

Debate / Controversy

La difícil coordinación en la enseñanza de la Sociología / *The difficult coordination in the teaching of Sociology*

Rafael Feito Alonso

Catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Sociología. Departamento de Sociología Aplicada
rfeito@cps.ucm.es

Recibido / *Received*: 06/11/2019

Aceptado / *Accepted*: 26/11/2019



RESUMEN

En los grados en Sociología de la universidad española es poco frecuente la coordinación docente. Pese a que cada grado ha de desarrollar en el alumnado una serie de competencias, rara vez se explicita el modo en que tal desarrollo tiene lugar. Una vez dentro del aula, cada profesor goza de amplia autonomía para determinar el modo cómo imparte sus clases, el método de evaluación del estudiante y —en ocasiones— incluso los contenidos curriculares. Todo ello puede dar lugar a muy serias arbitrariedades, las cuales pueden ser especialmente graves en el caso de los Trabajos de Fin de Grado. En este texto se plantea la necesidad de que el profesorado devuelva, con las correspondientes observaciones y valoraciones, cuanto escrito —sea en forma de examen o de trabajo de curso— le sea entregado por los estudiantes.

Palabras clave: docencia universitaria; coordinación docente; profesorado; evaluación; estudiante universitario.

ABSTRACT

In the different degrees in Sociology taught at the Spanish university, lecturer coordination is far from common. Despite the fact that students are supposed to master a series of competences throughout their studies, the way in which this development takes place is rarely disclosed. Once inside the classroom, each lecturer enjoys extensive autonomy to determine the way in which he or she teaches, the university students assessment method and, sometimes, even the curricular content. All of this can lead to a quiet huge arbitrariness, which can be especially serious in the case of Final Degree Projects. In this text, the need arises for university teachers to return, with the corresponding observations and assessments, all written material —be it in the form of an exam or coursework— delivered to them by the students.

Keywords: university teaching; lecturer coordination; lecturers; evaluation; university students.

*Autor para correspondencia / *Corresponding author*: Rafael Feito Alonso. rfeito@cps.ucm.es.

Sugerencia de cita / *Suggested citation*: Feito Alonso, R. (2020). La difícil coordinación en la enseñanza de la Sociología. *Revista Española de Sociología*, 29 (2), 401-409.

(Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.23>)

LA DIFÍCIL COORDINACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA

En la investigación científica sobre la educación es habitual la queja sobre la insularidad docente en nuestros colegios e institutos: cada profesor goza de una temeraria arbitrariedad para decidir el modo en que imparte sus clases. El aula es una suerte de caja negra de la que, salvo casos excepcionales, rara vez se sabe qué ocurre en ella.

En el caso de la universidad, tal arbitrariedad puede ser mucho más grave, ya que afectaría no solo al estilo docente sino que también podría hacerlo, en algunos casos, a los contenidos curriculares e incluso a la evaluación. Si bien es cierto que hay departamentos universitarios o facultades que pueden coordinar tales contenidos, y el modo de enseñarlos y evaluarlos, lo habitual es un pacto implícito del tipo vive y deja vivir. La universidad es el lugar en el que se forman todos los profesores. Si la imagen que desde ella se proyecta es esta, ¿qué cabe esperar que ocurra en los colegios e institutos? Parece que quienes nos dedicamos a la investigación educativa tenemos una gran capacidad para ver la paja en el ojo ajeno, pero no la viga en el propio. El diario *El País* (Torres Menárguez, 2018) publicó un reportaje en el que varios profesores de la universidad de Cambridge, pero educados en las Universidades españolas, contrastaban la universidad británica con su experiencia en España. De este artículo entresaco lo siguiente:

Uno de los grandes problemas de la universidad española es la tendencia a repetir y la falta de creatividad. [...] Es [...] por la forma en la que se aprende.

Rodrigo Cacho
Profesor de Literatura española
Lleva más de doce años enseñando en Cambridge

Toda la enseñanza se basaba en clases magistrales. No había oportunidad para interactuar con el profesor, más allá de las preguntas en clase. No era muy diferente del colegio.

Ángeles Carreres
Profesora de Lengua española
Lleva dieciocho años en Cambridge

A diferencia de España, el objetivo es enseñar a aprender y a pensar, más que inculcar un temario y examinarlo.

Beñat Gurrutxaga-Lerma
Profesor de Micromecánica

Si bien esta insularidad es grave en cualquiera de los grados universitarios, mucho más lo es en el de Sociología. A diferencia de lo que pueda ocurrir, por ejemplo, en el grado en Medicina, los egresados de Sociología carecen de un perfil profesional definido, más aún en un mundo en el que no sabemos cómo serán los empleos en un futuro inmediato. Es por este motivo por el que los docentes —e investigadores— de Sociología deberíamos ser más exigentes a la hora de pensar el tipo de profesional —e incluso de ciudadano— que esperamos salga de nuestras facultades.

Del mismo modo que los centros de enseñanza preuniversitaria han de contar con un proyecto educativo, nuestras facultades deberían ser capaces de explicitar el tipo de profesional y de ciudadano que pretenden formar. En este sentido, no me alejo mucho de la triple tarea que asignaba a la educación superior Ortega y Gasset (1930) en *Misión de la universidad* y que no era otra que la de formar profesionales, crear personas cultas y difundir la ciencia. Ignoro hasta qué punto los grados en Sociología están dando respuesta a este triple desafío. Para abordar estas cuestiones, en lo que sigue me centraré en los tres aspectos clave de la actividad docente —oficialmente llamada carga— del profesorado: el estilo docente, los contenidos curriculares y la evaluación del estudiantado. Y dedico al final un epígrafe a la cuestión de los Trabajos de Fin de Grado (TFG).

ESTILO DOCENTE

Por estilo docente me refiero, en términos generales, a lo que cada profesor hace dentro del aula. Sea cual sea su estilo, todo docente debería ser capaz de explicitar cómo desarrolla las competencias que ha de adquirir el estudiantado¹.

1 COMPETENCIAS GENERALES Y TRANSVERSALES: CG1. Capacidad de análisis y síntesis, CG2. Capacidad de

En la universidad española cada profesor puede optar por la metodología didáctica que le plazca, la cual puede oscilar desde la mera lectura de apuntes (a veces, incluso, el mero visionado de vídeos) o de los contenidos de una presentación en *PowerPoint* hasta una docencia basada en el diálogo con y entre los estudiantes. Para nuestras autoridades educativas, se ha impartido una clase si se ha cubierto el periodo de tiempo dedicado a una sesión lectiva.

No se trata desde aquí, ni mucho menos, de legislar sobre la docencia o de normativizarla, sino de crear una cultura profesional que aliente un estilo de enseñanza que promueva el desarrollo de las competencias propuestas en el grado (y estas sí constituyen una norma de obligado cumplimiento) y que desaconseje una docencia basada en el dictado de apuntes —absurdos en un contexto de fácil acceso a infinidad de textos y de conferencias y vídeos didácticos en Internet— o en la supuestamente más moderna técnica de la lectura en voz alta por parte del profesor de presentaciones en *PowerPoint*.

Es más bien escasa la investigación sobre estrategias didácticas en la universidad. Una excepción es el trabajo de Mann y Robinson (2009) sobre el uso, habitualmente inadecuado, de las nuevas tecnologías en la educación universitaria y de su repercusión sobre el nivel de aburrimiento del estudiantado. Su investigación se centró en la utilización del *PowerPoint*. Pese a que este programa puede ayudar enormemente en la docencia, lo habitual es que provoque la desidia en clase. Suele suceder que el profesor que lo utiliza no va mucho más allá de la lectura de los contenidos de su presentación, muchas veces de espaldas a su audiencia, con lo que el contacto visual (*eye-to-eye*)

desaparece (cosa que seguramente también ocurra entre aquellos profesores cuyas clases consisten en la lectura de apuntes).

A esto se añade el hecho de que, en muchas ocasiones, las presentaciones en *PowerPoint* no se entregan a los estudiantes, lo que les fuerza a tomar apuntes incansablemente.

En definitiva, y desde el punto de vista de los alumnos participantes en el estudio de Mann y Robinson, las sesiones con *PowerPoint* son las más aburridas de todas. En esta escala del tedio, a ellas les siguen las clases de laboratorio. El motivo de tan sorprendente resultado es que en el laboratorio los estudiantes se limitan a efectuar experimentos cuyos resultados son conocidos de antemano. Es decir, no hay apuesta alguna en favor de la creación de nuevo conocimiento. En el extremo opuesto, se encuentran las sesiones prácticas, los seminarios y los grupos de discusión. Se trata, obviamente, de métodos que promueven la interacción y el aprendizaje activo. El resultado final es que el 59 % de los estudiantes considera aburridas al menos la mitad de sus clases y un 30 % manifiesta que todas lo son.

Es más que probable que una parte —mayor o menor— de las clases consistan en explicaciones suministradas por el profesor. Pese a todo lo dicho, el *PowerPoint* permite que los oyentes se hagan una idea de los temas que se van a tratar y de la estructura de la sesión, de modo que la presentación se convierte en una suerte de compromiso del ponente con su audiencia. Por otro lado, una presentación de este tipo permite el uso de tablas, gráficas, imágenes y demás.

Al mismo tiempo, con o sin *PowerPoint*, es posible utilizar pequeños fragmentos de vídeos —preferiblemente de muy pocos minutos, eso sí— extraídos de entrevistas, conferencias, monólogos humorísticos, películas, series televisivas, informativos y otros formatos que permiten ejemplificar las explicaciones suministradas. Es algo así como llevar a invitados a clase que, aunque de un modo limitado, quiebran la hegemonía (y quizá la monotonía) de la palabra del profesor.

Francisco Mora, un prestigioso neurocientífico español y autor de un libro titulado *Neuroeducación* (2013), explicaba en una entrevista (Torres Menárguez, 2017) que el formato de sesiones de cincuenta minutos de duración es contraproducente ya que

organización y planificación, CG3. Comunicación oral y escrita en castellano CG4. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, CG5. Capacidad de gestión de la información, CG6. Resolución de problemas, CG7. Toma de decisiones, CG8. Trabajo en equipo, CG9. Habilidades en las relaciones interpersonales, CG10. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, CG11. Razonamiento crítico, CG12. Compromiso ético, CG13. Aprendizaje autónomo, CG14. Creatividad, CG15. Liderazgo, CG16. Conocimiento de otras culturas y costumbres, CG17. Iniciativa y espíritu emprendedor.

es casi imposible mantener la atención durante tanto tiempo. En algunas facultades tenemos sesiones de dos horas que habitualmente cuentan con una pausa, la cual las convertiría finalmente en dos sesiones de cincuenta minutos.

Pero, no solo ha de hablar el profesor. Han de hacerlo también los estudiantes. Por un lado, tenemos el típico recurso del estudiante que levanta la mano para hacer alguna observación al hilo de una explicación. A ello cabe añadir la posibilidad de interrumpir tal explicación y dejar un par de minutos para que, en parejas o en grupos de tamaño reducido, los estudiantes verbalicen en pequeño comité sus puntos de vista antes de plantearlos al conjunto de la clase. Y quizá lo más importante es habilitar tiempos para que los estudiantes puedan exponer individualmente o en parejas un trabajo cuyo texto haya sido previamente evaluado por el profesor. Mi propuesta no deja lugar a dudas: todo trabajo ha de ser expuesto y debatido en público. Con esta actividad damos cumplimiento a varias de las competencias del grado. Además, estas exposiciones dan pleno sentido unas tutorías que sirvan para prepararlas. Y conviene no perder de vista que quizá la única manera de comprobar que el estudiante es el autor de su trabajo —y que no ha sido realizado por otra persona— es su exposición y defensa en público.

Creo no equivocarme si digo que todos los que buscamos el desarrollo de las competencias tropezamos con el muro de un estudiantado —desde el primer al último curso— escasamente habituado —o, en ocasiones, más bien hostil— al debate público basado en el conocimiento derivado de lecturas previas de libros, de artículos o incluso de la prensa o de vídeos de muy diferente tipo. En estas condiciones, no resulta extraño que buena parte de la docencia no vaya más allá de un monólogo profesoral salpicado, en el mejor de los casos, por las intervenciones de distinto grado de calidad por parte de una minoría de estudiantes —en mayor medida los varones que las mujeres y los estudiantes de más edad que los más jóvenes—. No me cabe la más mínima duda de que una parte sustantiva del tiempo de clase debe consistir en la exposición por parte del profesor. Lo importante, creo, es el estilo docente, un estilo que posibilite la intervención del alumno de la mano de tal exposición. Pero además de ello, hay que habilitar

tiempos para que los estudiantes puedan discutir durante unos minutos por parejas o pequeños grupos lo que se vaya a debatir en clase. Debo confesar que cuando se trata de hablar sobre un texto propuesto en el programa, un preocupante porcentaje de alumnos no lo ha leído.

A ningún sociólogo se le escapa que el estudiante es una construcción social. Desde la universidad se puede pensar que el bachillerato nos entrega a un estudiante más bien pasivo, habituado a reproducir acríticamente los contenidos que se le van a exigir en la prueba de acceso a la educación superior. Esto implica que un grado como el de Sociología —materia esta que no se imparte en la secundaria— debería ser capaz de asumir el reto de la reconstrucción social del estudiantado. Para el alumno recién llegado, la sociología es un mundo completamente nuevo en el que debería habituarse, desde el primer día de clase, a la lectura diaria (lo que incluiría a la prensa generalista), a la búsqueda de información, al debate público, al trabajo en equipo, a la escritura razonada. Por ello se debería ser especialmente cuidadoso con la docencia en el primer año del grado, ya que de la experiencia que en él se tenga va a depender buena parte de la trayectoria de nuestro estudiantado.

Dado que no se imparte Sociología en el bachillerato, parecería conveniente añadir a la nota de acceso a la universidad —nota que creo que habría que relativizar— una entrevista —del estilo de la que se hace en Finlandia a los candidatos a estudiar en las escuelas de formación del profesorado— realizada por profesores de Sociología en la que se pueda calibrar el interés que por esta materia puedan tener los estudiantes que desean cursar este grado. Creo que la situación es muy clara: o se materializa el compromiso de “reeducar” a todos los estudiantes que llegan a las facultades de Sociología —con independencia de su nota de acceso— o se introduce el filtro de dejar pasar solo a quienes muestren interés por la sociología. No hacerlo así es condenar a una mala formación a la mayor parte de nuestros estudiantes.

Por desgracia, el escenario institucional parece reforzar una concepción desfasada de la enseñanza. Este es el listado de preguntas a las que ha de responder el estudiantado en mi universidad, la Complutense de Madrid:

1. El/La profesor/a informa de manera clara sobre los objetivos de la asignatura.
2. El/La profesor/a informa de manera clara sobre el sistema de evaluación.
3. El/La profesor/a informa de manera clara sobre las actividades docentes.
4. La bibliografía recomendada es útil para cursar la asignatura.
5. El/La profesor/a organiza y estructura bien las clases.
6. El/La profesor/a utiliza el Campus Virtual como herramienta de aprendizaje.
7. El/La profesor/a explica de forma clara y comprensible.
8. El sistema de evaluación permite al estudiante reflejar los conocimientos y competencias adquiridas.
9. El/La profesor/a cumple con el programa de la asignatura.
10. El/La profesor/a cumple con los horarios de clase establecidos.
11. El/La profesor/a cumple con el sistema de tutorías.
12. El/La profesor/a cumple con el sistema de evaluación sobre el que ha informado.
13. El/La profesor/a se muestra accesible con los estudiantes.
14. El/La profesor/a mantiene un trato correcto con los estudiantes.
15. El/La profesor/a despierta mi interés por la asignatura.
16. La labor docente de este profesor/a me ha ayudado a adquirir conocimientos y competencias.
17. En mi opinión, es un buen profesor/a.
18. Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a.

En general, las preguntas planteadas parten de la idea de un modelo de enseñanza en el que el profesor se sube a una tarima y, como hubiera dicho Paulo Freire al referirse a la educación bancaria, se limita a llenar las cabezas vacías de sus estudiantes con su magna sabiduría². De hecho,

2 Así es como explicaba Freire (1970: 45) esta concepción bancaria: “En vez de comunicarse el educador hace comunicados y depósitos que los educandos reciben pa-

las tres primeras preguntas repiten la frase “informa de manera clara”. En ningún momento se preguntan cosas tan elementales, como si el profesor promueve la participación en clase, el intercambio de ideas, el debate, el hablar en público, el exponer trabajos y un largo etcétera de actividades que no tienen cabida en el estrecho marco planteado por mi universidad. Por supuesto, tampoco se dice nada sobre si hay o no una devolución de los textos y/o exámenes entregados. Buena parte de las preguntas requieren del alumnado que emita una opinión subjetiva sobre si se le informa de manera clara, si el profesor es accesible o si está satisfecho con él.

He mirado buena parte de las opiniones vertidas sobre profesores de Sociología en la *web docsity* y, aunque esto carezca de cualquier valor estadístico, veo que hay dos elementos que suele valorar positivamente el alumnado. El primero es que el profesor sea receptivo, que tenga una buena dosis de inteligencia emocional con sus estudiantes. Y, el segundo, es que sea fácil aprobar con él. Se llega a decir que ciertos profesores explican de antemano las preguntas que van a caer en el examen o que basta con entregar un trabajo para aprobar. Al margen de lo que se puede ver en esta web, me ha llegado la opinión de algún profesor que considera que en la universidad pública, precisamente por el hecho de ser pública, todo estudiante debe ser aprobado. Me pregunto si un aserto así sería tolerable, por ejemplo, en una facultad de Medicina. Opiniones como esta dan por buena todas las barrabasadas realizadas en los infames másteres (aireados por la prensa) de la Universidad Rey Juan Carlos.

CONTENIDOS CURRICULARES

El grado en Sociología tiene un marcado carácter enciclopédico. Son muchas y muy diferentes las

cientemente, memorizan y repiten, tal es la concepción bancaria de la educación. En donde los educandos solo reciben los depósitos, los guardan y los archivan, lo que permite que se encuentren el papel de coleccionistas o fichadores de cosas que reciben. En la visión bancaria de la educación el saber es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que ellos creen que son ignorantes”.

disciplinas que forman parte de él: ciencia política, historia, economía, etc. Mi propuesta es que estas disciplinas deben orientar sus contenidos hacia aquello que pueda ser relevante para un sociólogo. Por poner un ejemplo, pienso que la asignatura de Historia debería consistir en la historia mundial desde el final de la Segunda Guerra Mundial —o quizá desde el final de la Guerra Fría— hasta nuestros días. Pretender abarcar toda la historia contemporánea, además de redundante —puesto que el siglo XIX y la primera mitad del XX se supone que se han estudiado en el bachillerato—, sería algo excesivo. Además, la orientación debería ser la de una historia fundamentalmente social (lo que, obviamente, no implica desechar la historia política, económica o la de las relaciones internacionales, entre otras). Del mismo modo, es de esperar que las sociologías que se imparten en otros títulos —p. ej., el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria— se adapten a las peculiaridades de estos.

Mucho más es lo que, obviamente, como sociólogos, podemos decir sobre las materias de Sociología. A este respecto, señalo dos problemas. El primero es el de los contenidos de cada asignatura —y no de la materia, elemento este mucho más amplio— y el segundo es el que se refiere al grado de similitud que habrían de guardar entre sí los programas de una misma asignatura impartida por varios profesores —habitualmente las troncales—. Se supone que cada departamento ha de estar a cargo de la aprobación —se entiende que previo informe— de los programas de sus asignaturas. Esto podría solucionar —cosa que no siempre hace— el problema de la posible excesiva heterogeneidad de los contenidos de los programas de asignaturas de idéntica denominación impartidas por varios profesores. Más problemático sería qué decir con relación a los programas de materias que cuentan con un solo profesor —habitualmente una optativa impartida por un especialista—. Aun así, habría que comprobar que efectivamente los contenidos de tal asignatura son los propios de esta o si van más allá de lo que cabría en ella. Igualmente, y esto sería válido para todos los programas, habría que ver —cosa que se valora cuando presentamos un manuscrito a una revista— si un porcentaje —el que se determine— de la bibliografía es actual o no.

Con respecto a esto último —la actualidad de la bibliografía y de los contenidos—, Andreas Schleicher decía lo siguiente:

Hace muchos años, obtuve mi título de licenciado en Físicas, y esa sigue siendo la calificación que aparece en mi *curriculum vitae*. Pero si me enviaran a un laboratorio hoy, fracasaría estrepitosamente en el trabajo, tanto por los rápidos avances en física desde que obtuve mi título como porque he perdido algunas de las habilidades que no he usado en mucho tiempo. Mientras tanto, he adquirido muchas habilidades nuevas que no han sido formalmente certificadas (Schleicher: 2018. p. 256).

A diferencia de lo que cuenta Schleicher, Pérez Rubalcaba —por lo demás, un excelente político—, tras más de tres décadas dedicado a la política, decidió reingresar a su puesto de profesor titular de universidad en la especialidad de Química sin que esto plantease problema alguno. Es cierto que Pérez Rubalcaba, al igual que Schleicher, había adquirido nuevas habilidades que no fueron formalmente certificadas —de hecho, Pérez Rubalcaba también impartió clases en un máster de comunicación política—, pero desconcierta (o, al menos, a mí me lo parece) que alguien que estuvo tanto tiempo alejado de la investigación científica —y que perfectamente hubiera podido optar por jubilarse— se hubiese incorporado tras un tan largo periodo de ausencia a la docencia universitaria.

Otra cuestión es la de la posible confluencia —o ausencia— de contenidos de asignaturas impartidas por distintos departamentos. Es aquí donde el coordinador del grado —o, mejor aún, la comisión correspondiente— debería entrar en acción. No se me escapa que esto implica entrar en el peliagudo terreno de la libertad de cátedra, la cual en muchas ocasiones no deja de ser una patente de corso con la que blindar arbitrariedades intolerables. No es de recibo que nos podamos encontrar con que un programa de la asignatura de “Estructura Social” lo es en realidad de “Cambio Social”. En realidad, la autonomía universitaria lo es de la universidad y no del profesor —o del chiringuito que alguno pudiera montar—. Sin embargo, la realidad parece desmentir esta afirmación. Puede que en las universidades privadas haya más control de estos aspectos que he señalado. El problema es

que, quizá, estemos sustituyendo la arbitrariedad de cada profesor por la del propietario de la universidad (el cual en ocasiones es un grupo sectario como el Opus Dei o los Legionarios de Cristo o seguidores de *Lehman Brothers*).

Finalmente, y entiendo que esto podría resultar complicado de operativizar, habría que destinar tiempos a la lectura y comentario de libros fundamentales, tanto clásicos como actuales. En este sentido, la sociedad civil por medio de plataformas como *Meetup* parece haberse adelantado a la necesidad de compartir lecturas.

EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTADO

A continuación me referiré a lo que con diferencia es el terreno más proclive para la arbitrariedad: la evaluación. Un profesor podría favorecer injustificadamente a un estudiante (subiéndole la nota o exigiéndole menos que al resto). A lo sumo, un estudiante protesta si ha sido suspendido, pero no lo hace, ni lo podría hacer, si considera que su nota debería ser igual de alta que la de otro compañero. Las reclamaciones por un examen —o un trabajo— lo son a título individual. Solo en el supuesto de que se diera un trato de favor visible —como lo fue con algunos políticos de relieve, como Pablo Casado—, se podría organizar una protesta —la cual, con ocasión de la del líder del PP y como en tantas otras, ha sido iniciada por la prensa—. Esto tendría fácil solución si el profesor devolviera, con las observaciones correspondientes, los exámenes a sus estudiantes, los cuales —de este modo— podrían comparar sus evaluaciones con las de sus compañeros.

Está claro que con grupos de más de cincuenta estudiantes —yo diría que incluso de treinta, por referirme al tope de los grupos piloto del plan Bolonia— tal devolución supone asumir una carga de trabajo que dificultaría enormemente la labor de investigación que todo profesor universitario ha de realizar y que además y muy posiblemente sea la clave de bóveda que le pueda convertir en un buen profesor tal y como se certificaba en un artículo publicado en la revista *Applied Economics* por García-Gallego *et al.* (2015). Aquí se apunta, a partir de una muestra de más de 600 docentes, que

los profesores que investigan tienen mejor criterio y son más rigurosos a la hora de dar clases aunque, si dedican muchas horas a la investigación, la calidad docente disminuye. Pese a este dato, pudiera ocurrir que el hecho de que el profesorado sea valorado por sus publicaciones —para obtener los sexenios— se traduzca en un menor interés por la docencia.

En mi caso, y tan solo desde hace un par de cursos, todo el material escrito del estudiantado me llega vía correo electrónico en formato *Word*. Esto facilita añadir observaciones con el corrector de este programa y su devolución igualmente por correo electrónico. Escribir con ordenador, incluso los exámenes, plantea el problema del copiado de material disponible en el ordenador o en Internet. La solución con las asignaturas que imparto consiste en la escritura de ensayos breves —de unas 500 palabras y en la red hay amplia información sobre este tipo de escritos— que requieren fundamentalmente saber pensar. En mi experiencia, el estudiante que no ha reflexionado y pretende responder a una cuestión recurriendo a Internet se adentra en un mar proceloso del que solo puede brotar la confusión y, en consecuencia, una mala calificación. Debo decir que me sorprende que haya compañeros que evalúen con exámenes tipo test.

Es necesario que todo escrito entregado por los estudiantes —exámenes, trabajos— les sea devuelto con las correspondientes observaciones que expliquen la calificación obtenida. En el caso de los exámenes, suele consultar la nota solo el estudiante descontento —habitualmente porque ha suspendido—. En lo que se refiere a los trabajos, lo normal es que no les sean devueltos, de modo que los estudiantes desconocen, más allá de la nota, qué han hecho bien, dónde han fallado, qué pueden mejorar. Creo que solo así cabe entender que los alumnos pasen de un curso a otro arrastrando serios defectos en sus escritos. Me refiero a aspectos tales como la mejorable redacción, la ausencia de estructuración del texto, el uso incorrecto de la ortografía o —entre otros elementos— el defectuoso y escaso léxico. Todo ello hace que numerosas frases y/o párrafos, e incluso la totalidad del trabajo, resulten por completo ininteligibles.

En tanto que profesores (en este caso, de universidad), nos incumbe formar a personas (ciuda-

danos y futuros profesionales) capaces de expresarse correctamente por escrito y oralmente. En realidad, todos los profesores, con independencia de la materia que impartamos e incluso del nivel educativo en el que trabajemos, lo somos de lengua española —o castellana o la de la comunidad autónoma que cuente con otra lengua oficial— y, en consecuencia, a todos nos compete compartir con la Academia de la Lengua la labor de dar esplendor a nuestro idioma común.

Y, para acabar este epígrafe, vuelvo al tema de la insularidad. La evaluación —y las cuestiones elegidas para el examen— es realizada de modo solitario por el mismo profesor que imparte la asignatura. En algunas universidades son los departamentos los que se encargan de ambos aspectos, de modo que el profesor que imparte la asignatura no evalúa a sus estudiantes. Esto es algo que se me antoja difícil, particularmente en asignaturas especializadas, como las optativas.

TFG

El TFG podría convertirse en una especie de examen final que permitiera calibrar el grado de madurez intelectual del estudiante, un ejercicio en el que se pudiera valorar su capacidad para organizar ideas —y plasmarlas en un escrito correctamente elaborado—, para posteriormente exponerlas y defenderlas en público (el cual, en este caso, es una comisión formada por el profesor que dirige el trabajo y otro docente más) y para sopesar qué puede haber añadido con respecto al bachillerato el haber pasado cuatro años en un centro de educación superior.

Sin embargo, las cosas distan de ser así. Para empezar (y recuerdo que hablo del caso de mi facultad), el estudiante tiene plena libertad para elegir al profesor que le dirigirá el trabajo. Es una elección clave, ya que el 70 % de la nota que emite la comisión más arriba citada depende de la evaluación de este docente. Poco tengo que objetar a esta libertad de elección, aunque mucho a la proporción de la nota final. No obstante, lo que me parece más preocupante —supongo que ante la ausencia de candidatos para tal tarea— es que cualquier profesor puede ser el director de un TFG.

No se exige ni ser doctor, ni tener un mínimo de sexenios de investigación. Lo que me planteo es cómo puede dirigir un TFG alguien que no ha tenido un contacto mínimo con la publicación científica. Si no estoy equivocado, son pocos los candidatos para dirigir TFG, de manera que la exquisitez de pedir algún requisito parece fuera de lugar. Desconozco por completo qué tipo de profesores —si con mucho o poco bagaje de investigación— dirige estos trabajos.

A mi modo de ver, habría que conceder mucha más importancia al TFG. En alguno de los varios planes de estudio en cuya elaboración he participado, propuse —con escaso éxito— que el TFG tuviera un peso de doce créditos en lugar de los seis actuales. Ahora añadiría el requisito de seleccionar al profesorado que lo pueda dirigir. Además, introduciría a un tercer evaluador en la comisión y prorratearía a partes iguales la nota final. E incluso se podría plantear que el director del TFG no debería formar parte de la comisión evaluadora —tal y como sucede con las tesis doctorales—. Y, finalmente, solicitaría una mucha mayor “retribución” en horas docentes para la labor de dirigir y evaluar TFG.

CONCLUSIONES

Para el profesorado universitario su trabajo como docente es, si lo comparamos con las labores de investigación, secundario. Y es lógico que sea así. Mientras que el profesorado universitario sea juzgado de modo casi exclusivo por sus publicaciones —muchas veces en revistas que tienen mayor número de autores que de lectores, por muy JCR que sean o incluso en revistas predatorias—, la docencia quedará relegada a un segundo plano. De hecho, para conseguir un sexenio hay que justificar cinco publicaciones, mientras que para conseguir un quinquenio basta con poco más que el transcurso de un lustro.

La universidad ha de formar científicos, profesionales y ciudadanos. En general, las universidades españolas forman científicos de calidad mundial. Algunos de los grados forman excelentes profesionales. Es más dudoso que formen ciudadanos.

Cada profesor goza de una temeraria libertad para diseñar los contenidos de su asignatura —aunque esta pueda contar con varios grupos y varios profesores—, la manera en que la imparte y los criterios para su evaluación. De este modo, un profesor puede ser exigente y otro laxo, pero la nota de ambos vale exactamente lo mismo. Al funcionar de este modo, no se garantiza que un estudiante que haya transitado por el grado en Sociología haya sido capaz de desarrollar —y de seguir desarrollando— las competencias que contempla la titulación. Esto se manifiesta con mayor crudeza en la confección de los TFG, los cuales suponen un escenario en el que cada estudiante ha de ser capaz de desarrollar cabalmente un argumento y defenderlo en público.

BIBLIOGRAFÍA

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- García-Gallego, A., Georgantzis, N., Martín-Montaner, J., Pérez-Amaral, T. (2015). (How) Do research and administrative duties affect university professors' teaching? *Applied Economics*, 47(45), 4868-4883.
- Mann, S. y Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Schleicher, A. (2018). *World Class. How to build a 21st-Century School System*. Paris: OECD.
- Torres Menárguez, A. (2017). *Entrevista a Francisco Mora* (en línea). https://elpais.com/economia/2017/02/17/actualidad/1487331225_284546.html, acceso 1 de marzo de 2019.
- Torres Menárguez, A. (2018). *La pedagogía de la Universidad española vista desde Cambridge* (en línea). https://elpais.com/economia/2018/04/13/actualidad/1523620708_309114.html, acceso 4 de julio de 2019.

NOTA BIOGRÁFICA

Rafael Feito Alonso es doctor en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares* (Madrid, CIDE, 1990), *Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados* (Madrid, Siglo XXI, 1995), *Clases sociales y comportamiento político en España* (Madrid, Entinema, 1998), *Los retos de la educación obligatoria* (Barcelona, Ariel, 2000), *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual* (Madrid, Siglo XXI, 2002), *Otra escuela es posible* (Madrid, Siglo XXI, 2006), *Construyendo escuelas democráticas* (compilador junto con J. I. López, Hipatia, Barcelona, 2008), *Los retos de la participación escolar* (Madrid, Morata, 2011), *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* (Madrid, La Catarata, 2020) y de numerosos artículos en revistas especializadas y generalistas. Fue colaborador del Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid, miembro de la ejecutiva de la Federación de Padres y Madres de Madrid (Francisco Giner de los Ríos) y presidente de la Asociación de Sociología de la Educación.

