió d'assistir (o no) a unes classes o a unes altres.

L'accés als materials també és un condicionant molt confluent. Quan els materials (no només didacticoformatius, sinó també d'avaluació) circulen fora de l'aula i són totalment accessibles, la presència a les classes perd utilitat. Les comissions d'apunts, la publicació de material en plataformes, el mateix Campus Virtual, la irrupció de la IA, etc., porten a la decisió voluntària de no assistir a les classes, i més si aquests materials no s'actualitzen, no varien en fons ni forma, no s'adapten o no necessiten classes per poder completar-los, entendre'ls i ampliar-los. Així, caldria plantejar-se si realment l'accés als materials és incompatible amb l'assistència a classe.

Finalment, entre tots els factors condicionants de l'absentisme, l'avaluació, el model d'avaluació i les metodologies avaluatives s'apunten com a factors confluents per a tothom que ha participat en aquest estudi. Un primer element ha estat la connexió entre classe i avaluació. Precisament la desconexió entre el que es treballa a classe i l'avaluació que s'aplica és un factor rellevant: «Si anar a classe no serveix per aprovar, l'assistència perd sentit». L'aula perd legitimitat acadèmica quan no ajuda a entendre millor la matèria i, per tant, al final, a superar-la. Vinculats amb l'avaluació emergeixen altres condicionants, com ara la planificació de la mateixa avaluació (p. ex., els exàmens parcials), la «competència» entre assignatures (grau d'interès, tipologia, tipus de matèria, dificultat de la matèria —quan la dificultat és excessiva, l'assistència es veu com poc rendible—, etc.), que deriva en un absentisme estratègic. I és d'interès remarcar aquí l'avaluació única, que tant per a PDI com especialment per a l'alumnat és una opció avaluativa que legitima l'absentisme planificat.

Aquest marc conclusiu ens porta finalment a preguntar-nos el següent: **quins elements són crucials per entendre com la UAB pot millorar l'assistència a les aules? Què es pot proposar per combatre l'absentisme a les aules?**

De fet, ja s'hi ha anat donant resposta amb les conclusions prèvies, però potser hi ha una resposta més directa a la qüestió sobre què es pot proposar. Aquesta resposta és la següent: fem les classes més atractives. Complementem aquestes darreres qüestions i aquesta resposta amb la reflexió que dona títol a aquest estudi i que ens serveix aquí per donar pas directe a la guia de propostes, orientacions i recomanacions que permetran tancar aquest informe: **per què val la pena anar a classe.**

7. GUIA DE PROPOSTES, ORIENTACIONS I RECOMANACIONS

D'acord amb l'objectiu d'aquest estudi, i en funció dels resultats que se'n deriven, és motiu d'aquesta secció oferir un seguit de propostes, orientacions i recomanacions que ajudin a contribuir a reduir l'absentisme i millorar l'assistència, la participació i el compromís de l'alumnat de la UAB.

Per fer-ho, ens servim de les conclusions presentades i recuperem el punt de partida: **per què val la pena anar a classe**. La qüestió pot derivar en una altra premissa: **perquè les classe són atractives**.

Precisament, s'han traslladat a la comunitat universitària partícip d'aquest estudi aquestes qüestions, perquè què millor que pensar en classes més atractives no des dels nostres punts de vista individuals, sinó des de les percepcions del conjunt de persones que han de ser part activa d'aquestes classes.

Avancem: les respostes s'alineen amb els elements condicionants del fenomen de l'absentisme a les aules de la UAB. En aquesta secció sintetitzem les propostes fetes per PDI, estudiants i equips de deganat i direcció per millorar l'assistència a unes classes que també cal que esdevinguin més atractives.

La virtut de les propostes, les orientacions i les recomanacions que aquí es destaquen (cal entendre-les només com una guia propositiva que requerirà adaptació a cada realitat concreta i cultura de centre docent) és que emergeixen de necessitats reals percebudes, viscudes, i sentides per part dels principals agents integrants de la comunitat universitària implicats en aquest fenomen: personal docent (PDI), col·lectiu d'estudiants i òrgans de governança dels centres docents (des del seu doble paper com a gestors però també com a PDI).

Així doncs, fem les classes més atractives, donem sentit a anar a classe i millorem l'assistència i la participació...

- Treballant per una docència orientada a la qualitat i amb un professorat competent, motivat i empàtic, amb una actitud optimista envers el següent:

- Un **enfocament competencial** real de les classes. Implica la possibilitat de dotar d'un valor afegit les explicacions «magistrals» i donar-hi sentit i utilitat perquè vagin més enllà dels materials accessibles, projectant-les als diferents contextos professionals i connectant-les amb la pràctica, introduint aquesta aplicabilitat professional i vital a les aules.
 - La implementació de **metodologies més actives, dinàmiques i participatives**, amb sentit i en què el focus sigui l'alumnat i els canals de comunicació siguin realment bidireccionals.
 - La revisió i actualització dels materials i recursos docents, així com de l'organització i estructura de les classes amb una **perspectiva inclusiva** (p. ex., en línia amb els models de DUA —disseny universal de l'aprenentatge—), com a indicador clau de qualitat.
 - La revisió dels **models i metodologies avaluatives** que s'apliquen, connectant matèria, classe i contingut amb l'avaluació, de manera que la relació sigui clara i relacionant els models i les metodologies avaluatives amb aquest enfocament competencial i d'accessibilitat universal que es requereix.
- Revisant l'**organització acadèmica i horària** perquè siguin compatibles amb els condicionants més personals (trajectòries vitals personals) de la comunitat universitària.
 - Visibilitzant i **integrant els serveis del campus** i la vida quotidiana en la dinàmica universitària i el seu desenvolupament:
 - Revisant el **transport**, la distància i la mobilitat a la Universitat.
 - Posant el focus en les **condicions materials i els espais** del campus, dels centres docents i de les aules perquè propiciïn entorns d'aprenentatge òptims. Per exemple, tenint cura dels espais físics de les aules, dotant l'alumnat d'espais comuns que li permetin la interacció, etc.
 - Començant a parar atenció a la **socialització**, la **pertinença** i el **vincl**e com a comunitat universitària i amb la institució, propiciant canals de comunicació efectius que, complementàriament a les mesures més físiques indicades al punt anterior, potenciïn la cohesió, la participació, la identificació i el vincle de tota la comunitat universitària. És a dir, fer possible sentir-se part d'una institució universitària que té cura no només del desenvolupament acadèmic, sinó també de la dimensió més personal, emocional i social de la seva comunitat.
 - Repensant **límits a la càrrega acadèmica**, perquè sigui compatible amb el temps vital.

- Vetllant per **espais d'aprenentatge** (aules) amb un clima emocional positiu, adequat i de seguretat cap a l'ensenyament i l'aprenentatge reals, i treballant per aconseguir-los.
- Explorant **píndoles de flexibilitat** del model (presencial-híbrid).
- Personalitzant i incorporant el **reconeixement** de la persona i la «recompensa» del seu esforç. Això implicarà treballar per una **acció tutorial** realista, aplicable i sostenible en el temps.
- Fent una **crítica estructural** ferma al model universitari.

A partir de la integració de totes les aportacions, en aquesta secció volem visibilitzar les línies d'intervenció que caldria prioritzar amb l'objectiu de contribuir a la millora de l'assistència i la participació, però entenent que no hi ha ni fórmules màgiques ni miraculoses, i menys encara immediates. Requerirà un temps i, si bé ara poden sorgir com a propostes interventives (i potser en molts casos compensatòries, donat que el fenomen i les seves conseqüències ja hi són i hem d'intervenir-hi i compensar-los), el propòsit és que puguin evolucionar a propostes preventives, integrades realment en la gestió i la via universitària, i que s'incloguin com a propostes que contribueixin al segell de qualitat de la Universitat.

8. REFERÈNCIES

Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., i Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting Student Engagement from Childhood to Adolescence as a Way to Improve Positive Youth Development and School Completion. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, i S.L. Christenson (ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (p. 13-29). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00002-4>

Balkis, M., Arslan, G., i Duru, E. (2016). The school absenteeism among high school students: Contributing factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(16), 1819-1831. DOI: 10.12738/estp.2016.6.0125 (<https://jestp.com/manuscript/index.php/estp/article/view/504/456>).

Barlow, J., i Fleischer, S. (2011). Student absenteeism: whose responsibility? *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), 227-237. <https://doi.org/10.1080/14703297.2011.593700>

Brown, C., Olmos Rueda, P., Costas Batlle, I., i Gairín Sallán, J. (2021). Introduction to the special issue: a conceptual framework for researching the risks to early leaving. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 723-739. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.2003007>

Cullen S., i Oppenheimer, D. (2024). Choosing to learn: The importance of Student autonomy in higher education. *Science Advanced*, 10(29). <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.ado6759>

Fernández-Mellizo, M. (2022). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España*. Ministerio de Universidades, Secretaría General Técnica, Departamento de Publicaciones.

Fredricks, J.A., Reschly, A.L., i Christenson, S.L. (2019). Interventions for Student Engagement: Overview and State of the Field. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, i S.L. Christenson (ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (p. 1-11). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2>

Garcia Gracia, M. (2022). El absentismo escolar: un reto para la prevención del abandono educativo y la equidad en educación. A, J. Gairín Sallan, i P. Olmos Rueda (edit.), *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia. Causas, consecuencias y estrategias de intervención* (p. 13-28). Narcea.

Gump, S. E. (2006). Guess who's (not) coming to class: student attitudes as indicators of attendance. *Educational Studies*, 32(1), 39–46. <https://doi.org/10.1080/03055690500415936>

Harmon, O., Alpert, W., Banik, A., et al. (2015). Class Absence, Instructor Lecture Notes, Intellectual Styles, and Learning Outcomes. *Atlantic Economic Journal*, 43, 349–361. <https://doi.org/10.1007/s11293-015-9470-6>

Ibáñez Civera, J., Laguarda Miró, N., García Breijo, E., Gil Sánchez, L., Conesa Domínguez, C., Olgúin Pinatti, C., i Loeff, E. (2015). *Importance of Attendance in Achieving the Competency Objectives*, INTED2015 Proceedings, p. 4465–4468. <https://library.iated.org/view/IBANEZCIVERA2015IMP>

Landin, M., i Pérez, J. (2015). Class attendance and academic achievement of pharmacy students in a European University. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7(1), 78–83. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2014.09.013>

Márquez Cebrián, D., i Panadès Martí, J. (2025). *Dinàmica de l'absentisme en els graus d'Economia i Empresa: Un Estudi de la seva evolució i els seus determinants*. Dept. Economia i Història Econòmica, Facultat d'Economia i Empresa, UAB. <https://www.uab.cat/doc/informe-estudi-absentisme>

Martín-Criado, E., i Alonso-Carmona, C. (2024). Del aburrimiento al cálculo del esfuerzo: las razones del absentismo universitario. *Revista Internacional de Sociología*, 82 (3), e254. <https://doi.org/10.3989/ris.2024.82.3.23.1273>

Mohamed, S.A., Ul-Saufie, A.Z., Ahmad, N., Ahmat, H., Zahari, M.F. (2018). Factors influencing student absenteeism in the university. *AIP Conf. Proc.*, 1974(1), 050013. <https://doi.org/10.1063/1.5041713>

Moores, E., Birdi, G. K., i Higson, H. E. (2019). Determinants of university students' attendance. *Educational Research*, 61(4), 371–387. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1660587>

Oakley, G., Lock, G., Budgen, F., i Hamlett, B. (2011). Pre-service Teachers' Attendance at Lectures and Tutorials: Why Don't They Turn Up? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n5.3>

Olmos, P., Mas, Ò., i Salvà, F. (2020). Educational Disengagement Profiles: A Multidimensional Contribution within Basic Vocational Education and Training. *Revista de Educación*, 389(69-94). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455>

Olmos Rueda, P. i Gairín Sallán, J. (2021). Understanding and intervening in the personal challenges and social relationships risk categories to early leaving. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 855-871. <http://doi.org/10.1080/13639080.2021.1997016>

Olmos Rueda, P., i Gairín Sallán, J. (2022). Absentismo y abandono en la escolaridad postobligatoria. Causas y consecuencias. A, J. Gairín Sallan, i P. Olmos Rueda (edit.), *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia. Causas, consecuencias y estrategias de intervención* (p. 53-66). Narcea.

Peña-Vázquez, R., González Morales, O., Álvarez-Pérez, P.R. i López-Aguilar, D. (2023). Building the profile of students with the intention of dropping out of university studies. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 291-315. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-03>

Pownall, I. (2012). Student identity and group teaching as factors shaping intention to attend a class. *The International Journal of Management Education*, 10(2), 61-74. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.03.002>

Ramchander, M. (2017). Contextual Factors Influencing Student Absenteeism at a Higher Education Institution in South Africa. *Africa Education Review*, 14(2), 1-14. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224594>

Raya, E., i Navaridas, F. (2021). Reflexiones sobre el Absentismo en las aulas universitarias. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i1.1403>

Riera Romaní, J. (2025). *Aula Nua: per què trepitjar la Universitat quan podem accedir a tot el coneixement en pijama?*. <https://educa.barcelona/2025/06/30/que-es-pot-fer-per-augmentar-lassistencia-dels-universitaris-a-les-aules/>

Ryan, A.M., North, E.A., i Ferguson, S. (2019). Peers and Engagement. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, i S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (p. 73-85). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00006-1>

Sahin, S., Arseven, Z., i Kiliç, A. (2016). Causes of Student Absenteeism and School Dropouts. *International Journal of Instruction*, 9(1), 195–210. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086967.pdf>

Schmulian, A., i Coetzee, S. (2011). Class absenteeism: reasons for non-attendance and the effect on academic performance. *Accounting Research Journal*, 24(2), 178–194. <https://doi.org/10.1108/10309611111163718>

Sengupta, P., Saha, S., i Sur, T. (2022). Attitude of Undergraduate Medical Students towards Classroom Lecture Absenteeism and its Association with Academic Performance. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 16(1), JC5–JC11. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2022/53163.15869>

Triadó-Ivern, X., Aparicio-Chueca P., Elasri-Ejjaberi, A., Maestro-Yarza I., Bernardo M., i Presas Maynegre, P. (2020). A factorial structure of university absenteeism in higher education: A student perspective. *Innovations in education and teaching International*, 57(2), 136–147. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1538896>

UAB (2025, 19 maig). *La UAB impulsa l'elaboració d'una sèrie d'informes d'estudis docents amb l'objectiu de millorar la seva qualitat educativa*. Sala de Premsa UAB. <https://www.uab.cat/web/sala-de-premsa/detall-noticia/la-uab-impulsa-l-elaboracio-d-una-serie-d-informes-d-estudis-docents-amb-l-objectiu-de-millorar-la-seva-qualitat-educativa-1345829508832.html?detid=1345953895255>

Wyatt, L.G. (2011). Nontraditional Student Engagement: Increasing Adult Student Success and Retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10–20. <https://doi.org/10.1080/07377363.2011.544977>

Yan, C., i He, C. (2017). Why do final-year student teachers skip classes? A Chinese perspective. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(1), 81–97. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1385389>

9. ANNEXOS

9.1. Annex 1. Guió d'entrevista i grup focal

Introducció

- Tenint en compte l'informe de cada centre docent (si n'hi ha), introduïu el tema de l'absentisme.
- Recordeu que l'objectiu és reflexionar de manera conjunta sobre l'absentisme, compartint visions de gestió i de política acadèmica.

P1. Com considereu que és el vostre alumnat? (Classifiqueu-lo en perfils: utilitarista, professional, intel·lectual, etc.).

P2. Com descriuríeu la situació de l'absentisme al vostre centre docent?

S'hi donen aquestes situacions?

- Els estudiants no venen al centre docent.
- Els estudiants venen al centre docent, però no van a classe. Els pots trobar treballant en altres espais (biblioteques, zones d'estudi, etc.).

P3. Ha canviat la percepció de l'absentisme els darrers anys?

P4. Quins perfils d'estudiants hi estan més afectats?

Posicionament del centre docent respecte al problema de l'absentisme

- Normalment entre el professorat hi ha actituds divergents: alguns docents pensen que és responsabilitat de l'estudiant assistir-hi i altres pensen que és el docent qui ha de promoure l'assistència.

P5. Al centre docent hi ha preocupació pel tema? En quin grau? Quina és la posició del centre docent envers l'absentisme?

P6. L'absentisme és perceput com una responsabilitat compartida entre alumnat, professorat i centre docent?

Els estudis revelen quatre factors principals que expliquen l'absentisme estudiantil (Triado-Ivern et al., 2020):

- Factors pràctics del curs
- Característiques del professorat i el contingut del curs
- Factors organitzatius: programació de classes, superposició d'horaris entre assignatures; càrrega acadèmica: de vegades totes les assignatures demanen activitats en el mateix període; grandària dels grups; durada de les sessions (60 minuts-120 minuts).
- Disponibilitat de recursos alternatius: els centres docents han d'establir protocols clars sobre materials i metodologies.

P7. Quins factors institucionals (organització horària, oferta d'assignatures, normatives, etc.) poden influir en l'absentisme?

Ens hauríem de plantejar que l'assistència a classe no com un dret, sinó com un deure estudiantil? La seva plaça està finançada per tota la societat (Riera-Romaní, 2025). Es tracta d'un problema de falta de compromís per part de l'alumnat?

P8. Creieu que s'haurien d'establir regles clares sobre l'assistència? Caldria fomentar un contracte explícit (Barlow i Fleischer, 2011) entre estudiants i docents?

P9. Penseu que l'obligatorietat d'anar a classe pot ser-ne la solució?

«Muchas políticas en la Educación Superior, como asistencia obligatoria o evaluaciones rígidas, limitan la autonomía de los estudiantes, disminuyendo su motivación intrínseca.»
«Los estudiantes eligen al inicio del semestre si su asistencia contará como parte de su calificación» (Cullen i Oppenheimer, 2024).

Impactes sobre la institució

P10. Té conseqüències sobre la planificació docent, els recursos o la coordinació del professorat?

P11. Quines conseqüències creieu que té l'absentisme sobre la qualitat dels estudis i la reputació del centre docent?

Classes amb un elevat absentisme generen una percepció negativa i desincentiven la participació (Pownall, 2012).

P12. Preocupa l'absentisme a l'hora de valorar l'actuació docent? Com poden valorar el professorat estudiants que no venen a classe?

Estratègies davant el problema de l'absentisme de l'àmbit del centre docent i propostes de futur

P13. Quines mesures s'han posat en marxa fins ara per gestionar l'absentisme?

P14. Què ha funcionat i què no?

P15. Quines polítiques institucionals o accions creieu prioritàries per reduir l'absentisme?

Per Jordi Riera i Romaní, «el repte docent» vol dir «crear experiències presencials tan denses, vibrants i humanes que els estudiants no només [hi] assisteixin, sinó que desitgin assistir[-hi]».

- «Aula ubiqua», el món mateix com a espai d'aprenentatge. Treure l'alumnat de l'aula i aprofitar els racons dels centres docents i els campus, per fer una classe diferent. «El món és l'aula. L'aula és el món».

- Buscar no quedar-se assegut a la cadira, fer activitats, moure ment i cos, per potenciar el coneixement perquè «quan el cos pensa, l'espai fa entendre i els sentits flueixen».
- Tornar a l'estratègia de transmetre el saber de manera tàcita, pràctica, com abans es transmetia l'aprenentatge dels oficis.
- Generar debats amb contingut des del coneixement.

P16. Davant de propostes que suposin canvis organitzatius, el centre docent seria flexible per fer-ne una prova pilot?

P17. Hi ha algun altre aspecte relacionat amb l'absentisme que considereu important compartir?

Referències

Barlow, J., i Fleischer, S. (2011). Student absenteeism: whose responsibility? *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), 227–237. <https://doi.org/10.1080/14703297.2011.593700>

Cullen, S., i Oppenheimer, D. (2024). Choosing to learn: The importance of Student autonomy in higher education. *Science Advanced*, 10(29). <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.ado6759>

Pownall, I. (2012). Student identity and group teaching as factors shaping intention to attend a class. *The International Journal of Management Education*, 10(2), 61–74. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.03.002>

Riera Romaní, J. (2025). «Aula Nua: per què trepitjar la Universitat quan podem accedir a tot el coneixement en pijama?». <https://educa.barcelona/2025/06/30/que-es-pot-fer-per-augmentar-lassistencia-dels-universitaris-a-les-aules/>

Triadó-Ivern, X., Aparicio-Chueca, P., Elasri-Ejjaberi, A., Maestro-Yarza, I., Bernardo, M., i Presas Maynegre, P. (2020). A factorial structure of university absenteeism in higher education: A student perspective. *Innovations in education and teaching International*, 57(2), 136–147. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1538896>

9.2. Annex 2. Qüestionari del col·lectiu d'estudiants

L'absentisme a les aules de la UAB

Abans de decidir-te a participar en aquest estudi, pots accedir al document de consentiment informat.

El propòsit d'aquesta investigació és analitzar les causes i factors de risc que motiven l'absentisme estudiantil a les aules de la UAB per guiar-ne línies estratègiques d'actuació contextualitzades que, d'acord amb les causes identificades, puguin contribuir a un impacte positiu en la reducció de l'absentisme i la millora de l'assistència, la participació i el compromís del col·lectiu d'estudiants.

De manera totalment anònima —no hi ha cap dada que ens permetrà identificar la persona que respon l'instrument d'aquest estudi— et demanarem en primer lloc algunes dades bàsiques de caràcter sociodemogràfic i acadèmic. Després et demanem que indiquis el teu grau d'acord respecte a una sèrie de condicionants que determinen la decisió de no assistir a les aules universitàries per part del col·lectiu d'estudiants i, finalment, sol·licitem que ens indiquis propostes que motivin tant l'assistència a les aules, així com propostes que facin les classes més atractives.

Completar l'enquesta no et durà més de 20 minuts. Sigues tan honest o honesta com puguis; no tenim cap manera de saber qui ets.

La participació en aquest estudi és completament voluntària. No hi ha cap penalització per no participar-hi.

*Obligatori

Accepto el propòsit d'aquest qüestionari i m'han explicat la naturalesa de les preguntes. Accepto completar aquest qüestionari per compartir els meus coneixements, experiències i idees. La meva participació és voluntària.*

- Sí

DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES

1. Edat: anys.

2. Gènere:

- Femení.
- Masculí.
- No-binari.
- Altre (especifica'l):
- Prefereixo no dir-ho.

3. Algunes de les descripcions següents s'adeqüen a la teva situació? Tria'n tantes com et descriguin. Si no ho fan, selecciona «Cap».

- Vius amb els teus pares.
- T'has emancipat (lloguer, pis compartit, pis propi, etc.).
- Tens criatures al teu càrrec.
- Tens al teu càrrec persones en situació de dependència.
- La teva família té ingressos baixos.
- Tens ingressos baixos.
- Treballes.
- La teva primera llengua no és el català ni el castellà.
- Tens una beca d'estudis.
- Tens necessitats educatives especials.
- Tens una discapacitat.
- Pateixes una addicció (p. ex., alcohol o drogues, joc, etc.).
- Tens antecedents penals o antisocials.
- Pateixes problemes de salut mental.
- Pateixes problemes de salut física.
- Pateixes problemes de salut emocional.
- Altres.
- Cap.

Si has seleccionat «Altres», com descriuries aquesta situació o aquestes situacions:

.....

4. Quin és el mitjà de transport que fas servir més sovint per arribar a la UAB?

- Transport públic.
- Vehicle privat.
- Caminant.
- Bicicleta.
- Altres.

5. Quant temps triges normalment a arribar a la UAB?

- Uns 15 minuts aproximadament.
- Entre 15 i 30 minuts.
- Entre 30 i 60 minuts.
- Més de 60 minuts.

DADES ACADÈMIQUES

6. Selecciona el centre docent on estudies:

- Escola d'Enginyeria (campus de Bellaterra i de Sabadell)
- Facultat de Biociències
- Facultat de Ciències
- Facultat de Ciències de l'Educació
- Facultat de Ciències de la Comunicació
- Facultat de Ciències Polítiques i de Sociologia
- Facultat de Dret
- Facultat d'Economia i Empresa (campus de Bellaterra i de Sabadell)
- Facultat de Filosofia i Lletres
- Facultat de Medicina
- Facultat de Psicologia i de Logopèdia
- Facultat de Traducció i d'Interpretació
- Facultat de Veterinària

7. Quins estudis curses actualment?

8. En quin curs tens matriculades més assignatures?

- 1r curs.
- 2n curs.
- 3r curs.
- 4t curs.
- 5è curs.

9. Repeteixes alguna assignatura?

- Sí.
- No.

10. El grau que curses va ser la teva primera opció?

- Sí.
- No.

Si no va ser la teva primera opció, indica en quina posició estava.

- Era la 2a.
- Era la 3a.
- Era la 4a o posterior.

11. Ets estudiant IN (d'intercanvi; programa ERASMUS, SICUE, etc.)?

- Sí.
- No.

En cas de ser estudiant IN, indica la teva universitat i país d'origen:

12. És el català la teva primera llengua o una de les llengües que utilitzes habitualment?

- Sí.
- No.

13. De les opcions que es presenten a continuació, quina representa millor el projecte o objectiu que tens en primer lloc a la Universitat?

- Vull treure'm el títol per accedir a la professió (projecte professionalitzador).
- Vull ampliar els meus coneixements (projecte intel·lectual, inquietud ideològica).
- No ho sé.
- Altres.

Si has seleccionat «Altres», com descriuries el projecte que tens a la Universitat?

14. De quants crèdits t'has matriculat aquest curs?: crèdits.

15. A quin percentatge de classes assisteixes?

- 0-20 %.
- 20-40 %.
- 40-60 %.
- 60-80 %.
- 80-100 %.

16. Des que es va iniciar el curs acadèmic, has deixat d'assistir a alguna assignatura?

- Sí.
- No.

En cas afirmatiu,

- A quantes assignatures de les matriculades has deixat d'assistir? (Indica el nombre d'assignatures, p. ex., 1 de 6): a de de matriculades.
- Quins motius principals t'han portat a deixar d'assistir a aquestes assignatures? (Indica tot allò que t'ha portat a deixar d'anar a aquestes classes).

CONDICIONANTS DE L'ABSENTISME A LES AULES DE LA UAB

Què condiciona la no assistència del col·lectiu d'estudiants a les aules universitàries?

Volem conèixer quins són els motius que poden condicionar la teva decisió, com a estudiant universitari o universitària, de no assistir a classe. Indica el teu grau d'acord amb cadascun dels ítems que es presenten a continuació (1- Molt en desacord, 2- Un mica d'acord, 3- Ni d'acord ni en desacord, 4- Molt d'acord, 5- Totalment d'acord).

		Totalment en desacord	Parcialment en desacord	Ni d'acord ni en desacord	Parcialment d'acord	Totalment d'acord
ID	Situacions que influeixen en la decisió de NO ASSISTIR A CLASSE	1	2	3	4	5
	Influeix en la no assistència a classe...					
1	Tenir problemes de salut física.					
2	Tenir problemes de salut mental o emocional (p. ex., patir ansietat, estrès, tristesa, apatia, cansament, etc.).					
3	Tenir problemes familiars.					
4	Prioritzar altres activitats (p. ex., anar a la cafeteria) o els plans alternatius amb altres (parella, amistats, etc.).					
5	L'apetència d'anar a classe («no m'apeteix anar-hi, em fa mandra»).					
6	La falta de motivació per la matèria.					

7	No eren els estudis que volia cursar.					
8	Treballar i no poder assistir a classe.					
9	Creure que no es podrà superar l'assignatura.					
10	La pressió del grup d'amistats («em convencen per no entrar a classe»).					
11	El fet de no haver-hi un bon ambient en el grup classe.					
12	Tenir conflictes amb el professorat.					
13	Les condicions meteorològiques, ja sigui pel mal temps o pel bon temps.					
14	Tenir problemes amb el mitjà de transport per arribar puntual a les classes influeix en la no assistència a classe.					
	Influeix en la no assistència a classe...					
15	El fet que l'assistència no sigui «important» (no es porta a terme un registre de l'assistència).					
16	Una durada de les classes força llarga influeix en la no assistència a classe.					
17	Pensar que no fa falta anar a classe si es repeteix l'assignatura.					
18	Matricular-se de massa crèdits o assignatures.					

19	L'horari en què s'imparteix l'assignatura, especialment que sigui la primera o la darrera classe del matí o de la tarda.					
20	L'excés de disciplina amb la puntualitat a les primeres hores de classe.					
21	Quan els horaris de les assignatures de diferents cursos se superposen.					
22	Tenir massa hores lliures entre assignatures.					
23	Que les classes siguin molt consecutives.					
24	Que l'aula no sigui adequada (mala ventilació, mala distribució de les cadires i taules, sorolls externs, mal condicionament, en general).					
25	Que els materials i recursos utilitzats a l'aula siguin poc adequats, poc innovadors i poc motivadors.					
	Són motius per no anar a classe...					
26	El professorat no explica amb claredat.					
27	Les classes són monòtones i avorrides.					

28	El professorat aplica una metodologia molt passiva i no fomenta ni la participació ni la interacció a classe.					
29	El professorat no té interès a conèixer l'alumnat (el grup classe).					
30	L'esforç de l'alumnat no es valora a classe.					
31	A classe no es transmet la relació entre el contingut de la matèria i les seves possibles aplicacions.					
32	El professorat es limita a dictar els apunts o llegir les presentacions.					
33	Les explicacions no s'adapten a la comprensió de l'alumnat (del grup classe).					
34	El professorat no és competent en la matèria que imparteix.					
35	El professorat no aconsegueix estructurar adequadament els continguts.					
	Són motius per no anar a classe...					
36	Tenir exàmens, presentacions o treballs d'altres assignatures.					
37	Optar per l'avaluació única i pensar que no fa falta anar a classe.					

38	Que l'assistència a classe no ajudi a aprovar l'assignatura («tant se val si hi vas com si no hi vas: resulta més eficient estudiar a la biblioteca o a casa, amb apunts, o a acadèmies, que anant a classe»).					
39	Que l'avaluació no estigui relacionada amb el contingut de classe.					
40	Que els companys facilitin els apunts.					
	Influeix en la no assistència a classe...					
41	Que el contingut de l'assignatura sigui molt fàcil.					
42	Que el contingut de l'assignatura sigui complicat.					
43	Que l'assignatura sigui massa teòrica.					
44	Que es proporcioni material suficient de la matèria.					
45	Que l'assistència no faciliti la comprensió de l'assignatura.					
46	Si la matèria es impartida per més d'un professor i hi ha falta de coordinació entre l'equip docent.					
47	Pensar que fent ús de la IA generativa serà suficient per preparar-se i superar l'assignatura.					

MOTIUS PELS QUE ASSISTIRIES A CLASSE

Què podria fomentar l'assistència del col·lectiu d'estudiants de la UAB a les classes?

Ara voldríem preguntar-te, com a estudiant de la UAB, quines serien per a tu les raons i els motius pels qual consideraries que **val la pena anar a classe**.

Indica'ns, **per ordre d'importància**, fins a un màxim de set motius que entens que serien necessaris perquè tu, com a estudiant de la UAB, anessis habitualment a classe.

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

PROPOSTES PER FER LES CLASSES ATRACTIVES

I, per acabar, com a estudiant de la UAB, **què creus que faria una classe atractiva?**

Indica'ns, **per ordre d'importància**, fins a un màxim de set propostes per fer una classe atractiva.

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

9.3. Annex 3. Qüestionari del col·lectiu de PDI

L'absentisme a les aules de la UAB

Abans de decidir-te a participar en aquest estudi, pots accedir al document de consentiment informat.

El propòsit d'aquesta investigació és analitzar les causes i factors de risc que motiven l'absentisme estudiantil a les aules de la UAB per guiar-ne línies estratègiques d'actuació contextualitzades que, d'acord amb les causes identificades, puguin contribuir a un impacte positiu en la reducció de l'absentisme i la millora de l'assistència, la participació i el compromís del col·lectiu d'estudiants.

De manera totalment anònima —no hi ha cap dada que ens permetrà identificar la persona que respon l'instrument d'aquest estudi— et demanarem en primer lloc algunes dades bàsiques de caràcter sociodemogràfic i acadèmic. Després et demanem que indiquis el teu grau d'acord respecte a una sèrie de condicionants que determinen la decisió de no assistir a les aules universitàries per part del col·lectiu d'estudiants i, finalment, sol·licitem que ens indiquis propostes que motivin tant l'assistència a les aules, així com propostes que facin les classes més atractives.

Completar l'enquesta no et durà més de 20 minuts. Sigues tan honest o honesta com puguis; no tenim cap manera de saber qui ets.

La participació en aquest estudi és completament voluntària. No hi ha cap penalització per no participar-hi.

*Obligatori

Accepto el propòsit d'aquest qüestionari i m'han explicat la naturalesa de les preguntes. Accepto completar aquest qüestionari per compartir els meus coneixements, experiències i idees. La meva participació és voluntària.*

- Sí

DADES SOCIODEMOGRÀFIQUES I DOCENTS

17. Edat: anys.

18. Gènere:

- Femení.
- Masculí.
- No-binari.
- Altre (especifica'l):
- Prefereixo no dir-ho.

19. Categoria de PDI:

20. Dedicació:

- Completa
- Temps parcial

21. Anys d'experiència docent a la UAB:

- Menys de 5 anys.
- Entre 5 i 15 anys.
- Més de 15 anys.

22. Selecciona el centre docent on imparteixes docència aquest curs acadèmic (indica tantes opcions com et calguin):

- Escola d'Enginyeria (campus de Bellaterra i de Sabadell)
- Facultat de Biociències
- Facultat de Ciències
- Facultat de Ciències de l'Educació
- Facultat de Ciències de la Comunicació
- Facultat de Ciències Polítiques i de Sociologia
- Facultat de Dret
- Facultat d'Economia i Empresa (campus de Bellaterra i de Sabadell)
- Facultat de Filosofia i Lletres
- Facultat de Medicina
- Facultat de Psicologia i de Logopèdia
- Facultat de Traducció i d'Interpretació
- Facultat de Veterinària

23. En quins estudis imparteixes docència actualment?

24. En quins cursos imparteixes docència habitualment? (Tria tantes opcions com consideris)

- 1r curs.
- 2n curs.
- 3r curs.
- 4t curs.

25. Format de l'assignatura o assignatures que imparteixes (tria tantes opcions com consideris):

- Teòrica.
- Pràctica (problemes, seminaris, etc.).
- Laboratori.
- Altres.

Si has seleccionat «Altres», indica el format d'assignatura que imparteixes:

26. L'assignatura que imparteixes és (tria tantes opcions com consideris):

- Semestral.
- Anual.

27. En quina franja horària imparteixes les teves assignatures? (Tria tantes opcions com consideris):

- Matí.
- Tarda.
- Matí i tarda.

28. Indica l'horari habitual de les teves classes (p. ex., de 8 h a 10 h, de 10 h a 12 h, de 8 h a 13 h, etc.):

29. Quin dia de la setmana imparteixes les teves assignatures? (Tria tantes opcions com consideris):

- Dilluns.
- Dimarts.
- Dimecres.
- Dijous.
- Divendres.

30. L'assistència a la teva o a les teves assignatures és obligatòria?

- Sí.
- No.
- Només és obligatòria en la modalitat laboratori.
- Només és obligatòria en la modalitat pràctica (problemes, seminaris, etc.).
- Altres

Si has seleccionat «Altres», indica quan l'assistència és obligatòria a les teves classes:

.....

Si has seleccionat alguna opció diferent de «No», apliques cap mecanisme per controlar l'assistència?

- Sí.
- No.

En cas afirmatiu, quin mecanisme de control d'assistència utilitzes?

31. Quina és la mitjana d'assistència d'estudiants matriculats que perceps a les teves classes?

- 0-20 %.
- 20-40 %.
- 40-60 %.
- 60-80 %.
- 80-100 %.

32. De les metodologies i estils de docència que es presenten a continuació, quina o quines creus identifiquen les teves classes? Tria'n tantes com consideris. Si cap no ho fa, selecciona «Cap».

- Conferència o classe magistral.
- Metodologies actives i participatives:
 - Aprenentatge basat en problemes, reptes o projectes.
 - Aprenentatge col·laboratiu (puzle).
 - Classe inversa.
 - Ludificació (gamification).
- Foment de la comunicació i el diàleg:
 - Aprenentatge basat en el pensament (preguntes, debat, pensament crític, resolució de problemes, presa de decisions, etc.).
- Aprenentatge experiencial (experiència en pràctiques a l'aula, en entorns simulats o en situacions reals).
- Presentacions i exposicions per part de l'alumnat.
- Altres.
- Cap.

Si has seleccionat «Altres», com descriuries aquesta situació o aquestes situacions?

.....

33. Quin nombre aproximat d'estudiants repetidors hi ha habitualment a les teves classes?:

.....

34. Implementes l'avaluació única en alguna de les assignatures que imparteixes?

- Sí.
- No.

35. Identifiques canvis en l'assistència del col·lectiu d'estudiants a les teves classes al llarg de l'assignatura?

- Sí.
- No.

En cas afirmatiu, podries indicar molt breument com varia (en quin moment, sota quines condicions, etc.)?

.....

CONDICIONANTS DE L'ABSENTISME A LES AULES DE LA UAB

Què condiciona l'assistència o no assistència del col·lectiu d'estudiants a les aules?

Aquests ítems recullen els motius que, segons la literatura, condicionen l'assistència del col·lectiu d'estudiants a les aules universitàries. Des de la teva experiència com a membre del PDI, expressa el grau d'acord amb els motius que condicionen la decisió de l'estudiant de no assistir a classe (1- Molt en desacord, 2- Un mica d'acord, 3- Ni d'acord ni en desacord, 4- Molt d'acord, 5- Totalment d'acord).

		Totalment en desacord	Parcialment en desacord	Ni d'acord ni en desacord	Parcialment d'acord	Totalment d'acord
ID	Situacions que influeixen en la decisió de NO ASSISTIR A CLASSE	1	2	3	4	5
	Influeix en la no assistència a classe...					
1	Tenir problemes de salut física.					
2	Tenir problemes de salut mental o emocional (p. ex., patir ansietat, estrès, tristesa, apatia, cansament, etc.).					
3	Tenir problemes familiars.					
4	Prioritzar altres activitats (p. ex., anar a la cafeteria) o els plans alternatius amb altres (parella, amistats, etc.).					
5	L'apetència d'anar a classe («no m'apeteix anar-hi, em fa mandra»).					
6	La falta de motivació per la matèria.					
7	No eren els estudis que volia cursar.					
8	Estar treballant i no poder assistir a classe.					

9	Creure que no es podrà superar l'assignatura.					
10	La pressió del grup d'amistats («em convencen per no entrar a classe»).					
11	El fet de no haver-hi un bon ambient en el grup classe.					
12	Tenir conflictes amb el professorat.					
13	Les condicions meteorològiques, ja sigui pel mal temps o pel bon temps.					
14	Tenir problemes amb el mitjà de transport per arribar puntual a les classes influeix en la no assistència a classe.					
	Influeix en la no assistència a classe...					
15	El fet que l'assistència no sigui «important» (no es porta a terme un registre de l'assistència).					
16	Una durada de les classes força llarga influeix en la no assistència a classe.					
17	Pensar que no fa falta anar a classe si es repeteix l'assignatura.					
18	Matricular-se de massa crèdits o assignatures.					

19	L'horari en què s'imparteix l'assignatura, especialment que sigui la primera o la darrera classe del matí o de la tarda.					
20	L'excés de disciplina amb la puntualitat a les primeres hores de classe.					
21	Quan els horaris de les assignatures de diferents cursos se superposen.					
22	Tenir massa hores lliures entre assignatures.					
23	Que les classes siguin molt consecutives.					
24	Que l'aula no sigui adequada (mala ventilació, mala distribució de les cadires i taules, soroll externs, mal condicionament, en general).					
25	Que els materials i recursos utilitzats a l'aula siguin poc adequats, poc innovadors i poc motivadors.					
	Són motius per no anar a classe...					
26	El professorat no explica amb claredat.					

27	Les classes són monòtones i avorrides.					
28	El professorat aplica una metodologia molt passiva i no fomenta ni la participació ni la interacció a classe.					
29	El professorat no té interès a conèixer l'alumnat (el grup classe).					
30	L'esforç de l'alumnat no es valora a classe.					
31	A classe no es transmet la relació entre el contingut de la matèria i les seves possibles aplicacions.					
32	El professorat es limita a dictar els apunts o llegir les presentacions.					
33	Les explicacions no s'adapten a la comprensió de l'alumnat (del grup classe).					
34	El professorat no és competent en la matèria que imparteix.					
35	El professorat no aconsegueix estructurar adequadament els continguts.					
	Són motius per no anar a classe...					

36	Tenir exàmens, presentacions o treballs d'altres assignatures.					
37	Optar per l'avaluació única, pensant que no fa falta anar a classe.					
38	Que l'assistència a classe no ajudi a aprovar l'assignatura («tant se val si hi vas com si no hi vas: resulta més eficient estudiar a la biblioteca o a casa, amb apunts, o acadèmies, que anant a classe»).					
39	Que l'avaluació no estigui relacionada amb el contingut de classe.					
40	Que els companys facilitin els apunts.					
	Influeix en la no assistència a classe...					
41	Que el contingut de l'assignatura sigui molt fàcil.					
42	Que el contingut de l'assignatura sigui complicat.					
43	Que l'assignatura sigui massa teòrica.					
44	Que es proporcioni material suficient de la matèria.					

45	El fet que l'assistència no faciliti la comprensió de l'assignatura.					
46	Si la matèria es impartida per més d'un professor i que hi hagi falta de coordinació entre l'equip docent.					
47	Pensar que fent ús de la IA generativa serà suficient per preparar-se i superar l'assignatura.					

CONSEQÜÈNCIES DE L'ABSENTISME A LES AULES UAB

Quines conseqüències té l'absentisme del col·lectiu d'estudiants a les aules?

Com a membre del PDI, volem conèixer quines conseqüències (a tots els nivells) creus que té la no assistència de l'alumnat a les aules. Indica'n, **per ordre d'importància**, fins a un màxim de set.

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

RAONS I PROPOSTES PER FOMENTAR L'ASSISTÈNCIA DEL COL·LECTIU D'ESTUDIANTS A LES AULES

I per anar acabant, ara voldríem conèixer dues qüestions des del teu punt de vista com a PDI. D'una banda, els motius i raons per les qual el col·lectiu d'estudiants sí que consideraria que valdria la pena anar a classe i, de l'altra, quines propostes penses que ajudarien a fer les classes més atractives per al col·lectiu d'estudiants i així motivar-ne l'assistència a les aules.

Per tant...

Indica'ns, **per ordre d'importància**, fins a un màxim de set **motius** que entens que serien necessaris perquè el col·lectiu d'estudiants anés habitualment a classe.

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

Indica'ns, per ordre d'importància, fins a un màxim de set propostes per fer una classe atractiva.

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



ice

UAB Universitat Autònoma
de Barcelona

Vicerectorat de Formació i Innovació Docent
Institut de Ciències de l'Educació
Consell Social