



Sillas vacías. Prácticas estudiantiles de asistencia en la Facultad de Ciencias Sociales de la UPO.

Enrique Martín Criado
Carlos Alonso Carmona
Juan Castillo Rojas-Marcos

Estudiantes que han realizado el trabajo de campo:

Durante varios cursos:

Alba María Aragón Morales

Juan Castillo Rojas-Marcos

Alejandro Mira Sánchez

Alba Moreno Díaz

Durante un curso:

Javier Águila Díaz

Adolfo Aldana Bilbao

Lola Andrades

Micaela Bergés Casado

Anna Bilinok

Marta Cárdenas Fernández

Javier Carnero Frías

Sara Galindo Pérez

Marco Martín Rodríguez

Clara Palacios

Loles Rodríguez Ruiz

Leonardo Santamaría González

Sabino Senra Pérez

Rafael Serrano García

Raquel Valencia Zambrana

Belén Venteo Montoro

Ángel Verdú Gutiérrez

Resumen ejecutivo

- Las prácticas de asistencia o absentismo no derivan de falta de interés o laxismo de los estudiantes: ponen en juego racionalidades prácticas en relación a determinados objetivos.
- Por ello, para entender estas prácticas hemos de entender los objetivos de aprendizaje y su modificación en el curso de la carrera moral del estudiante.
- En relación a los **objetivos**, la mayor parte de estudiantes de la Facultad se corresponde con uno de estos dos tipos ideales:
 - Estudiantes *prácticos*, que valorizan los conocimientos llamados "prácticos" frente a los "teóricos": su principal objetivo es aprender a desempeñar un oficio (normalmente el oficio de la intervención social). Predominantes en la muestra, sobre todo en Trabajo Social, Educación Social y sus Dobles Grados.
 - Estudiantes *intelectuales*, que valorizan los conocimientos considerados "profundos" frente a los "superficiales": su principal objetivo es incorporar conocimientos y teorías que inviten a la reflexión y les permitan ir más allá de las nociones de sentido común. Presentes sobre todo en Sociología con Ciencias Políticas (en menor medida en Sociología y su Doble con Trabajo Social).
- Otros tipos ideales minoritarios son los estudiantes *aprobadores*, sin objetivos de aprendizaje y que buscan básicamente ir aprobando las asignaturas; y los estudiantes *busca-notas*, que aspiran siempre a sacar notas altas (éstos últimos, además, son prácticos o intelectuales, según objetivos de aprendizaje).
- Un segundo factor fundamental son las **carreras morales del alumnado**. La decisión de asistir o faltar a clase depende mucho de las experiencias acumuladas en la Universidad. Por eso, las principales diferencias en el grado de absentismo tienen que ver con el curso en que se encuentran los estudiantes.
- En relación al absentismo, la carrera moral del alumnado consta habitualmente de tres etapas: una primera de asistencia automática, una segunda de transición y una tercera de absentismo como derecho.
- En el primer curso, y particularmente en el primer cuatrimestre del mismo, la práctica de faltar a clase es excepcional. La inmensa mayoría de los estudiantes analizados son asistentes continuos. Dos elementos acrecientan el miedo a faltar a clase en este punto:
 - Los estudiantes acceden a la Universidad con una visión muy idealizada de ella e imaginan un nivel de exigencia altísimo.
 - Los estudiantes están habituados a formas de evaluación típicas de la secundaria: estudiar el contenido del libro de texto y reproducirlo en el

examen. Muchas asignaturas universitarias tienen otro tipo de exigencias, que todavía no controlan.

- Pese a ello, el aburrimiento en clase, los malos horarios y las tensiones temporales llevan a muchos estudiantes a faltar a clases sueltas, sobre todo a final del cuatrimestre cuando se acumulan trabajos y exámenes. La mayoría de los estudiantes percibe que no hay ninguna consecuencia: la asignatura puede seguirse sin problema, los textos pueden trabajarse en casa, el examen puede aprobarse. Las redes que van estableciéndose en el Grado lo facilitan, al constituir los compañeros una fuente alternativa de información y materiales de estudio.

- Estas primeras faltas y su ausencia de consecuencias abren la **etapa de transición**: la asistencia deja de ser la opción por defecto y el absentismo empieza a percibirse como un comportamiento legítimo en ciertas circunstancias.

- Estos cambios en la racionalidad estudiantil puede resumirse en un enunciado: **la asistencia se introduce en el cálculo del esfuerzo**. En esta etapa, la asistencia va ajustándose a los objetivos perseguidos, sean estos el obtener una determinada calificación o unos determinados aprendizajes. Cuando la clase no satisface estos objetivos, asistir se contempla como un esfuerzo ineficiente.

- Para muchos estudiantes, el ajuste a los objetivos significa que se asiste progresivamente a menos sesiones de menos asignaturas. Varias dinámicas, relacionadas entre sí, explican este proceso.

1) **Aumento de las competencias**: en el transcurso del grado, el estudiante va acumulando conocimientos y aprendiendo a trabajar los textos de forma autodidacta. Este proceso va unido a un mejor manejo de los criterios de evaluación que usan los docentes, aun cuando estos no son explícitos y/o cuando se alejan de los modos de evaluación típicos de la secundaria. La asistencia entonces va volviéndose menos necesaria para obtener una buena calificación.

2) **Desgaste de la autoridad pedagógica**: la facilidad para aprobar las asignaturas -muy superior a la esperada- y el tipo de contenidos que se transmiten erosionan la idealización inicial de la Universidad. Muchos de los saberes impartidos comienzan a percibirse como inútiles o falsos, ya sea por su poca conexión con el oficio (para los estudiantes prácticos), ya sea por su escasa profundidad teórica (para los estudiantes intelectuales). La falta de sentido de los contenidos aumenta el aburrimiento y lleva a que el esfuerzo de los estudiantes se centre más en aprobar que en aprender.

3) **Interdependencia entre compañeros**: conforme mayor es el grado de absentismo del grupo-clase, con mayor probabilidad deja de asistir el resto. Asistir a un aula medio vacía significa estar más solo y sentirse más vigilado por el docente, y un alto nivel de absentismo ajeno legitima la decisión propia

de faltar. Por otro lado, las redes estudiantiles hacen circular los aspectos más negativos de los docentes y las asignaturas, extendiendo el descontento y desincentivando la asistencia.

4) **Aumento de los costes de desplazamiento:** el coste temporal (y económico) de desplazarse al campus se considera más o menos eficiente en función de la cantidad (y la calidad) de las horas de clase. Por ello, el absentismo se dispara en las sesiones que quedan “seltas” en el horario. Conforme se asiste a menos asignaturas, más sesiones quedan “seltas”, por lo que el absentismo se retroalimenta con el paso de los cursos.

- En síntesis, la fase de transición supone, simultáneamente: (a) que la búsqueda de calificaciones va tomando prioridad sobre la búsqueda de aprendizajes, y (b) que la asistencia se convierte en una inversión cada vez menos eficiente para obtener esas calificaciones.

- Las dinámicas de absentismo creciente de la etapa de transición culminan en la siguiente fase de la carrera moral: la etapa veterana, o **de absentismo como derecho**, caracterizada por:

- a) la opción por defecto es *no asistir*, se necesitan buenos motivos para decidirse a ir a clase y no a la inversa;

- b) se percibe la decisión de no asistir como perfectamente legítima, y cualquier intento docente de controlar la asistencia se percibe como un abuso;

- c) domina una lógica *racional respecto a nota*: la relación entre esfuerzo y nota se convierte en el cálculo principal. En cualquier caso, un ajuste total o casi total a esa lógica no es frecuente. Ante las pocas asignaturas que sí interesan y/o cuyo docente gusta, el esfuerzo se economiza mucho menos.

- En la fase veterana, el cálculo de la asistencia se puede formalizar en dos tipos de razones. El absentismo se da cuando no se quiere asistir a una clase y, además, se puede no asistir y obtener la nota deseada.

- **1. Características que hacen que se quiera no asistir.** Estas son de dos tipos:

- 1a. **Indignación con el comportamiento del profesor.** Se considera que éste falta al respeto a los estudiantes o que utiliza las clases para realizar una inculcación ideológica opuesta a los valores del alumnado.

- 1b. **Aburrimiento.** El aburrimiento es una emoción displacentera que, además, impide la concentración en la clase. Por ello, basta como razón para no asistir: la clase no es provechosa y podría estar haciéndose otra cosa. Este aburrimiento surge cuando se dan las siguientes características:

- . No se obtienen los aprendizajes deseados. El alumnado “práctico” rechaza aquellas asignaturas a las que no se ve

aplicación práctica en el oficio. El alumnado “intelectual” rechaza aquellas que no tienen suficiente profundidad teórica.

. El conocimiento se estructura de forma incoherente o, lo más común, manualizada: consiste en listas de conceptos, autores, teorías, descontextualizadas de sus aplicaciones prácticas y de los debates teóricos y políticos en que surgieron.

. Las clases consisten básicamente en monólogos docentes -con escasa participación del alumnado- y son impartidas con tono monótono por un docente que se preocupa más por recitar el temario completo que por las condiciones de recepción de su mensaje. El prototipo de dinámica de clase aburrida es la lectura de powerpoints.

Por el contrario, las **clases a las que sí se quiere asistir** reúnen las siguientes características:

. Los conocimientos impartidos se consideran relevantes: bien porque se ven como útiles para la práctica del oficio (alumnado práctico) o para el manejo discursivo de teorías y debates (alumnado intelectual).

. Los contenidos no se estructuran de forma manualizada, sino por su aplicación práctica (qué conocimientos son necesarios para enfrentar determinadas situaciones o solucionar determinados problemas) o teórica (en qué debates, en relación a qué problemas y contra qué teorías surgieron determinadas teorías y conceptos).

. La dinámica de clase es dialógica, con numerosos debates y participación del alumnado. Para ello es necesario que el docente no censure las opiniones y expresiones del alumnado. También que incite al diálogo desde el inicio de la clase -no al final, tras la explicación-, idealmente exponiendo un caso que resulte sorprendente o presente dilemas y que provoque un debate. El docente también utiliza otras técnicas para incentivar la participación del alumnado: hace las clases más personales, dando sus opiniones o contando sus vivencias; pide al alumnado que ponga ejemplos antes de ponerlos él... Estas dinámicas tienen como condición de posibilidad que el docente minimice la relación jerárquica.

. El docente utiliza la narrativa y numerosos ejemplos para captar la atención del alumnado.

. El docente tiene un fuerte conocimiento del contenido. Es capaz de dar clase con soltura, respondiendo con solvencia a las dudas y preguntas del alumnado y siendo capaz de relacionar conocimientos variados.

- . El docente muestra entusiasmo por su materia y preocupación por el alumnado; se muestra disponible y receptivo a las demandas estudiantiles
- . Se incentiva la participación activa del alumnado mediante dinámicas grupales, ejercicios

● Podemos agrupar estas características en los tres momentos de la comunicación pedagógica:

1. Producción del mensaje. Este puede ser manualizado (listas de puntos a estudiar, conceptos, tipologías...) o narrativo (se insertan los elementos de estudio en historias, ya sea de debates –contexto de producción de las teorías- o de utilización práctica –contexto de uso de las teorías-, con numerosas ilustraciones y ejemplos).
2. Transmisión del mensaje. Esta puede ser monológica –recitado de apuntes, lectura de powerpoints- o dialógica –debates, dinámicas, manipulación de textos o relaciones personales por el alumnado-.
3. Recepción del mensaje. Puede tener como objetivo el aprendizaje o el examen.

La asignatura que reúne el máximo de características para no querer asistir es aquella que imparte un conocimiento manualizado mediante una transmisión monológica a un alumnado que sólo utilizará la información como medio para conseguir superar la asignatura.

La asignatura que reúne el máximo de características para querer asistir es aquella que estructura el mensaje en una forma narrativa, transmitiéndolo de forma dialógica y que logra –por el contenido, por la forma de transmitirlo- que el alumnado quiera aprender, no sólo superar la evaluación.

● Otro factor que juega un papel importante en la asistencia son las temporalidades cuatrimestrales y los horarios diarios y semanales:

- . A finales del cuatrimestre se acumulan los trabajos a entregar: se asiste menos
- . Se asiste menos a fines de jornada y los viernes.
- . Se asiste menos a las EBs que quedan aisladas en el horario. Esto es más probable a medida que se falta a más clases y cuando las EPDs se imparten en días distintos a las EBs.

● **2. Características que permiten que se pueda no asistir.**

Una vez que no se quiere asistir, se deja de asistir cuando es posible hacerlo sin consecuencias en la nota. Ello es más probable a medida que:

- a) No hay obligación explícita de asistencia
- b) El contenido evaluable es fácilmente accesible
- c) El contenido evaluable es fácilmente comprensible con los textos a disposición del alumnado
- d) Cuando el contenido no es fácilmente comprensible, las explicaciones docentes ayudan poco a comprenderlo
- e) El alumno tiene más capacidad escolar y mayor capital cultural: puede entender mejor el contenido por su cuenta
- f) La pedagogía es muy visible: sin ir a clase se puede saber bien qué aprendizajes y resultados demanda el profesorado

provoca que sólo en casos extremos -cuando ven casi imposible sacar buenas notas sin asistir- lleguen a asistir a las clases de esos docentes “ignorantes” a quienes desprecian por sus bajos conocimientos o sus reprobables valores.

A. representa un buen ejemplo de estudiante con objetivo intelectual que quiere sacar notas elevadas. Excelente alumna en bachillerato, quiere estudiar sociología y escoge el doble grado con Trabajo Social por verlo más prestigioso. Con muy buenas competencias escolares, A. es muy eficaz estudiando de forma autónoma, apenas necesita de directrices docentes para que su esfuerzo le reporte notas muy altas: en 5º tiene una media de 9.

Su discurso sobre los saberes la sitúa en el polo bastante intelectual: disfruta las disciplinas más académicas, de “pensar”, de “reflexionar”, frente a las más relacionadas con los aspectos técnicos e institucionales del oficio de Trabajo Social. Ya en el segundo cuatrimestre de primer curso comienza a ver que no le hace falta asistir para mantener sus calificaciones. Es muy capaz de captar los implícitos en la transmisión pedagógica: intuye lo que es importante y entiende bien las ideas centrales de las asignaturas asistiendo a unas pocas clases. En segundo, tercero y cuarto sólo asiste a las EPD. Va a las EB cuando le obligan o en las raras ocasiones que no puede aprender bien por su cuenta (p.ej, las asignaturas de estadística). En quinto ha comenzado a asistir un poco más.

A los profesores de las asignaturas “interesantes” se le juzga por su pasión por los contenidos, por su altura teórica y sus métodos participativos (aunque esto no afecta apenas a la asistencia: menciona continuamente asignaturas interesantes con buenos profesores a las que prácticamente no ha asistido a ninguna EB). Con las materias aburridas, lo que se pide a la asignatura es la disponibilidad y utilidad del material: que pueda hacerse un buen examen sin asistir.

Si el contenido le gusta y el profesor es valorado, no le importa un alto nivel de exigencia ni una evaluación dura. En estos casos su trabajo es más regular a lo largo del curso, pero para la mayoría de las asignaturas despliega sus esfuerzos al final. No hay una gran organización temporal del trabajo: va estudiando conforme tiene un hueco o se siente inspirada, no se marca rutinas ni planifica en exceso. Imprime las diapositivas y los textos y los subraya con distintos colores para conectar ideas y conceptos, luego se hace un esquema general con todo el contenido.

Propuestas

De los análisis anteriores inferimos una serie de medidas que podrían mejorar a la vez la asistencia y el aprendizaje –esto es, la asistencia con atención e implicación del alumnado en la clase-. Consideramos que mejorar la asistencia sólo tiene sentido como medio para obtener una mejor comunicación pedagógica y, a la postre, un mejor aprendizaje. Por ello, no defendemos ninguna medida de asistencia por coacción: tendría como consecuencia un

aumento de la “asistencia sin atender” y terminaría perjudicando el propio proceso de comunicación en la clase por el aumento de conversaciones entre estudiantes.

Horarios

Temporalización del curso

Un punto fundamental para entender las estrategias de estudiantes es la temporalización del curso: cada cuatrimestre comienza con unas semanas en las que hay poco que hacer para luego tensarse en torno a una multitud de trabajos en todas las asignaturas y desembocar en los exámenes (con el intermedio de navidad en el primer semestre, pero seguidos en el segundo). Ello lleva a que a partir del segundo mes del semestre haya mucha tensión temporal -que justifica no asistir a clase para hacer trabajos-, mientras que al inicio -sobre todo a inicio del primer cuatrimestre- haya mucho tiempo libre.

Se podría evitar esta acumulación de tareas en la segunda mitad de los cuatrimestres con dos medidas.

En primer lugar, **programando más clases en las primeras semanas**. Dado que en muchas asignaturas no tendría sentido comenzar con EPDs, una posibilidad sería que las primeras semanas hubiera dos clases de EB por asignatura. Ello permitiría, además, reducir las EBs a 90 minutos, un tiempo que permitiría evitar los horarios más extremos y que permitiría también hacer las clases más llevaderas.

Esta propuesta también puede presentar problemas.

En primer lugar, a menudo no hay profesor asignado en algunas asignaturas justo al inicio del cuatrimestre: la acumulación de EBs haría que la pérdida de clases fuera mucho más fuerte.

Otro posible problema de esta propuesta es el siguiente: En los cursos superiores, donde no asistir a las EBS es la opción por defecto, esta acumulación de EBs al inicio de curso puede conllevar que durante estas semanas no se asista en absoluto, incorporándose la mayoría del alumnado cuando comiencen las EPDs. Por ello, esta medida debería ir acompañada de otras para incitar a asistir en las primeras semanas de clase (o implementarse inicialmente sólo en 1º y 2º y luego irlo extendiendo a los siguientes cursos).

Una opción complementaria –que no tendría los problemas de la anterior- sería que una o varias asignaturas concentraran la mayoría de las EPDs en estas semanas iniciales. El problema de esta propuesta es que dependería de la voluntad del profesorado de cambiar su metodología docente para comenzar unas EPDs sin haber impartido previamente la teoría. Dado que este cambio de metodología docente es muy importante, no podría imponerse.

La segunda medida que se podría adoptar para evitar la acumulación de tareas al final del segundo cuatrimestre es **racionalizar las tareas que se piden en las EPDS**. Numerosos estudiantes –especialmente en el polo intelectual- se quejan de la enorme cantidad de “trabajitos” a entregar. La acumulación de “trabajitos” tiene una serie de consecuencias:

Al ser habitualmente pequeñas tareas que consisten en la aplicación de ciertas consignas del docente, se suelen realizar en espacios de tiempo dispersos, sin gran concentración, de forma mecánica. Aunque esto está relacionado con rasgo que veremos más adelante –la estructuración del contenido y la visibilidad de la pedagogía-, vale la pena subrayar que se cumple con la obligación de entregar “trabajitos” con la misma implicación con la que se rellenan formularios burocráticos –y con efectos similares en el aprendizaje-.

Acaparan una gran cantidad del tiempo de trabajo estudiantil. Ello repercute en una disminución del tiempo dedicado a asistir a clase, así como a pasar apuntes a limpio, leer o hacer esquemas.

Sería deseable una reducción de la cantidad de tareas que se ponen en las EPDs.

Distribución de EBs y EPDs en los horarios semanales

El absentismo se concentra en las EBs. La organización actual de los horarios –que concentra las EBs en el mismo día- genera dos consecuencias importantes que fomentan el absentismo:

Hay días en que se concentran 6 horas seguidas de EB. Para la mayoría de estudiantes, dada la predilección de muchos docentes por las clases magistrales, esto supone una desmesura. Por ello, el absentismo suele comenzar faltando a la última o primera clase de los días en que se acumulan 6 horas. Y una vez que se falta, el absentismo se va ampliando.

Al comenzar a faltar a EBs, cada vez hay más huecos en los horarios. Ello puede llevar a que algunos días sólo interese una asignatura de EB: asistir a ella puede suponer viajar a la UPO exclusivamente para una clase. En estos casos, mucho estudiantado deja de ir incluso a las asignaturas a las que, con horarios más equilibrados, asistiría.

Recomendación. Combinar en el horario EBs y EPDs. Dado que se asiste a casi todas las EPDs, se asistiría mucho más a las EBs –al menos, a aquellas a las que se falta por mal horario, pero a las que se asistiría si coincidieran con otras clases a las que se asistiría-.

Combinada esta propuesta con la anterior, resultaría en lo siguiente: las EBs serían de 90 minutos y habría dos EBs de cada asignatura en las primeras semanas. Luego se podrían combinar una EB flanqueada por dos EPDs en la mayoría de los días del resto de semanas del cuatrimestre.

Repetición de contenidos

Uno de los puntos que más se destacan para faltar a una asignatura es la repetición de los contenidos, especialmente el hecho de que se vuelve repetidamente sobre las mismas cuestiones generales. En Sociología, se tratan repetidamente los autores canónicos y las cuestiones metodológicas más generales. En Educación Social y Trabajo Social se insiste en muchas asignaturas en una serie de conceptos centrales e ideas-fuerza. Esta repetición se resiente más en los dobles grados.

Un aspecto central de las quejas estudiantiles respecto a esta reiteración es que va unida al tratamiento superficial de los temas. En Sociología, los autores canónicos son vistos en muchas asignaturas, pero siempre de forma muy superficial. En Trabajo Social y Educación Social, los contenidos repetidos se suelen tratar de forma muy generalista, esquematizada, sin profundizar demasiado en ninguno de sus aspectos. En otras palabras, la repetición se resiente especialmente porque suele ir unida a un aspecto en el que insistimos más abajo: la manualización del conocimiento.

Para mejorar la docencia y la implicación del estudiantado se deberían resolver estos problemas de repetición de contenidos superficiales. Ello puede hacerse con reuniones entre el profesorado, pero teniendo en cuenta varios aspectos:

- a) En estas reuniones se deberían tratar los contenidos concretos que se trabajan en cada asignatura. Se debería evitar discutir sobre una formulación demasiado general de los contenidos de las asignaturas: esta formulación general –muy común bajo la denominación de “competencias”- no sirve para detectar qué es exactamente lo que se repite.
- b) Sería importante intentar implicar al estudiantado en estas reuniones y dinámicas, puesto que son las estudiantes quienes mejor saben cuáles son los contenidos más repetidos.
- c) Dado que la principal queja es que se imparten los contenidos de manera muy general y superficial, se debería intentar que la mayoría de los programas se dedicaran a profundizar aspectos específicos, evitando introducciones generales o temas generales que se pueden compartir con muchas asignaturas.

Comunicación pedagógica

Las asignaturas que reciben más elogios y a las que más se asiste suelen reunir una serie de características:

- Los contenidos de la asignatura se corresponden, inicialmente, con los intereses (prácticos o intelectuales) del alumnado

- El docente tiene un fuerte conocimiento del contenido. Es capaz de dar clase con soltura, respondiendo con solvencia a las dudas y preguntas del alumnado y siendo capaz de relacionar conocimientos variados.
- La didáctica es dialógica: en lugar de largos monólogos docentes, se fomenta la participación del estudiantado. Ello suele hacerse iniciando la clase con un ejemplo (vídeo, texto, relato contado por el docente) para debatir y, a partir de él, llegar al tema principal. A ese diálogo contribuye que el docente no mantenga una distancia jerárquica fuerte. Sobre todo, no censura las opiniones o comentarios que considera erróneos o contrarios a sus valores u opiniones.
- El docente transmite entusiasmo por su asignatura: muestra una fuerte implicación, tanto en el contenido transmitido, como en su relación con el alumnado –mostrando, por ejemplo, preocupación por el grado de comprensión de sus explicaciones, mostrándose disponible-
- Utilización de recursos varios que hacen la clase más amena: junto a las explicaciones docentes, textos que se comentan, vídeos para generar debates o poner ejemplos. Asimismo, se fomenta la participación del alumnado que deja de ser un oyente pasivo para realizar actividades.
- El docente no transmite conocimientos manualizados (listas de ítems a memorizar, definiciones, autores y teorías descontextualizados), sino que estructura el contenido de forma narrativa, aderezándolo con numerosos ejemplos.

Veamos a continuación detenidamente algunas de estas características.

Didáctica dialógica

Las clases que más fomentan el absentismo reúnen dos características: a) la dinámica de clase es de clase magistral, de monólogo, habitualmente con lectura de powerpoint; b) el mismo material que se imparte/lee en clase es fácilmente accesible.

Todo aquello que aleje a la clase de un monólogo puede mejorar, tanto la asistencia como el aprendizaje. Como hemos señalado, lo que el receptor comprende no depende únicamente de los enunciados del emisor: juegan también un papel la atención que pone y los esquemas de percepción a partir de los cuales comprende el mensaje. El mensaje del docente puede ser comprendido de maneras absolutamente ajenas a las que el emisor pretendía –o, simplemente, ignorado, no escuchado-. El emisor sólo tiene una manera de comprobar cómo ha sido recibido su mensaje: conversar con el receptor, conseguir que éste le cuente su interpretación de los enunciados. El diálogo, así, sirve para mejorar la comunicación pedagógica. Por un lado, logra mantener la atención del receptor, al estar éste más implicado en el acto de comunicación. Por otro, permite al emisor detectar parte de los malentendidos y modular su mensaje para intentar evitarlos. La reivindicación de diálogo por el

estudiantado supone, por tanto, una demanda para que la comunicación pedagógica sea efectiva.

Las clases que consiguen este diálogo de forma más efectiva suelen compartir dos rasgos:

- a) El diálogo se incita desde el inicio de la clase, no al final tras la explicación. Generalmente se hace presentando un caso, un ejemplo - verbalmente o en vídeo- que resulta provocador, que presenta un dilema o características sorprendentes.
- b) El profesor respeta las opiniones del alumnado, no sanciona negativamente -con comentarios despectivos, con correcciones “profesorales”- las respuestas que se alejan de las que desearía oír.

Además, los docentes que consiguen ese diálogo suelen utilizar una serie de técnicas que tienen en común minimizar la relación jerárquica, hacer al profesor más cercano y que no esté constantemente actuando de juez último de las opiniones del alumnado: el docente hace las clases más personales, dando sus opiniones o contando sus vivencias; pide al alumnado que ponga ejemplos antes de ponerlos él; comienza la clase poniendo un ejemplo extendido para iniciar un debate en torno a él; utiliza pequeños trucos para romper con el marco habitual de relación docente-discente, como regalar libros por participar...

Un punto que cabría la pena considerar es la “necesidad” de cubrir hasta el final un programa pre-establecido. Como han mostrado investigaciones de sociología de la educación (Mora 2011), al centrar la enseñanza en cubrir unos contenidos pre-establecidos y en su evaluación, se recurre mucho más a la didáctica de la clase magistral. Esta coincidencia entre objetivos y didáctica no es azarosa. El diálogo puede conducir en muchas direcciones y es mucho más “lento” en cubrir materia que un monólogo. De ahí que cuando la persona docente se sienta compelida a maximizar la materia impartida -y especialmente cuando se sienta compelida a evaluar de unos temas predeterminados-, recurra mucho más a clases monológicas.

Estas clases, sin embargo, tienen un rendimiento informativo mucho menor que las dialógicas. Ello se debe a que hay una distancia entre la información transmitida por el docente y la información efectivamente recibida por el discente. La clase monológica, al causar aburrimiento, entumece al receptor, que termina por no recibir ninguna información: la maximización de la cantidad de información transmitida va así a la par con la minimización de la cantidad de información recibida. El profesorado que intenta “avanzar rápido en el temario” actúa como si el acto de comunicación no necesitara receptor: obsesionado por la velocidad de emisión de mensajes, obstaculiza la comprensión malogrando todo el proceso de comunicación. La obstinación en agotar el programa convierte las clases en monólogos sin interlocutor.

Para evitarlo, se podría realizar alguna de las siguientes acciones:

1. Reducir los temarios -dentro de una racionalización de evitar repeticiones-.
2. Mantener unos temarios amplios, pero dejando una amplia discrecionalidad al docente para centrarse en aquellos puntos que más domine (ver más adelante).
3. Hacer consciente al profesorado de la diferencia entre temario impartido y temario efectivamente aprehendido y aprendido, para evitar que se empecine en agotar un temario aunque ello suponga quedarse sin público efectivo.

Respecto a este énfasis en agotar el temario vale la pena subrayar un punto: todo programa de estudios es una selección “arbitraria” entre una infinidad de contenidos posibles de estudio. El dominio diestro de una disciplina supone muchos más conocimientos de los que se pueden impartir y aprender en el curso de una titulación de Grado: los realmente impartidos son un subconjunto entre otros posibles de todos los conocimientos impartibles. Ser conscientes de ello lleva a relativizar la necesidad de agotar los programas de estudios establecidos: no ocurre nada porque unos contenidos concretos no lleguen a impartirse. Se pierde mucho más intentando agotar los contenidos de un arbitrario cultural que centrando la enseñanza en unos pocos puntos.

Metodologías participativas

Otro punto fundamental respecto a la didáctica es conseguir que el alumnado sea lo más “activo” posible: que no se limite a escuchar, sino que realice actividades en clase. Esto es lo que se hace en la mayoría de las EPDs y es una de las razones de que a menudo sean mejor valoradas. Pero también deberían integrarse estas actividades en las EBs: desde pequeños concursos o kahoots, hasta juegos o actividades fuera del aula –de observación, de realización de ejercicios...-. Si estas actividades, además, tienen algún peso en la evaluación –como los tests de kahoot-, serán mucho más seguidas –y es menos probable que se las vea como aburridas-.

No obstante, no cualquier “actividad” vale. Un punto importante es que se vea una relación clara entre las prácticas o dinámicas propuestas y los objetivos de aprendizaje de la asignatura: las “actividades” sin relación con la asignatura son vistas como inútiles y ridículas -especialmente cuando, por su afinidad con las realizadas en primaria, pueden ser vistas como “infantiles”-. Además, es importante que estas actividades tengan relación también con los objetivos de aprendizaje prioritarios de los estudiantes. En el caso de las titulaciones más profesionalizantes, se valoran más todas aquellas actividades que sean vistas como entrenamientos en la práctica del oficio. Por el contrario, para los estudiantes más intelectuales, las actividades más valoradas son aquellas que les adiestran en el manejo de discursos y razonamientos.

Es importante que estas actividades participativas, como la didáctica dialógica, se pongan en práctica ya en las primeras clases. Hemos visto que la decisión de asistir es reversible; la de faltar, no: quienes comienzan a faltar en las primeras clases es difícil que vuelvan. Además, por la interdependencia entre compañeros, se pueden generar dinámicas de absentismo en cascada: una vez que unos grupos comienzan a faltar, el resto tiene menos alicientes para asistir. Por ello, las primeras clases son cruciales: cuando se pierde al público en esas clases iniciales, ya no se le recupera.

Flexibilidad en los programas

Dos de los puntos que se señalan continuamente respecto a las asignaturas más valoradas y a las que más se asiste se refieren al docente: éste domina bien la materia que imparte y transmite energía, entusiasmo. Ambos aspectos suelen ir unidos: conocemos mejor aquello que nos interesa y en lo que nos implicamos emocionalmente. Por ello, sería muy conveniente que se intentara adecuar al máximo las asignaturas impartidas a los intereses y pasiones docentes. Para ello se podrían tomar dos tipos de medidas:

- a) tener más en cuenta los ámbitos de interés del profesorado en la elección de asignaturas en el POD -frente a otros criterios, como la posición jerárquica o antigüedad-
- b) conceder más flexibilidad en la decisión sobre los contenidos impartidos.

Merece la pena detenerse en el segundo punto. Buena parte de las asignaturas más denostadas, más aburridas, son aquellas donde hay un programa pre-establecido que tiene que cubrirse: el docente se siente obligado a tratar un amplio temario rígidamente determinado. Ello provoca que tenga que impartir temas que no necesariamente le interesan ni domina -especialmente cuando se trata de profesorado sustituto, que no puede elegir asignatura-. Ello incentiva clases sin pasión y, en muchos casos, sin verdadero dominio de lo que se enseña -de ahí el recurso a recitar powerpoints-. Estas asignaturas tienen un rendimiento informativo ínfimo: formalmente se cubre el temario, pero el estudiantado apenas aprende nada y asiste únicamente a las EPDs. Las clases de EB se convierten en rituales vacíos -de verdadera transmisión de contenidos y de público-. Esta situación se podría evitar parcialmente si se dejara al profesorado un mayor margen para delimitar el contenido de la asignatura, para adaptarlo a los temas que más ha trabajado y que más le interesan. Ello sería compatible con la segunda opción discutida más arriba en torno a la reducción de temarios: se podría dejar un temario formalmente amplio que cada docente cerraría a su manera. El inconveniente de esta opción sería el peligro de la repetición de contenidos. No obstante, dado que esta repetición se debe en gran medida a que se tratan reiteradamente de forma superficial las mismas teorías y autores en distintos cursos y asignaturas,

parece que el peligro es menor -se tratarían parte de estas teorías, autores y temas de forma más profunda-.

Estructuración del conocimiento

Hemos denominado “manualización del contenido” a una forma de organizar los contenidos a enseñar de forma que sean fácilmente memorizados y evaluados: al delimitar el conocimiento en listas formales de ítems, se elimina toda ambigüedad respecto a qué debe aprenderse y cómo se calificará. Esta forma también permite impartir clase a bajo costo: se sigue el manual pertinente, resumido en powerpoints. En relación a esfuerzo –docente y discente-, es la fórmula más económica. Pero este ahorro de esfuerzo tiene como contrapartida una nula implicación en la relación pedagógica de todas las partes implicadas y, en consecuencia, un aprendizaje mínimo o nulo: es una fórmula *low cost* en costes, pero también en calidad.

Ello se debe a que esta estructuración del conocimiento genera invariablemente un aburrimiento atroz, tanto entre el estudiantado práctico como entre el intelectual.

Entre el estudiantado práctico, porque éste busca conocimientos que sean aplicables a las situaciones que se encontrarán en la práctica del oficio. La descontextualización académica de los conocimientos es precisamente todo lo contrario: es la que califican negativamente de “teórica” o “abstracta”. Por ello, para atraer a este tipo de estudiantes –mayoritario en Trabajo Social y Educación Social- sería necesaria una estructuración más ligada a la resolución de problemas o enfrentar situaciones ligadas a la práctica del oficio.

Al estudiantado más intelectual también le aburre la manualización del conocimiento: la considera un conocimiento superficial y tampoco le ve sentido. Frente a esta forma de organización, se debería situar los conocimientos en términos de debates y de resolución de problemas.

En primer lugar, de debates: toda teoría es una respuesta a teorías previas con las que dialoga; descontextualizada de las apuestas en juego en estas controversias, pierde buena parte de su sentido. Seguir estas controversias, asimismo, permite darle a la presentación de la materia una forma narrativa, mucho más atractiva que el recitado de listas y definiciones.

En segundo lugar, de resolución de problemas. En disciplinas como sociología, las teorías van ligadas a formas de investigar, de dilucidar cuáles son los puntos importantes para comprender los fenómenos. Las apuestas teóricas son indisolubles de apuestas metodológicas, de formas de construir el objeto de investigación. Ligando las teorías a estas problemáticas se les dota de un sentido a la vez teórico y práctico. Teórico: permite comprender la coherencia que subyace a las teorías en forma de maneras de responder a la pregunta: ¿dónde tengo que fijar la mirada? Práctico: las teorías son formas de solucionar problemas de investigación.

En conclusión, habría que evitar la manualización del conocimiento. Esta produce que no se quiera asistir –provoca aburrimiento- y que se pueda fácilmente no asistir –la simplificación del contenido permite prepararse fácilmente la evaluación por su cuenta-.

Buenas historias y buenos ejemplos

En relación con lo anterior, hemos visto que las clases magistrales también pueden ser muy apreciadas cuando la docente, en lugar de recitar conocimientos manualizados, logra, mediante el uso de la narrativa, captar la atención del público. Estos recursos pueden ser muy útiles a la hora de estructurar la forma de “contar” la asignatura:

1. Contar historias: las docentes más valoradas son quienes mantienen una tensión en el relato. Ello se logra, principalmente, de dos maneras: a) contando una historia en la que se mantenga una tensión por saber cómo será el desenlace; b) proponiendo problemas donde tampoco sea evidente la solución.
2. Poner ejemplos: las docentes más valoradas constantemente ponen ejemplos, sacados preferentemente de experiencias cercanas, para permitir que se comprendan los conceptos
3. Sorprender al alumnado. Las técnicas anteriores tienen tanta más eficacia cuanto más logren romper las expectativas previas.

Si consideramos la clase como una situación de comunicación, podríamos recapitular todas estas características didácticas en los tres momentos de la comunicación:

1. Producción del mensaje. Este puede ser manualizado (listas de puntos a estudiar, conceptos, tipologías...) o narrativo (se insertan los elementos de estudio en historias, ya sea de debates –contexto de producción de las teorías- o de utilización práctica –contexto de uso de las teorías-, con numerosas ilustraciones y ejemplos).
2. Transmisión del mensaje. Esta puede ser monológica –recitado de apuntes, lectura de powerpoints- o dialógica –debates, dinámicas, manipulación de textos o relaciones personales por el alumnado-.
3. Recepción del mensaje. Puede tener como objetivo el aprendizaje o el examen.

La asignatura que reúne el máximo de características para no querer asistir es aquella que imparte un conocimiento manualizado mediante una transmisión monológica a un alumnado que sólo utilizará la información como medio para conseguir superar la asignatura.

La asignatura que reúne el máximo de características para querer asistir es aquella que estructura el mensaje en una forma narrativa, transmitiéndolo de

forma dialógica y que logra –por el contenido y por la forma de transmitirlo- que el alumnado quiera aprender, no sólo superar la evaluación.

Pedagogías moderadamente visibles

En principio, el estudiantado valora enormemente tener disponibles y muy claros los contenidos evaluables. Esa claridad facilita estudiar precisamente aquellos puntos que el profesorado considera más importantes -o más evaluables, que no es lo mismo: en muchas ocasiones se realizan aquellas preguntas donde es más fácil discernir qué respuestas son correctas-. Ahora bien, la plena disponibilidad de los materiales y la plena claridad de los criterios de evaluación tiene contrapartidas. Por un lado, facilita superar la asignatura sin asistir. Por otro, permite un máximo ahorro del esfuerzo: una vez rápidamente aprendidas las consignas de cómo han de realizarse los ejercicios, se aplican de forma automática. En consecuencia, se puede superar la asignatura con un aprendizaje superficial y fugaz.

En el continuo entre visibilidad e invisibilidad –entre la máxima y la mínima especificación de los criterios de evaluación-, deberían evitarse los extremos. La mínima especificación, porque genera una enorme incertidumbre y, a la postre, no permite al alumnado saber qué aprendizajes se consideran importantes. La máxima, como hemos dicho, porque incita a aprendizajes mecánicos, superficiales y fugaces.

Bibliografía

- Barbalet, J. M. 1999. «Boredom and Social Meaning». *The British Journal of Sociology* 50(4):631-46. doi: 10.1111/j.1468-4446.1999.00631.x.
- Becker, Howard S. 2009. *Outsiders*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bernstein, Basil. 1985. «Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles». *Revista colombiana de educación* (15).
- Bernstein, Basil. 1989. *Clases, códigos y control I*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 1977. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourgin, Joëlle. 2011. «Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ?» *Sociologie du travail* 53(1):93-108. doi: 10.4000/sdt.7066.
- Boyer, Régine, y Charles Coridian. 2001. «Enseigner en première année de l'université de masse». *Recherche & formation* 38(1):141-53. doi: 10.3406/refor.2001.1732.
- Finkielsztein, Mariusz. 2020. «Class-related academic boredom among university students: a qualitative research on boredom coping strategies». *Journal of Further and Higher Education* 44(8):1098-1113. doi: 10.1080/0309877X.2019.1658729.
- Goffman, Erving. 1970. *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, Erving. 1971. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hirschman, Albert O. 1970. *Exit, Voice and Loyalty*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- McNeil, Linda M. 1986. *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*. London: Routledge.
- Merchán Iglesias, F. Javier. 2005. *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Sembel, Nicolas. 2003. *Le travail scolaire*. Paris: Nathan.
- Vaughan, Diane. 2004. «Theorizing Disaster: Analogy, Historical Ethnography, and the Challenger Accident». *Ethnography* 5(3):315-47. doi: 10.1177/1466138104045659.