

# Ser profesora o profesor de Sociología en la era del uso generalizado de Internet

## Being a Sociology Teacher in the Era of Widespread Internet Use

Rafael Feito Alonso<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo ofrecer datos y reflexiones sobre en qué debería consistir el trabajo docente del profesorado de Sociología en los grados de esta disciplina en España. La base empírica en que se apoya procede de las guías docentes tal y como aparecen en las diferentes webs de estos grados. En primer lugar, se plantea la escasa importancia que se otorga a la docencia en comparación con la investigación. A esto se suma el hecho de que el profesorado universitario carece de una formación previa como docente. En segundo lugar, se abordan las principales limitaciones de su trabajo docente: el tipo de estudiantado que se matricula en los grados, su desconocimiento previo de la Sociología y la ratio profesor-alumno. Por fortuna, y este es el tercer aspecto, el profesorado cuenta cada vez con más medios tecnológicos que pueden hacer su labor mucho más productiva y atrayente para los y las estudiantes. Finalmente, se analizan algunos de los retos que enfrenta el profesorado, tales como la evaluación, la aparente aversión de los estudiantes hacia la lectura y las consiguientes dificultades para que sean capaces de expresarse con un mínimo de corrección tanto por escrito como oralmente.

### Palabras clave

Docencia universitaria de la Sociología, Formación docente del profesorado universitario, Sociología en España.

### Abstract

The aim of this article is to offer data and reflections on the teaching duties of sociology lecturers in sociology degrees in Spain. The empirical basis on which it is based comes from the teaching guides as they appear on the different websites of these degrees. Firstly, it addresses the limited importance accorded to teaching compared to research. This issue is compounded by the fact that university lecturers lack prior training as educators. Secondly, this article discusses the main limitations of their teaching work, including the type of students who enrol in the degrees, their previous unfamiliarity with sociology and the teacher-student ratio. Fortunately, and this is the third point, teaching staff have access to technological resources that can may their work much more productive and engaging for students. Finally, this paper examines some of the challenges facing teachers, such as evaluation, students' apparent aversion to reading and the resulting difficulties in their ability to express themselves competently both in writing and orally.

### Keywords

University teaching of Sociology, University teacher training, Sociology in Spain.

### Cómo citar/Citation

Feito Alonso, Rafael (2025). Ser profesora o profesor de Sociología en la era del uso generalizado de Internet. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 18 (1), 104-119. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.18.1.29326>.

Recibido: 06-08-2024  
Aceptado: 20-12-2024

<sup>1</sup> Rafael Feito Alonso, Universidad Complutense de Madrid, [rfeito@cps.ucm.es](mailto:rfeito@cps.ucm.es).

## 1. Introducción

Antes que nada, es muy de agradecer que la RASE dedique un monográfico a un tema tan relevante como es la docencia de la Sociología. Este es un asunto que apenas concita interés entre los y las profesionales de esta disciplina. Si bien es cierto que la docencia —junto con las publicaciones, la investigación, el desempeño de cargos de gestión, etc.— juega un papel crucial tanto en el acceso a los cuerpos del profesorado universitario como en la promoción laboral, sucede que a lo sumo se valora «al peso», en función del número de horas de clase impartidas en la universidad con independencia de su calidad. Lo mismo cabría decir con respecto a los complementos quinquenales por docencia: básicamente se otorgan por el mero hecho de que transcurran cinco años como profesor.

La docencia es un aspecto enormemente descuidado en la universidad española. Lo habitual para cualquier profesor es aterrizar directamente en la enseñanza sin más formación que el conocimiento disciplinar. No hay, hasta ahora, ninguna preparación previa sobre cómo hablar en público, cómo relacionarse con los estudiantes, cómo utilizar las nuevas tecnologías, etc. No obstante, esto empezará a cambiar en España, ya que la LOSU (Ley Orgánica del Sistema Universitario) establece que las universidades han de crear planes de formación inicial para el profesorado recién incorporado (ayudantes doctores) y, además, han de promover la formación permanente de todos sus docentes (Porlán, 2024).

Como señalaban Harley y Natalier (2013: 391), a pesar de que los y las estudiantes pueden constituir el público más numeroso del profesorado, «la excelencia investigadora genera un mayor estatus y recompensas simbólicas y económicas, pero para muchos sociólogos que trabajan en el mundo académico, la docencia requiere mucho tiempo y energía intelectual, emocional y física». En su experiencia como profesor de un *community college*<sup>2</sup> de los Estados Unidos, Kapitulik (2013) lamentaba que en muchas universidades la labor con los estudiantes era concebida como una mera distracción, como algo que resta tiempo al trabajo de verdad: el dedicado a la investigación. Sin embargo, en su *college* se insistía en que los estudiantes no son un obstáculo. Antes al contrario, constituyen la razón de ser del trabajo del profesorado.

Pese a este posible desdén, la comunidad sociológica cuenta desde 1973 con la revista *Teaching Sociology*. Se trata de una publicación académica a cargo de la *American Sociological Association*. Su objetivo principal es divulgar información teórica y práctica para quienes enseñan Sociología, ofreciendo recursos y conocimientos que pueden contribuir a la mejora de su práctica docente. Para la confección de este artículo se han consultado los índices y, en su caso, los *abstracts* de esta revista desde 2007 (más adelante se explica por qué este periodo) y se han seleccionado los artículos considerados pertinentes. Una de sus peculiaridades es que buena parte de sus publicaciones son tremendamente específicas. A modo ejemplo, se abordan temas como los guiones de series televisivas en el aula de Sociología, los animales, sobre cómo aprender la teoría del interaccionismo simbólico con juegos de ordenador, la docencia en las prisiones. Se trata, qué duda cabe, de temas de alto interés, pero que se alejan de la pretensión de este artículo de reflexionar sobre la docencia de la Sociología desde una perspectiva global.

Quizás el principal obstáculo que plantea escribir sobre la docencia de la Sociología —y, en general, sobre la enseñanza superior— es que apenas sabemos cómo son los profesores de universidad en tanto que docentes. En este sentido, Hanson (2005) denunciaba la brecha existente entre lo que se hace dentro

---

2 Se trata de un tipo de centros de enseñanza superior que ofrecen programas de dos años de duración. Los estudiantes universitarios que estudian aquí pueden obtener créditos académicos para convertirse en graduados (*Bachelor's degree*). La obtención de créditos académicos en un *community college*, que suele ser menos costosa, puede ayudar a reducir el coste total de una licenciatura (se puede ver más información en <https://educationusa.state.gov/your-5-steps-us-study/research-your-options/community-college>).

y fuera del aula. Lamentablemente, la Sociología «no ha sido conocida por encabezar el paso de metodologías tradicionales a (...) metodologías más complejas» (Obiol i Francés *et al.*, 2019: 1088).

Para la confección de este artículo se han consultado, en sus respectivas webs, las guías docentes de asignaturas comunes en todos los grados en Sociología como sería el caso de *Teoría Sociológica, Estadística, Cambio Social y Estructura Social* (o *Estratificación y Clases Sociales*) de las facultades en las que se imparte el grado en Sociología. Estas guías pueden servir de ayuda para saber en qué consiste la docencia, pero es evidente que lo que se declara en un papel puede diferir significativamente de lo que ocurre en la realidad. Además, no todas ellas describen detalladamente el funcionamiento de la docencia. Generalmente, incluyen —entre otros aspectos— los contenidos temáticos de la asignatura, la evaluación de los y las estudiantes, las competencias, las tutorías, la bibliografía. Es habitual que buena parte de la información sobre el curso se remita al campus virtual, cuyo acceso es restringido. No es el objetivo de este texto analizar las guías de todas las asignaturas de Sociología que se imparten en las facultades de esta disciplina, pero a simple vista se detecta una gran variedad entre ellas. Algunas se limitan a enumerar los temas y la bibliografía, mientras que otras son tan detalladas —con más de quince páginas— que casi parecen un artículo académico.

Es preciso hacer una matización con respecto al título de este artículo. Se habla de la era del acceso generalizado a Internet, periodo quizás difícilmente delimitable. Aquí se hará referencia a la etapa que daría comienzo con la generalización de los campus virtuales, cosa que sucede a lo largo del segundo lustro de la primera década de este siglo (Urbina y Salinas, 2014), si bien la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC) fue pionera en el mundo al inaugurar su campus en 1995. Igualmente, cabría considerar como punto de partida la invención en 2007 de ese ordenador de bolsillo que es el iPhone, o la creación muy pocos años antes de plataformas como Facebook o Twitter.

Antes de continuar, conviene hacer alguna precisión sobre qué pueda aportar de novedoso este artículo. Aquí la cuestión clave es reflexionar sobre en qué pudiera consistir el trabajo docente del profesorado de Sociología que imparte clases en los grados de esta especialidad en España y cómo se podría mejorar tal labor. Para ello, se empezará describiendo las principales constricciones con que cuenta la docencia de la Sociología. A continuación, se hablará de cómo se podría conseguir una enseñanza que enganche al estudiantado y que, claro está, sea productiva. Finalmente, se pondrán de manifiesto los principales retos que ha de afrontar esta docencia.

## 2. Algunas constricciones del trabajo docente

Es sabido que muchas veces los y las estudiantes de Sociología acceden a este grado porque su nota de acceso a la universidad es baja, de modo que se matriculan dónde pueden. Muy probablemente, una parte importante de ellos en realidad desearía cursar otras carreras. Por supuesto, conviene no perder de vista que en el bachiller no han estudiado Sociología, salvo quizás alguna referencia a autores como Comte u Ortega (al que en alguna guía se le incluye entre la decena de autores clásicos en la teoría sociológica). Esto supone el reto de romper con los preconceptos del alumnado que llega del bachiller. Se trata de una cuestión que abordaban Pipkin, Sofia y Stechina (2007: 2) en el marco de una investigación sobre los problemas detectados en las prácticas en centros de secundaria argentinos a cargo de futuros posibles profesores de Sociología en este nivel educativo. De este modo, hablan de unos alumnos de secundaria que tienen una «visión mecanicista, simplista/unicausal y determinista de la realidad». A esto se añade la

«simplificación y la falta de problematización de los argumentos por parte de los alumnos, producto del fuerte arraigo en el sentido común fortalecido por las instituciones y naturalizado a través del discurso mediático». En el caso de España, «en la Educación Secundaria, las Ciencias Sociales se han reducido a cuestiones relativas principalmente a la economía y con una orientación aplicada» (Ahedo, 2024: 110).

No es este el lugar para hacer un análisis de cómo se enseña en la secundaria. No obstante, y como botón de muestra, baste esta cita que aparece en un informe de la OCDE, en el marco del informe PISA, a cargo de un grupo de investigadores que visitó varios centros de Secundaria en las islas Canarias (quizás convenga tomar con cierta cautela esta cita puesto que es de 2012 y es cierto que en la enseñanza secundaria se están haciendo esfuerzos por superar la pedagogía «bancaria» más abajo descrita).

*El equipo pudo constatar que muchos profesores que ejercen la docencia en la actualidad no consideran que este nuevo programa de Máster aporte un valor añadido, ya que consideran que su papel es el de transmitir los contenidos de las asignaturas del plan de estudios. Tal vez esto explique el hecho de que sólo se hayan cubierto 140 plazas de las 160 que ofrece el Máster de la Universidad de las Palmas en el curso actual [se refiere al Máster de Formación del Profesorado de Secundaria]. El equipo de la OCDE también ha podido saber que el estilo de enseñanza de muchos profesores de secundaria sigue siendo el de ponerse de pie frente al resto de la clase y transmitir el contenido de la materia a los alumnos, sin pararse a comprobar si los alumnos entienden lo que se les está explicando o si saben cómo aplicarlo. De hecho, se pudo constatar que muchos profesores sólo exigen a sus alumnos que memoricen los contenidos de una asignatura para poder aprobar los exámenes. Este estilo de enseñanza no conlleva la obtención de buenos resultados en el informe PISA ni en la educación en general. (OCDE, 2012: 70)*

Bryan (2016), hablando sobre el caso de Hungría, describía la resistencia, activa o pasiva, de los estudiantes al conocimiento de contenidos sociológicos tales como las desigualdades estructurales, las relaciones de poder a escala mundial o el carácter nocivo del racismo y del sexismo. Por ello, hablaba de la pedagogía de la incomodidad. Algo similar apuntaban, esta vez referido al caso de Hungría, Miskolczi y Király (2016: 76):

*A menudo, vemos que los conocimientos sociológicos entran en conflicto con la visión preconcebida del mundo o los valores de algunos de nuestros estudiantes. Tomamos este conflicto como punto de partida para el diálogo, sin querer inculcar «la verdad» a nuestros estudiantes, sino ayudarles a desarrollar las capacidades de reflexividad y pensamiento crítico, tanto con respecto a sus propios puntos de vista como con respecto a los de la ciencia.*

Se trata de una idea sobre la que ya incidió, quizás de un modo más radical, un clásico de la sociología como Berger.

*La perspectiva sociológica es más bien como un demonio que le posee a uno, que le impulsa con fuerza, una y otra vez, hacia las preguntas que le son propias. Una introducción a la sociología es, por tanto, una invitación a un tipo muy especial de pasión. Ninguna pasión está exenta de peligros. El sociólogo que vende su mercancía debe asegurarse de pronunciar claramente un caveat emptor<sup>3</sup> desde el principio de la transacción. (Berger 1963).*

<sup>3</sup> Que el comprador tenga cuidado.

¿Qué hacer frente a esta posible indiferencia u hostilidad y ante este desconocimiento por parte del estudiantado? Se podría considerar que caben, como mínimo, tres estrategias, todas ellas compatibles entre sí. La primera sería algo tan simple como hacer una entrevista personal a los candidatos a estudiantes del grado —cosa a la que ya se recurre con los aspirantes mayores de cuarenta años— en la que poder calibrar si se está en condiciones de afrontar los estudios. La segunda consistiría en hacer que los y las estudiantes se habituaran a leer la prensa generalista, libros y artículos, a debatir en público, a escribir, etc. desde los primeros compases del grado. En tanto que profesores deberíamos transmitir y contagiar el entusiasmo por nuestra disciplina. Por desgracia, la triste realidad es que muchos de los alumnos y alumnas transitan de curso en curso sin haber aprendido a redactar con coherencia, a desarrollar un argumento, a exponerlo y debatirlo en público, a trabajar en equipo, a plantearse una investigación. La prueba del algodón la ofrecen esos estudiantes chinos que pasan de curso sin apenas saber hablar español. La tercera estrategia sería la reclamada por Beltrán y García (2021), consistente en incorporar la Sociología a los planes de estudio de Bachillerato, cuya ausencia contribuye a legitimar una «sociedad de la ignorancia, anestesiada por el ruido mediático, los efectos de la postverdad y el lenguaje tóxico de las *fakes*» (Beltrán, García y Hernández, 2023: 281). Con ello es posible que el estudiantado pudiera llegar al grado habiendo combatido algunos de los prejuicios, más arriba esbozados, a los que hacían referencia Pipkin, Sofia y Stechina.

La cosa se agrava si a esto se añade que cada vez es más frecuente la convivencia del grado «simple» con dobles grados —por ejemplo, el de Sociología y Relaciones Internacionales, o el de Sociología y Ciencias Políticas— en los que se exige una alta nota de acceso. Estas titulaciones se convierten de hecho en una suerte de itinerario que absorbe al estudiantado con los mejores expedientes de bachillerato.

En estas condiciones, la vida en las aulas seguramente sea más bien mortecina. Lo habitual es que —cuando hay que debatir o comentar algo— solo hablen uno, dos o tres estudiantes (más bien varones que mujeres). Casi siempre se trata de personas con cierto capital cultural (algo de la que hablaron Bourdieu y Passeron, 1970), de alumnos de edad avanzada —cuando los hay— o de jóvenes graduados en otra disciplina —y, por tanto, algo mayores que el resto de sus compañeros—. Es por ello por lo que cabría remitirse a la propuesta formulada por Halasz y Kaufman (2008: 301) de considerar el aula como un espacio social.

*Al contemplar el aula como un espacio social, nuestra disciplina puede explorar una serie de temas sociológicos como la dinámica interaccional, la formación de la identidad, los efectos institucionales, las desigualdades estructurales y la producción de conocimiento, entre otros. Si los sociólogos ya estudian estos niveles de análisis social, ¿por qué no aprovechar esta circunstancia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje?*

El hecho de no tener en cuenta esta dimensión social es lo que ha llevado a algunos sociólogos que han publicado en *Teaching Sociology* a considerar que la mayoría de sus artículos no recurren a la perspectiva sociológica para analizar la interacción entre estudiantes y profesorado en las aulas de los *colleges* (Atkinson, Alison & Hunt, 2009).

Finalmente, una observación sobre la duración de los cursos. Desde que se empezó a aplicar el plan Bolonia —con la consiguiente desaparición de las licenciaturas y la creación de los grados— las asignaturas que se imparten son de seis créditos, lo que se traduce en cursos de tres meses y medio. Hay que tener en cuenta que este periodo puede reducirse debido a su coincidencia con festividades varias —locales, re-

gionales, nacionales, universitarias o de las propias facultades— o a contingencias de diverso tipo —huelgas, inclemencias meteorológicas, ausencias del profesor por enfermedad u obligaciones administrativas o académicas de variada índole—. En estas condiciones, resulta difícil que los estudiantes puedan realizar trabajos académicos de cierta entidad, que el profesorado conozca sus inquietudes, etc. Simplemente, no hay tiempo suficiente. Lo que tenemos, en definitiva, es un agregado de unas cuarenta asignaturas —incluyendo aquí los seis créditos del Trabajo de Fin de Grado (TFG) y los otros tantos posibles seis de las prácticas curriculares—, a veces con poca conexión entre sí, cuya superación conduce a la obtención de la credencial educativa.

### 3. Por una docencia que entusiasme y con la que se aprenda

Nunca se ha contado con tantísimos recursos —buena parte de ellos digitales— para hacer que la docencia pueda resultar atractiva y productiva para los estudiantes. Atrás quedan esos tiempos en que el único o fundamental recurso docente era la palabra del profesor. Con esto no se pretende denostar la clase magistral. Se puede pensar en su favor en el ejemplo de las clases multitudinarias de Michael Sandel en Harvard<sup>4</sup>. Lo que parece claro es que si este fuera —hoy en día— el único utensilio, sería mejor utilizar un pódcast o una grabación en vídeo y subirlos a alguna plataforma en línea (YouTube, por ejemplo). Durante los años noventa esta fue la situación para buena parte del profesorado: grupos de más cien estudiantes que convertían las clases en algo parecido a una declamación teatral, destreza para la que nadie había preparado al profesorado —baste pensar en los problemas de garganta de tantos docentes—. Ni siquiera era fácil presentar cuadros con datos estadísticos (para ello había que recurrir a un retroproyector de transparencias). Es decir, habitualmente las clases eran una sucesión de conferencias durante las cuales unos pocos estudiantes hacían algunas observaciones en público (justamente lo que se puede ver en el citado vídeo de Michael Sandel).

La situación ha cambiado drásticamente en los últimos años. Para empezar, cada vez son menos frecuentes los grupos de más de cincuenta estudiantes (de hecho, este es el máximo de alumnos que admiten algunas de las titulaciones de Sociología). Esto es más cierto en el caso de los grupos de tarde y en los de los últimos cursos del grado. En el ejemplo de la docencia de Sandel daría igual que los estudiantes fueran 50 o 500: su vídeo puede ser visionado por cualquiera que tenga acceso a Internet. Sin embargo, si se quieren hacer evaluaciones continuas, tener tutorías con los estudiantes, valorar sus escritos, etc. el hecho de superar los treinta estudiantes por grupo dificulta todo esto. Halasz y Kaufman (2008) indicaban que, en su experiencia, el conocer los nombres de sus estudiantes —y que estos conozcan, a su vez, el nombre de sus compañeros— permite construir un grupo caracterizado por la cohesión, la reciprocidad y el respeto.

Hoy todas las universidades españolas disponen de campus virtual, el cual permite depositar allí buena parte del material que se vaya a utilizar a lo largo del curso: las lecturas —teniendo en cuenta los posibles derechos de autor—, las presentaciones de PowerPoint, etc. Con esta herramienta la comunicación con los estudiantes podría ser más fluida que nunca. Además, las clases —siempre y cuando el micro y la cámara del aula funcionen correctamente— se pueden grabar e incluso emitir en directo. De esta manera, cabe atender a aquellos estudiantes que, por la razón que sea, no han podido acudir a alguna clase —incluso a estudiantes, normalmente del último curso, que viven fuera de España o de la provincia en que tiene

<sup>4</sup> Se puede ver un ejemplo en este vídeo titulado «Justicia Harvard - ¿Qué es hacer lo correcto? Episodio No. 3 - Libertad de Elección»: [https://www.youtube.com/watch?v=MP9Yb-X5Y9M&ab\\_channel=AndresIglesias](https://www.youtube.com/watch?v=MP9Yb-X5Y9M&ab_channel=AndresIglesias).

su sede la facultad y que, en consecuencia, no pueden asistir presencialmente a ninguna clase, salvo la del examen—. Las tutorías ya no han de ser necesariamente presenciales. Cada vez son más los estudiantes que se apuntan a las tutorías en línea.

Sea o no la clase de tipo magistral, hoy es posible «llevar» invitados al aula en forma de fragmentos de vídeos. Por ejemplo, si se ha de explicar el concepto de capital cultural, quién mejor que Bourdieu para hacerlo. En la red es posible localizar numerosos vídeos de entrevistas a este sociólogo (aunque el audio esté en francés, normalmente es posible activar los subtítulos en español). Lo mismo cabe decir si se trata de ejemplificar algún aspecto del programa con algún fragmento de una película o de una serie. Lo importante, posiblemente, es llevar al aula el aire fresco de otras maneras de expresarse u opiniones distintas a las del profesor. Los vídeos han de ser cortos —no pueden suplir al profesor— e incluso siendo cortos no pueden ser excesivos —la clase no debe ser una sucesión de vídeos—. Elaborar presentaciones en PowerPoint con vínculos a vídeos es una actividad tan laboriosa como emocionante<sup>5</sup>. Hoy tenemos tanto material en la red que no solo se trata de seleccionar, sino que al hilo de la preparación de la clase se entra en contacto con autores o con opiniones con las que, en principio, no se contaba. En definitiva, preparar las clases de este modo es una manera de investigar.

Muchos de los temas tratados en la Sociología están estrechamente vinculados con la actualidad. ¿Cómo sería posible comprenderla sin leer la prensa a diario? Anteriormente, se podía pensar que la lectura diaria del periódico dependía de que se comprara en el hogar o de su poder adquisitivo. Sin embargo, hoy en día muchas universidades ofrecen acceso gratuito a diarios de pago. Además, en comparación con el precio de la suscripción en papel, la versión digital es mucho más económica. Por otro lado, una misma suscripción puede ser compartida por varios usuarios. Igualmente, los podcasts podrían ser un instrumento extremadamente útil para asegurar la conexión con la realidad actual tal y como lo explicaban Oslawski-Lopez y Kordsmeier (2021).

Una enseñanza que entusiasme ha de ser capaz de promover el saber hacer. En la facultad de Bellas Artes, por ejemplo, los y las estudiantes han de pintar cuadros o realizar esculturas y, para ello, se les enseña a pintar y a esculpir. ¿Dónde está el equivalente a este saber hacer en la docencia de la Sociología? A esta pregunta tratará de responder el siguiente epígrafe.

## 4. Retos que ha de afrontar la docencia de la Sociología

La docencia universitaria de la Sociología, pero no solo la de esta disciplina, tiene que ser capaz de incrementar los bajos niveles de lectura del estudiantado, mejorar sustantivamente su habilidad para escribir y enseñar a dialogar, a exponer en público y a investigar. Y a esto hay que añadir la cuestión de cómo evaluar al estudiantado. Afrontar estos retos significa sacar al estudiantado de su pasividad. En este sentido, Albers (2009) —pese a su optimismo inicial— descubrió que algunos estudiantes se resistían firmemente a sus innovaciones pedagógicas, las cuales presuponían unos estudiantes que fueran autónomos, aprendices activos y cocreadores de conocimiento.

### 4.1. Aprender a leer

Schüller-Zwierlein *et al.*, (2022) advertían que los entornos digitales están teniendo un impacto negativo sobre la lectura, especialmente la de textos largos (especialmente libros), pero también artículos

<sup>5</sup> Si se quiere leer una reflexión sobre los pros y los contras del uso del PowerPoint se puede ver Hill *et al.*, (2012).

de revistas científicas. Habitualmente, los y las estudiantes no leen los escritos que se proponen en los programas. A veces, puede ser culpa de los profesores. Muchas guías docentes cuentan con una bibliografía simplemente inabarcable, incluso la que se presenta como básica. Esto convierte las propuestas de lectura en un brindis al sol. Si en cada asignatura hubiera un solo libro de lectura obligada, los estudiantes tendrían que leer diez libros al año. Sin embargo, incluso en el difícil supuesto de que se leyera tal cantidad de libros, esto no garantizaría algo tan elemental como asegurarse de que todo graduado haya leído a lo largo de su carrera un mínimo de, digamos, cuarenta libros considerados como básicos (mayoritaria, pero no exclusivamente, de Sociología). El problema quizás radique en la dificultad, cuando no la imposibilidad, que la mayoría de los y las estudiantes experimentan para leer y comprender textos que vayan más allá de los 280 caracteres propuestos por alguna plataforma digital o los fragmentos mínimos de información suministrados por diferentes sitios de Internet. Con relativa frecuencia los estudiantes consideran que «el conocimiento académico, adquirido en la lectura de textos, es (...) teórico y, por tanto, irreal» (Martín Criado, Alonso y Castillo, 2022:7). Como indicaban Schüller-Zwierlein *et al.*, (2022) la destreza para leer textos en profundidad es fundamental no solo para el desarrollo económico de las naciones, sino que también lo es para la participación social y política o, lo que es lo mismo, para la democracia. Una posible solución —sin duda, muy discutible— para este estado de cosas sería asignar seis créditos anuales a algo que podría llamarse club de lectura. Se trataría de un seminario específicamente destinado a la lectura y discusión de unos diez libros por curso previamente seleccionados por un comité de profesores. De hecho, algunas de las guías docentes consultadas incluyen seminarios de lectura.

Para colmo, la cosa podría empeorar. A este respecto, Desmurget (2023) indicaba que entre 1994 y 2015, el porcentaje de estudiantes que accedieron a la educación superior y que afirmaron no haber leído nada «por placer» en el último año pasó del 22 % al 33 %.

## 4.2. Aprender a escribir

Todo universitario habría de ser capaz de desarrollar por escrito un argumento y de defenderlo en público. Sin embargo, en ningún momento se le enseña ni a escribir ni a desarrollar tal argumento y mucho menos a exponerlo y defenderlo ante una audiencia. Se podría considerar que un estudiante debe llegar a la universidad siendo capaz de desarrollar un punto de vista propio y de exponer en público. Sin embargo, nuestra escuela rara vez enseña ninguna de estas dos habilidades. Esto lo explicaba muy bien Bourdieu: la escuela valora justamente aquello que ella misma no se preocupa de enseñar.

¿En qué momento aprenden los estudiantes de secundaria a desarrollar un argumento que suponga buscar información, organizarla y estructurarla en forma de un argumento? Y, en el supuesto de que en algún centro de enseñanza media se haga, ¿cómo se evalúa tal trabajo?, ¿qué pautas se dan al estudiante para mejorar tal actividad?

El problema de la baja calidad de la redacción, tanto en aspectos de tipo formal (anacolutos, faltas de ortografía, mal uso de los signos de puntuación...) como sustantivos (capacidad para desarrollar coherentemente un argumento), es común al estudiantado de todos los grados e incluso de los másteres. Se supone que esto es algo que debería haberse resuelto antes de acceder a la universidad (a veces cabe preguntarse qué se corrige en los exámenes de Selectividad); sin embargo, no es así. La situación se agrava si la universidad considera que este no es su problema. Migliaccio y Carrigan (2017) critica-

ban que lo habitual es culpar de este problema a la educación secundaria (especialmente a la asignatura de Lengua) y que, en todo caso, la solución estaría en los departamentos de Lengua de la universidad.

Quizás sea en los cursos del último año del grado donde estas deficiencias pueden ser más hirientes, pese a que los y las estudiantes han realizado trabajos escritos en casi todos los cursos en los que se han matriculado. Tales trabajos son, obviamente, entregados a sus profesores, pero es muy posible que no haya una retroalimentación, de modo que los y las estudiantes desconocen, más allá de la nota, qué han hecho bien, dónde han fallado, qué pueden mejorar. Posiblemente solo así cabe entender que los alumnos pasen de un curso a otro arrastrando serios defectos en sus escritos.

Uno de los principales obstáculos es el número de estudiantes por grupo. Es evidente que con clases de más de cincuenta estudiantes la retroalimentación individualizada impone una carga de trabajo que dificultaría enormemente la labor de investigación que todo profesor universitario debe realizar. Además, esta investigación es posiblemente la clave que puede convertir a un docente en un buen profesor, tal y como señalaron García-Gallego *et al.*, (2015). En su estudio, basado en una muestra de más de 600 docentes, se concluye que los profesores que investigan tienen mejor criterio y son más rigurosos al impartir sus clases. Sin embargo, si dedican muchas horas a la investigación, la calidad de su docencia disminuye. A pesar de este dato, puede suceder que el hecho de que el profesorado sea valorado principalmente por sus publicaciones —para obtener los sexenios— redunde en un menor interés por la docencia. A esto hay que añadir algo que señalaban Bean y Melzer (2021) en el sentido de que muchos profesores no se sienten cómodos o suficientemente preparados como para corregir aspectos gramaticales de un texto. En todo caso, algo habría que hacer con respecto a esta cuestión. Gracias a páginas web como la de Fundación del Español Urgente ([www.fundeu.es](http://www.fundeu.es)), resulta sencillo encontrar explicaciones a fallos muy frecuentes, incluso entre personas cultas.

Salvo que el número de estudiantes sea excesivo, es posible recibir por medios digitales —correo electrónico, campus virtual...— los escritos de los estudiantes. Un programa como Word facilita añadir observaciones con el corrector de este programa y su devolución al alumnado. No obstante, conviene ser cauto a la hora de hacer observaciones ya que algunos estudiantes consideran que escriben bien porque nadie les ha indicado previamente sus errores de redacción, sus fallos en la ortografía, su escasa coherencia en la argumentación, su desconocimiento de la existencia de sinónimos, etc. En consecuencia, estas posibles correcciones quizás no serían muy bien recibidas.

Una posible solución ante tal número de estudiantes podría consistir 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. Al menos en ciencias sociales, no toda la producción científica procede de trabajos empíricos. Buena parte de ella tiene un carácter ensayístico. Es más, C. Wright Mills (1986: 215) advertía sobre la inutilidad de muchos trabajos empíricos:

*No me gusta hacer trabajo empírico si me es posible evitarlo. (...) En la situación intelectual de las ciencias sociales en la actualidad, hay que hacer tanto a modo de 'estructuración' inicial, que buena parte de la 'investigación empírica' está condenada a ser ligera y poco interesante. Gran parte de ella, en efecto es un ejercicio formal para estudiantes noveles, y a veces ocupación útil para quienes no son capaces de manejar los problemas esenciales, más difíciles, de la ciencia social.*

Es bastante probable que el estudiante que no ha reflexionado y pretende responder a una cuestión recurriendo a Internet se adentre en un mar proceloso del que solo puede brotar la confusión y, en consecuencia, una mala calificación. ChatGPT puede facilitar el fraude. No obstante, y si se ha de presentar la reflexión en clase, se puede saber si lo que se explica es o no original.

Los Trabajos de Fin de Grado (TFG) pueden revelar de manera significativa las deficiencias en la formación de los estudiantes durante su carrera. En el informe que sobre esta cuestión escribieron Battaner, González y Sánchez Barrios (2016: 65) se dice que «a menudo se percibe que los estudiantes no llegan con las competencias suficientes adquiridas para completar el TFG».

Con la estructura actual de los planes de estudio, es posible que muchos estudiantes no hayan tenido la oportunidad de desarrollar habilidades en redacción y presentación en público. Sin embargo, son estas competencias las que se les exige demostrar al final de su carrera, lo que resulta en que algunos TFG no deberían ser aprobados. Es crucial ser cautelosos en este aspecto, ya que no contamos con datos suficientes para evaluar la calidad de los TFG más allá de sus calificaciones.

### 4.3. Aprender a dialogar y a exponer en público

Ya se ha señalado más arriba lo difícil que es conseguir que los y las estudiantes intervengan en clase. No queda otra solución que crear situaciones en las que se vean compelidos a dialogar. Más arriba se advertía del riesgo de convertir la docencia en una sucesión de conferencias. La ventaja, al menos en los grupos reducidos, es que no hay que atenerse al modelo de conferencia seguida de intervenciones a cargo del público. En una clase con pocos alumnos es relativamente sencillo que el profesor emita indicios de que en cualquier momento aquellos pueden intervenir y cortar el flujo de la explicación. En este sentido, la experiencia de la enseñanza de idiomas puede ser muy útil. En el aprendizaje de lenguas extranjeras es muy habitual crear, al hilo de la docencia, pequeños grupos de estudiantes que durante un tiempo limitado —quizás seis o siete minutos— hablan sobre una cuestión planteada que pudiera haber surgido de las explicaciones en clase o de las intervenciones de los y las estudiantes. Una vez finalizado este tiempo, cada grupo debe contar con un portavoz que resuma el debate de sus compañeros.

Burawoy (2005) decía que deberíamos implicar a los y las estudiantes en una enseñanza dialógica, que partiera de su propia experiencia en lugar de considerarlos como recipientes vacíos que hay que llenar con alguna verdad autoritaria. Se trataría de un diálogo que no fuera simplemente formal. Los debates serían una ocasión de oro para que se establecieran conexiones entre el conocimiento sociológico y los puntos de vista del alumnado.

Más arriba, se ha indicado que hay cierto tipo de estudiantes que tienen mayor tendencia a intervenir que otros en función de su capital cultural y de su género. A partir de 95 horas de observación, Lee y McCabe (2021) detectaron que, por término medio, los estudiantes varones ocupan el espacio sonoro del aula 1,6 veces más que las mujeres. El lenguaje de los hombres es asertivo, mientras que el de las mujeres es dubitativo, como si tuvieran que pedir perdón por intervenir. Los estudiantes que son los primeros en su familia en acceder a la universidad pueden sentirse desorientados en clase al tener que enfrentarse a códigos académicos que les resultan sumamente hostiles. Para combatir este posible silencio en su curso de Sociología del Trabajo, González Wahl (2023) asignaba a sus estudiantes la tarea de escribir sobre la historia laboral de sus familias (padres, abuelos y bisabuelos). Esta actividad facilita

la construcción colectiva de un análisis que ayuda a entender cómo el trabajo moldea la vida de las personas. En este sentido se podría citar la defensa que, a partir de su propia experiencia, Syeed y Valenzuela (2024) hacían de la autoetnografía, la cual puede ser una herramienta muy útil para llevar al aula las experiencias vividas por una población estudiantil cada vez más diversa constituida, entre otros, por estudiantes de primera generación y/o pertenecientes a minorías. Macomber, Rusche y Atkinson (2009: 228) consideraban que el conocimiento sociológico puede ayudar a entender lo que pasa en las aulas. Con ello se conseguirían los siguiente tres objetivos: «mejorar nuestra eficacia como profesores, contribuir con estas nuevas ideas y conocimientos a la disciplina más amplia de la sociología y ayudar a los profesores-investigadores de otras disciplinas a comprender mejor las aulas».

Sin duda, el uso de portátiles es un elemento de distracción —en la vorágine de la economía de la atención— que dificulta el diálogo. Muchos estudiantes los pueden utilizar para tomar apuntes, pese a que es sabido que se memoriza mejor lo apuntado si se manuscibe (Weel y Meer, 2024). Pero el problema es que el portátil invita a desconectarse de la clase. Durante la pandemia, las puertas de las aulas estaban abiertas y era fácil ver que los y las estudiantes que no estaban sentados en las primeras filas prestaban más atención a sus portátiles que a la clase. Dado que no se puede anular la wifi en cada aula, quizás habría llegado el momento de plantearse prohibir su uso (salvo que se acometiera alguna actividad que requiriese su uso).

En nuestro sistema educativo se observa una clara ausencia de la práctica de la retórica. No obstante, algún plan de estudios de Sociología incluye alguna asignatura dedicada a la expresión tanto oral como escrita. Si bien es cierto que en facultades como las de Sociología se presentan trabajos y se comentan libros en clase, no se sabe si se proporciona a los y las estudiantes indicaciones sobre aspectos fundamentales de la exposición en público, tales como la dicción, la prosodia, el control del cuerpo, el contacto visual con la audiencia, y el uso adecuado del PowerPoint, entre otros. Un profesor de universidad —especialmente si cuenta con tramos de investigación, lo cual no siempre es el caso— posee experiencia en la redacción de textos científicos. No obstante, ello no implica necesariamente que sepa cómo exponer en público o que haya impartido alguna conferencia fuera del ámbito académico. Surge así la cuestión de cómo se podría enseñar lo que uno no conoce. Tal y como se indicaba al comienzo de este texto, es una temeridad que desde su primer día de clase un profesor tenga la misma responsabilidad que sus compañeros más experimentados.

#### 4.4. Aprender a investigar

En todos los grados de Sociología hay cursos de técnicas de investigación social. Sin duda, aquí se aprende a investigar. A esto cabría añadir el TFG (aunque en el caso de la Universidad Complutense se indica que no puede ser un trabajo de investigación) y, posiblemente, las prácticas curriculares —las cuales no siempre son obligatorias—. En algunas titulaciones estas prácticas son concebidas como la antesala del TFG. En todo caso, conviene tener en cuenta que tanto el TFG como las prácticas no suelen suponer más de seis créditos cada uno, es decir, a lo sumo el cinco por ciento de los 240 que componen el grado.

Inicialmente, se pensó que las prácticas eran el único principal instrumento para establecer un vínculo entre el aula y la realidad exterior. Se concibieron como una actividad orientada a la posible inser-

ción laboral. No obstante, el punto 14.2 del Real Decreto 822/2021<sup>6</sup> estipula que los planes de estudio «podrán incorporar prácticas académicas externas, así como seminarios, trabajos dirigidos u otras actividades formativas». En otras palabras, es posible incluir actividades de diversa índole que aseguren que todos los estudiantes tengan contacto con la realidad social como investigadores en formación. Existen otras maneras de conectar con la realidad social. Un ejemplo de ello es el aprendizaje-servicio, del cual Burawoy (2005: 266) destacaba que con él «los estudiantes se convierten en embajadores de la Sociología en el mundo mientras llevan a las aulas su compromiso con diversos públicos».

Lo importante sería garantizar que a lo largo de la carrera el estudiantado ha tenido frecuente contacto con la realidad, que ha podido contrastar con ella lo que se ha visto en el aula. Esto podría suponer que todas las asignaturas deberían dar cabida a la investigación. Si bien es cierto que existe la ya comentada limitación de la escasa duración de los cursos, cabría introducir en ellos pequeños trabajos de investigación o, si se quiere ser más humilde, actividades que impliquen contacto con la realidad social. Por ejemplo, en Sociología del Trabajo se podrían proponer actividades del tipo de entrevistar a un sindicalista o a un empresario, visitar un centro de trabajo (desde una tienda a una fábrica), ... y reflexionar sobre ellas. Un problema que esto plantea es que en España los y las estudiantes tienen clase casi todos los días laborables. Estas tareas podrían interferir la asistencia al aula que, como veremos, es uno de los ítems que entra en la evaluación.

#### 4.5. El reto de la evaluación

Una ojeada a las guías disponibles en la red permite comprobar que los criterios de evaluación son plurales. Ya no es el examen final —o los parciales— la única fuente de evaluación. No obstante, continúa siendo la más importante no solo porque cuente entre un 40 % y un 60 % de la nota final —aunque hay casos en que no hay ni siquiera examen—, sino que se suele exigir una nota mínima en esta prueba para hacer media con el resto de los elementos incluidos en la evaluación: trabajos, participación en clase... En lo que se refiere a los exámenes, una vez más se tropieza con el tema de la retroalimentación. Sería preciso suministrar a cada estudiante una explicación de qué ha hecho bien, qué ha hecho mal, qué podría mejorar...

La mayor parte de las guías incluye la entrega de trabajos —y no siempre su presentación en público— como elemento de evaluación. Es frecuente que se trate de trabajos en grupo —cuyo número de componentes es variable—. Esto plantea la enorme dificultad de cómo detectar cuál haya sido la posible contribución de cada miembro, lo que también suscita quejas entre el propio alumnado (Monson, 2018). A veces consisten en la recensión de uno o varios libros, lo cual puede ser una clara incitación para no leerlos. Basta para ello con comprobar la cantidad de sitios web en los que localizar —en muy diferentes idiomas— este tipo de tarea ya realizada. Esto se puede aplicar a la práctica totalidad de los libros más conocidos de la Sociología.

Otro ítem habitual es la evaluación continua. Se trata, qué duda cabe, de una valoración que corre el riesgo de ser enormemente subjetiva. Requiere saber algo tan importante para el funcionamiento del aula como es el nombre de los estudiantes. Algunas guías docentes valoran, con un tanto por ciento más bien bajo la actitud, el interés y la participación del alumnado.

<sup>6</sup> <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>.

## 5. Conclusiones

Pese a que la mayor parte de quienes investigan y publican sobre Sociología son profesores de universidad, resulta sorprendente el escaso interés que parece haber por la docencia de esta disciplina. Es particularmente llamativo que sea así, ya que el trabajo docente es ineludible para el profesorado universitario. El de investigación también lo es. Sin embargo, es posible obtener un puesto de trabajo fijo —por ejemplo, como profesor titular- con dos sexenios de investigación y optar por no conseguir ninguno más -sea por decisión propia, incapacidad...—.

La experiencia que todo profesor senior puede tener como resultado de su presencia en comisiones de selección del profesorado, de asistencia a congresos, de reuniones de departamento, de conversaciones informales... hace ver la importancia que tiene la labor docente en su vida profesional y personal. Es muy posible que el hecho de no contar con una preparación previa para ser profesor dificulte que se expliciten en qué pueda consistir la labor docente del profesorado universitario. Por otro lado, la presión para publicar hace que en muchas ocasiones no quede más remedio que tratar de limitar al máximo posible el tiempo dedicado a la docencia.

El trabajo docente del profesorado de Sociología en los grados de esta disciplina cuenta con una serie de peculiaridades. A lo largo del artículo se han señalado cuestiones como la dificultad que puede experimentar el estudiantado para romper con el sentido común en el análisis de la sociedad lo que puede llevar a rechazar la perspectiva sociológica. A todo ello cabe añadir que los estudiantes que llegan a las facultades de Sociología no suelen ser los más destacados en el bachillerato.

Por fortuna, y desde hace ya varios lustros, la docencia puede ir más allá de la clase magistral gracias a herramientas como el campus virtual y la introducción de nuevas tecnologías en el aula.

Buena parte de los retos que el profesorado ha de afrontar en su docencia posiblemente sean comunes a los de la mayor parte de los grados de ciencias sociales y humanas. Se trata de cuestiones como que los estudiantes parecen sentir una cierta aversión hacia la lectura, las dificultades —derivadas de los bajos niveles de lectura— para que sean capaces de expresarse con un mínimo de corrección tanto por escrito como oralmente. La consecuencia de todo ello es la enorme dificultad para hacer que las clases sean dinámicas y que permitan incluir la voz, si no de todos, de la mayoría de los y las estudiantes.

En definitiva, lo que aquí se propone es que asistir a clase debería ser una experiencia única e irrepetible, un acto que solo puede tener lugar con la participación del estudiantado y del profesorado.

## Referencias bibliográficas

- Ahedo, Manuel (2024): “Desarrollando una sociología amplia de la educación”. *Revista de Sociología de la Educación. RASE*, 17 (1), 107-123. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.27799>.
- Albers, Cheryl (2009): “Teaching: From Disappointment to Ecstasy”. *Teaching Sociology*, 37 (3), 269-282. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0092055X0903700305>.
- Atkinson, Maxine P.; Buck, Alison Rose y Hunt, Andrea N. (2009): “Sociology of the College Classroom: Applying Sociological Theory at the Classroom”. *Teaching Sociology*, 37 (3), 233-244. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X090370>.

- Bean, John C. y Melzer, Dan (2021). *Engaging ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Beltrán, José y García Calaviva, Miguel Ángel (2021): “Sociología en las aulas”. *Levante*. <https://www.levante-emv.com/opinion/2021/08/23/sociologia-aulas-56447617.html>.
- Beltrán, José; García Calaviva, Miguel Ángel y Hernández Coscollà, Carles (2023): “¿En qué clase de persona me quiero convertir? Leer la realidad y compartir comunes con Sociología en contextos escolares”. *Revista de Sociología de la Educación. RASE*, 16 (3), 278-289. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.3.26475>.
- Berger, Peter L. (1963). *Invitation to Sociology: A Humanistic Perspective*. Nueva York: Doubleday.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1970). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontamara.
- Bryan, Audrey (2016): “The Sociology Classroom as a Pedagogical Site of Discomfort: Difficult Knowledge and the Emotional Dynamics of Teaching and Learning”. *Irish Journal of Sociology*, 24 (1), 7-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0791603516629463>.
- Burawoy, Michael (2005): “For Public Sociology”. *American Sociological Review*, 70 (1), 4-28. DOI: <https://doi.org/10.1177/000312240507000>.
- Desmurget, Michel (2023). *Faites-les lire ! Pour en finir avec le crétin digital*. París: Seuil.
- García-Gallego, Aurora; Georgantzís, Nikolaos; Martín-Montaner, Joan y Pérez-Amaral, Teodosio (2015): “(How) Do Research and Administrative Duties Affect University Professors' Teaching?”. *Applied Economics*, 47 (45), 4868-4883. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00036846.2015.1037438>.
- González Wahl, Ana María (2023): “Family Work Histories: Centering First-Generation and Working-Class Students in a Sociology Course”. *Teaching Sociology*, 51 (3), 253-261. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X231176970>.
- Hanson, Chad (2005): “Reply to McKinney and Kain”. *Teaching Sociology*, 33 (4), 421-424. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X05033004>.
- Halasz, Judith R. y Kaufman, Peter (2008): “Sociology as Pedagogy: How Ideas From the Discipline Can Inform Teaching and Learning”. *Teaching Sociology*, 36 (4), 301-317. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X0803600401>.
- Harley, Kirsten y Natalier, Kristin (2013): “Teaching sociology – reflections on the discipline”. *Journal of Sociology*, 49 (4), 389-396. DOI: <https://doi.org/10.1177/1440783313504049>.
- Hill, Andrea; Arford, Tammi; Lubitow, Amy y Smollin, Leandra M. (2012): “I'm Ambivalent about It: The Dilemmas of PowerPoint”. *Teaching Sociology*, 40 (3), 242-256. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X12444071>.
- Kapitulik, Brian P. (2013): “Teaching Sociology in Community College: Balancing Ideals with Institutional Constraints”. *The American Sociologist*, 44, 366-377. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12108-013-9193-6>.

- Lee, Jennifer y McCabe, Janice M. (2021): "Who Speaks and Who Listens. Revisiting the Chilly Climate in College Classrooms". *Gender & Society*, 35(1), 32-60. DOI: <https://doi.org/10.1177/0891243220977141>.
- Macomber, Kris; Rusche, Sarah E. y Atkinson, MP. (2009): "From the Outside Looking in: The Sociology of the Classroom". *Teaching Sociology*, 37 (3), 228-232. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X0903700301>.
- Martín Criado, Enrique; Alonso, Carlos y Castillo, Juan (2022): "Los infortunios de la autoridad pedagógica. Un estudio de caso". *Revista Española de Sociología*, 31 (3), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.117>.
- Migliaccio, Todd y Carrigan, Jaqueline (2017): "Producing Better Writers in Sociology: A Programmatic Approach". *Teaching Sociology*, 45 (3), 228-239. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X17705702>.
- Mills, Charles Wright (1986). *La imaginación sociológica*. México D.F.: FCE.
- Miskolczi, Péter y Király, Gábor (2016): "Teaching Society? Looking for New Ways to Teach Sociology in Contemporary Hungary". *Družboslovne razprave*, XXXII, 83, 63-81.
- Monson, Renee A. (2018): "Do They Have to Like It to Learn from It? Students' Experiences, Group Dynamics, and Learning Outcomes in Group Research Projects". *Teaching Sociology*, 47 (2), 116-134. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X18812549>.
- Obiol i Francés, Sandra; Beltrán, José; Box, Zira; Gabaldón, Daniel; Hernández, Francesc; Martínez Morales, Ignacio y Martínez Morales, Juan Ramón (2019): "Enseñar Sociología a quienes no estudian Sociología. IN-RED 2019" [Resumen de presentación de la ponencia]. *V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Editorial Universitat Politècnica de València. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10476>.
- OCDE (2012). *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias*. OCDE.
- Oslawski-Lopez, Jamie y Kordsmeier, Gregory (2021): "Being Able to Listen Makes Me Feel More Engaged?: Best Practices for Using Podcasts as Readings". *Teaching Sociology*, 49 (2), 335-347. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X211017197>.
- Pipkin, Diana; Sofia, Paula y Stechina, Mariana (2007): "La enseñanza de la sociología: nuevos paradigmas, nuevas estrategias didácticas". *VII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-106/542>.
- Porlán, Rafael; Martín-Lope, Mercedes; Villarejo, Ángel Francisco; Moncada, Belén; Obispo, Belén; Morón, Carlos; Aguilar, Diego; Campos, María y Rubio, María Rosa (2024): "Recomendaciones estratégicas para la formación docente de ayudantes doctores". *Red colaborativa interuniversitaria de programas de formación, innovación e investigación docente*. <https://hdl.handle.net/10115/38849>.
- Schüller-Zwierlein, André; Mangen, Anne; Kovač, Miha; van der Weel, Adriaan (2022): "Why Higher-Level Reading is Important". *First Monday*, 27 (9), DOI: <https://doi.org/10.5210/fm.v27i5.12770>.

Syeed, Esa y Valenzuela, Blanca (2024): “When Filling the Research Gap Is Personal: Autoethnography and New Majority Students”. *Teaching Sociology*, 52(2), 15-127. DOI: <https://doi.org/10.1177/0092055X241233883>.

Urbina, Santos y Salinas, Jesús (2014): “Campus virtuales: una perspectiva evolutiva y tendencias”. *RED Revista de Educación a Distancia*, 42. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/236601>.

Van der Weel, F.R. (Ruud) y Van der Meer, Audrey (2024): “Handwriting But Not Typewriting Leads to Widespread Brain Connectivity: A High-Density Eeg Study With Implications for the Classroom”. *Frontiers in Psychology*, 26 (14). DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1219945>.

## Nota biográfica

**Rafael Feito Alonso** es catedrático de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid. Habitualmente imparte las asignaturas de Estructura Social Contemporánea y de Sociología de la Educación. Es autor de una decena de libros y de cerca de un centenar de artículos en revistas científicas. Sus publicaciones se pueden ver aquí: <https://produccioncientifica.ucm.es/investigadores/142349/publicaciones>.

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.