

## PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR SUGGESTIONS FOR THE TEACHING OF SOCIAL SCIENCES IN HIGHER EDUCATION

**Carlos Fuertes Muñoz**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.  
Universidad de Valencia

Recibido: 21/08/2014

Aceptado: 11/12/2014

### **Resumen:**

El objetivo de este artículo es promover el debate sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la educación superior, planteando la necesidad de realizar una mayor reflexión e innovación docente en este nivel. A partir de la descripción de una experiencia docente en la materia de "Antropología", se proponen diversas pautas metodológicas y actividades inspiradas en el marco teórico del área de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

**Palabras clave:** Didáctica de las Ciencias Sociales; Antropología; Educación superior; Fuentes orales; Medios audiovisuales.

### **Abstract:**

The aim of this article is to stimulate the debate about the didactics of history in higher education. We argue the need for further reflection and teaching innovation in this level. From a description of a teaching experience in an "Anthropology" course, we will propose some methodological guidelines and activities inspired by the theoretical framework of the area of Didactics of Social Sciences.

**Keywords:** Didactics of Social Sciences; Anthropology; Higher education; Oral Sources; Media.

## 1. Introducción

El objetivo de este artículo es promover el debate sobre la enseñanza de las ciencias sociales en la educación superior, un nivel educativo frecuentemente olvidado por el área de la didáctica específica de las ciencias sociales, pero al cual esta área de conocimiento tiene mucho que aportar. Tras la descripción del marco teórico, los siguientes epígrafes estarán dedicados a plantear diversas propuestas didácticas para un caso concreto que he experimentado, la materia de “Antropología” (Grado en Criminología), pero que en líneas generales pueden ser extensibles a muchas otras asignaturas universitarias de ciencias sociales.

## 2. Marco teórico: la didáctica de las ciencias sociales en la educación superior

La enseñanza universitaria en España presenta notables carencias, de ahí que cada vez sean más las voces que reclaman un mayor interés del profesorado por sus tareas docentes, así como la adopción de un enfoque centrado en lograr la motivación del alumnado y un aprendizaje más significativo (Herrán, 2001; García Monerris y Gómez Ochoa, 2005; Moreno Olivos, 2011). En el caso particular de la enseñanza de las ciencias sociales en la universidad, la falta de reflexiones sobre el tema afecta no solo a los más interesados, el propio profesorado universitario de materias sociales, sino también a los investigadores del *área de didáctica de las ciencias sociales*, cuyo marco teórico inspira este artículo, los cuales han centrado sus esfuerzos en el análisis de los niveles preuniversitarios (Prats y Valls, 2011: 28).

En el caso concreto de la antropología (como de otras ciencias sociales como la sociología o la economía), los especialistas en didáctica de las ciencias sociales apenas han atendido a sus particularidades, centrándose en la historia y la geografía. Algo lógico si tenemos en cuenta que buena parte del personal adscrito a los departamentos universitarios de didáctica de las ciencias sociales, proviene de una formación de base como licenciado en geografía y/o historia, al tiempo que ejercen o han ejercido, además, como profesores de secundaria, nivel educativo en el que las disciplinas sociales con mayor peso son, precisamente, la geografía y la historia. Entre las pocas excepciones, cabría citar las interesantes publicaciones de Caridad Hernández Sánchez, profesora de didáctica de las ciencias sociales y doctora en antropología, quien ha reflexionado sobre el tratamiento y la utilidad de la antropología en la educación infantil, primaria y secundaria (Hernández Sánchez y Del Olmo Pintado, 2005; Hernández Sánchez, 2007).

Pese a estas carencias, entiendo que los docentes universitarios pueden beneficiarse de las múltiples premisas teóricas y propuestas metodológicas planteadas por los investigadores en didáctica de las ciencias sociales para niveles preuniversitarios (entre otros, véase: Hernández Cardona, 2002; Prats, 2011). Convenientemente adaptadas, muchas de estas propuestas pueden ser de gran utilidad para motivar al alumnado universitario y lograr un aprendizaje más significativo y eficaz a largo plazo, lejos de las reservas de no pocos docentes de la educación superior que temen que con ello se podría caer en una perjudicial infantilización, que limitaría el potencial formativo de este nivel.

Así, una primera cuestión fundamental remite a la necesidad de que los docentes universitarios de ciencias sociales realicen un mayor esfuerzo de *adaptación al perfil del alumnado*: edad / curso, cultura, ideas previas, expectativas y deseos, etc. (Booth, 1993). Particularmente, un problema bastante habitual aunque poco afrontado en la enseñanza de las ciencias sociales en la universidad es la necesidad de adaptar materias muy amplias a la formación de profesionales muy especializados, atendiendo al grado concreto que cursa el alumnado, algo que ocurre con asignaturas de historia, antropología, sociología o economía. Muchas veces la actitud práctica, aunque el título concreto de la asignatura y los contenidos asociados a la misma en la memoria del grado pueda variar, es la de impartir unos contenidos bastante similares en todas ellas. Desde luego, no se argumenta que se deba renunciar al tratamiento de determinados contenidos y marcos teóricos básicos en la materia a tratar, pero sí que para generar interés, comprensión y motivación en el alumnado, será conveniente hacer esfuerzos de adaptación de contenidos, recursos, ejemplos y estilos de enseñanza que no se queden sobre el papel y vayan más allá de las guías docentes.

En segundo lugar, los especialistas en didáctica de las ciencias sociales han apuntado a la necesidad de *evitar la excesiva teorización, abstracción y saturación de contenidos*, a fin de impedir que el alumnado universitario caiga en conocimientos “declarativos y superficiales” de la realidad social e histórica estudiada (López Facal, 2014). Ciertamente, la excesiva teorización tiene el peligro de caer en grandes narrativas llenas de abstracciones, reduccionismos y determinismos, frente a las cuales sería necesaria la introducción de ejemplos mediante técnicas como el estudio de casos (Wassermann, 1999). Asimismo, un problema particular de ciencias sociales como la antropología o la sociología es una cierta tendencia a que las generalizaciones teóricas se impongan sobre las particularidades históricas, por lo que se haría necesario un esfuerzo importante de “historización” de los fenómenos sociales estudiados.

Respecto al problema de la saturación, cabe decir que este está presente de manera destacada en un nivel, el universitario, en el que escasea la coordinación real entre el profesorado, y abundan las posibilidades de reiteración y solapamiento entre materias de un mismo grado. Así, sería especialmente interesante tratar de coordinar con otros profesores las respectivas programaciones de las asignaturas más cercanas e incluso diseñar proyectos conjuntos, consiguiendo con ello una redefinición más eficaz de la carga de trabajo exigida al alumnado. Igualmente, en ocasiones, especialmente en asignaturas con escasa carga lectiva, se hace necesario optar por una reducción de los contenidos a impartir, limitándonos a una corta selección de “conceptos sustantivos específicos” (López Facal, 2014) seleccionados con perspectiva crítica (Mainer, 2001), que así podrán tratarse con mayor profundidad y complejidad didáctica. Desde luego, ello debe hacerse tratando en todo momento de evitar caer en el otro extremo, esto es, en ubicar como objetivo fundamental de la educación las metodologías, recursos, procedimientos y competencias, por encima de los conocimientos. Pues ciertamente, una reducción excesiva de los contenidos conlleva el pernicioso efecto de difundir entre el alumnado visiones parciales y fragmentadas de la realidad social e histórica, la cual no llegarían a comprender en toda su complejidad (Moradiellos, 2013).

En tercer lugar, resultaría muy conveniente que los profesores universitarios de ciencias sociales lleven a cabo una enseñanza basada en el *uso didáctico de las fuentes y el desarrollo de actividades variadas, dinámicas y participativas*, que tan eficaz se ha demostrado en niveles preuniversitarios a la hora de vencer los problemas relacionados con la teorización y la abstracción, generando un mayor interés y comprensión del alumnado, un aprendizaje más significativo de la materia y el desarrollo de habilidades reflexivas y de investigación (Hernández Cardona, 2002; Prats, 2011). Si bien no considero que la clase magistral sea rechazable *per se*, entiendo que este tipo de metodología docente debe relativizarse y reformularse, incluyendo una mayor intercalación del discurso oral con el uso analítico de fuentes variadas y la realización de actividades participativas. En relación con esta cuestión, considero, en fin, que se hace necesario renovar los sistemas de evaluación yendo mucho más allá del examen final, método tradicionalmente hegemónico en las materias sociales universitarias, para dar paso a una evaluación continua y diversificada que tenga en cuenta, precisamente, la realización de actividades de aula y trabajos de investigación a lo largo de todo el curso (Ponce-Marrero, 2011; Cebrián et al., 2014).

### 3. La importancia de la adaptación de contenidos

Una vez planteado el marco general de las premisas que deberían orientar la renovación de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación superior, los siguientes epígrafes estarán dedicados a plantear diversas propuestas didácticas para un caso concreto: la materia de “Antropología”, dentro del grado en Criminología, inspirándome en mi propia experiencia como docente de esta materia. Dentro del plan de estudios este grado, la antropología social y cultural está destinada a aportar una perspectiva cualitativa, intercultural y “desde abajo” a los fenómenos criminológicos, complementando así la perspectiva cuantitativa, jurídico-política, individualizada y “macro” o desde arriba que proporcionan disciplinas como la sociología, el derecho o la psicología (Giménez-Salinas, 2009).

Teniendo en cuenta las premisas planteadas en el anterior epígrafe, un primer elemento fundamental para impartir esta asignatura es la realización de una *adaptación de sus contenidos* a las particularidades del grado en Criminología de manera tal que, sin obviar los fundamentos teóricos generales de la disciplina, pueda verdaderamente generar interés entre el alumnado y hacer una aportación relevante a su formación.

Así, frente a la fácil tentación de una posible organización del temario de la asignatura en torno a las grandes teorías y escuelas antropológicas, o los muy diversos objetos de estudio de los antropólogos, entiendo que es más conveniente optar por un temario en el que, si bien podríamos incluir un primer tema general de introducción a la disciplina antropológica, el resto de temas serían estrictamente criminológicos. Si bien, evidentemente, dentro de cada tema este debería ser abordado mediante perspectivas antropológicas, al tiempo que serviría para reflexionar sobre las diferencias entre las diversas teorías y escuelas antropológicas. Planteo que sería más fácil y tentador optar por una organización del temario atendiendo más a una visión general de la disciplina antropológica porque, evidentemente, contamos con muchos manuales y materiales didácticos que ayudan enormemente a planificar la asignatura desde esta perspectiva.

Materiales generales que deberemos utilizar, evidentemente, y así lo he hecho, aunque deberían asumir en conjunto una importancia menor respecto a los materiales más aplicados a la criminología.

Ciertamente, un planteamiento de este tipo requiere una inversión de tiempo y esfuerzo considerable encaminada a la *localización y selección de bibliografía* útil para trazar una mirada antropológica a la marginalidad, al crimen, a los problemas de cohesión social y ruptura de la legalidad en las diferentes culturas, así como a las respuestas sociales e institucionales frente al crimen y la desviación. Una tarea compleja y difícil, dado que si bien cada vez son más los antropólogos que dedican esfuerzos investigadores al análisis sociocultural de los fenómenos criminológicos, estamos aún muy lejos de contar con manuales y ensayos de conjunto, pues aún no podemos hablar de un área consolidada de antropología aplicada a la criminología comparable, por ejemplo, a la antropología médica o de la salud o a la antropología de las relaciones de género.

Sin embargo, resulta viable, y así lo he hecho en mis clases, elaborar una selección bibliográfica útil para la preparación de diapositivas y explicaciones magistrales, así como de estudios de casos y textos para comentar. Para ello, por un lado, podemos servirnos de las interesantes reflexiones sobre temáticas criminológicas que, aunque de manera puntual, se encuentran en algunos de los manuales generales de la disciplina (Kottak, 1994; Harris, 2006). Por otro lado, aunque no contemos con la ayuda de un manual, son cada vez más numerosas las investigaciones antropológicas sobre temas criminológicos, especialmente en forma de artículos (Kalinsky, 2004; Rodgers, 2004; Pabón y Padilla, 2008; Martín y Paniagua, 2009; Molina, 2013; Ruiz, 2013; Zuñiga, 2013), pero también de libros y tesis doctorales (Feixà, 1998; Bourgois, 2010; Venceslao, 2012).

La revisión bibliográfica ayuda, asimismo, a ir definiendo con mayor precisión los contenidos de la asignatura, algo que deberíamos hacer teniendo muy en cuenta una premisa señalada en el primer epígrafe de este artículo: la necesidad de evitar la saturación del alumnado, evitando la reiteración mediante la coordinación con otros profesores (en mi caso, los de “Sociología” e “Introducción a la Criminología”) y reduciendo los *contenidos* a impartir. Así, sería conveniente reducir los conceptos teóricos más generales, introducidos en un primer tema, y tratados de nuevo a propósito del análisis de los temas criminológicos posteriores. Con la misma intención de reducir contenidos, puede darse más peso al análisis de los fenómenos criminológicos en lo que desde una perspectiva antropológica se suelen considerar sociedades “estatales” (en mi caso, a ellas dedico los temas 3, 4, 5 y 6), respecto a las llamadas sociedades “pre-estatales” (en mi programación un único, aunque extenso, tema 2). Este mayor peso dado a las sociedades “estatales” se ha realizado desde la premisa de que, si bien es fundamental conocer las notables diferencias entre ambos tipos de sociedades, tanto en el tipo y la cantidad de conflictos y desviaciones como en las formas de resolución de los mismos, lo cierto es que los futuros especialistas en criminología dedicarán sus esfuerzos a la prevención y resolución de los conflictos sociales en sociedades estatales contemporáneas.

Asimismo, como puede observarse en la tabla 1, respecto a las temáticas concretas tratadas en estos temas criminológicos, entiendo que es conveniente adoptar una visión general que incida en la -tan necesaria- formación crítica del alumnado (Mainer, 2001) respecto a los factores propiciadores del crimen y a los problemas que presentan los mecanismos de prevención y resolución hegemónicos.

TEMA	
1	Introducción a la antropología
2	Ley, orden y crimen en las sociedades pre-estatales
3	El estado, la coacción y la cohesión social
4	La estigmatización de grupos sociales en las sociedades complejas
5	La cultura del miedo al delito
6	Miradas antropológicas al crimen en el mundo actual

Tabla 1. Temario asignatura "Antropología" (Grado en Criminología)

Así, se abordan cuestiones como la diversa incidencia de los factores económicos, demográficos, identitarios y políticos en la aparición y resolución de los conflictos en las sociedades pre-estatales y en las sociedades estatales (temas 2 y 3). Prestamos particular atención a los defectos más habituales de las formas de prevención y resolución de conflictos en las sociedades estatales, así como a sus posibles alternativas: fuerzas policiales, justicia, prisiones, etc. (tema 3). Se analiza el problema de la estigmatización y la criminalización de grupos sociales en las sociedades contemporáneas, atendiendo particularmente a los casos de los inmigrantes, las minorías étnicas, los jóvenes, las clases trabajadoras y los pobres (tema 4). Igualmente, se estudian las diversas percepciones sociales que sobre el crimen y las respuestas estatales ante el mismo elaboran los ciudadanos que deben convivir con el mismo en barrios y ciudades con una elevada criminalidad (tema 5). Finalmente, a partir de diversas investigaciones antropológicas basadas en fuentes orales y observación participante, en el último tema se analizan "desde dentro" diversas formas de criminalidad organizada existentes en las sociedades actuales (tema 6).

Evidentemente, una selección de bibliografía interesante y de contenidos adecuados con una perspectiva adaptada al perfil del alumnado no es por sí sola suficiente para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, siendo fundamental plantearnos *cómo queremos enseñar*, no solo con qué materiales y contenidos. En este sentido, de acuerdo con las premisas generales de la didáctica de las ciencias sociales planteadas en el primer epígrafe, propongo una metodología basada en la reducción de las clases magistrales y el recurso, en cambio, al uso didáctico de las fuentes a través de actividades variadas, dinámicas y participativas. De las diversas propuestas de actividades que planteo en mis clases, a continuación detallaré tres que considero de gran utilidad para la enseñanza de una antropología aplicada a la criminología y, más en general, para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación superior: el análisis de textos científicos, el análisis audiovisual y la realización de entrevistas.

#### 4. Análisis de textos científicos: propuestas para introducir al alumnado universitario en el registro científico

Un primer tipo de actividades de enorme interés son las relacionadas con el análisis de *textos científicos*, teniendo en cuenta las notables aportaciones educativas de la estrategia didáctica del análisis crítico de textos, tal como han demostrado experiencias de innovación en la enseñanza de las ciencias sociales en la universidad basadas en el análisis de textos periodísticos (Valle y Peláez, 2007), legales (Sánchez y Ramos, 2011) o literarios (Montes de Oca, 2006). Así, este tipo de actividades deberían plantearse, especialmente en el primer curso de universidad, como es el caso de esta materia, con el objetivo último de capacitar al alumnado en el manejo del complejo registro científico.

Por un lado, puede recurrirse al análisis de *textos breves*. En este caso se realiza una selección de fragmentos de bibliografía antropológica (entre 1 y 4 páginas aproximadamente), tanto reflexiones realizadas por los antropólogos como testimonios de “gente corriente” registrados en el marco de sus investigaciones cualitativas y transcritos en sus publicaciones. Una posible metodología, que he ensayado con éxito, es la siguiente, que podríamos considerar inspirada en el método del estudio de casos (Wassermann, 1999), ampliamente difundido en disciplinas técnicas, sanitarias, jurídicas y económicas, pero que poco a poco empieza a difundirse también en otras ciencias sociales y en las humanidades (León y Bravo, 2010).

Podemos repartir los textos acompañados de preguntas claras, que servirán para facilitar y orientar la lectura, tratando de que los alumnos puedan relacionar el ejemplo concreto con el marco general del tema estudiado. Teniendo en cuenta las ventajas del aprendizaje colaborativo en el análisis de textos en ciencias sociales (Del Regno, 2013: 14), los alumnos se organizan en pequeños grupos y cada grupo se encarga de analizar un texto diferente (aunque, dependiendo del número de alumnos y de los textos disponibles, varios grupos pueden leer el mismo texto), el cual se aproxima a un mismo problema general desde una perspectiva particular, si bien todos los textos deberían ser trabajados por toda la clase de cara al examen o a un eventual trabajo final. Un ejemplo de diversos fragmentos utilizados para tratar un mismo problema puede ser el que se observa en la tabla 2.

Texto 1	HARRIS, Marvin (2006), “Movilización de la opinión pública: el duelo de canciones”, <i>Antropología cultural</i> , Madrid, Alianza Editorial, pp. 251-252.
Texto 2	Evans-Pritchard, E. E. (1940). <i>The Nuer. A Description of the Modes of Livelihood and Political Institutions of a Nilotic People</i> . Oxford: Clarendon Press. [varios fragmentos: 3 páginas]
Texto 3	DOLE, Gertrude (1966). Anarchy without Chaos: Alternatives to Political Authority among the Kui-Kuru. En <i>Political Anthropology</i> , M. J. Swartz, V.W. Turnery A. Tuden, eds., pp.73-88. Chicago: Aldine. [varios fragmentos: 2 páginas]

Tabla 2. Textos breves para el epígrafe: La presión de la opinión pública en la resolución de conflictos en sociedades pre-estatales (tema 2)

En mi opinión, resulta conveniente organizar la lectura crítica de estos textos breves en varias fases: primero una lectura individual, después un debate en pequeño grupo y finalmente una fase de exposición de cada pequeño grupo al resto de la clase. Después de la exposición de cada pequeño grupo, el docente debería tratar de incitar al resto de compañeros a plantear preguntas y dar opiniones, así como llamar la atención respecto a determinadas interpretaciones polémicas, intentando igualmente matizar y contextualizar lo planteado por el grupo en cuestión. Finalmente, una vez todos los grupos finalicen el comentario de “su” texto, la actividad podría concluir con el establecimiento de una serie de conclusiones generales por parte del docente, estableciendo conexiones entre los distintos textos analizados, así como entre éstos y los problemas criminológicos y teorías antropológicas con los que pueden relacionarse.

Por otro lado, podemos recurrir también al análisis de *artículos científicos enteros*, uno de los pocos recursos didácticos específicos de la enseñanza superior (y con un gran potencial didáctico en este nivel) y que, sin embargo, entiendo, es poco o mal utilizado en muchos casos. Un problema clave que deberíamos afrontar es la escasa inversión docente en la formación en competencias de lectura, análisis y síntesis de artículos científicos del alumnado universitario, del cual se presupone una capacidad innata para adaptarse rápidamente al complejo lenguaje científico. De esta manera, teniendo en cuenta que estamos en una materia de primer curso, entiendo que la mejor manera de resolver este problema es plantear una introducción progresiva de los alumnos en el registro propio de los artículos científicos antropológicos.

Así, después de haber habituado a los alumnos a la lectura de textos breves desde el primer día de la asignatura, las últimas sesiones de la asignatura podrían dedicarse a dar el paso a un artículo científico entero, una actividad de mayor complejidad. Será en este momento cuando ya se habrán familiarizado con los conceptos teóricos de la antropología general y la antropología aplicada a la criminología, habiéndose iniciado igualmente en el análisis de textos antropológicos y materiales cualitativos, aunque haya sido de forma fragmentaria. Para ayudarles a iniciarse en el análisis de artículos científicos enteros, será de gran utilidad la elaboración de un documento de “pautas” u orientaciones básicas, en el que, en mi caso, propongo al alumnado una división del proceso de lectura del artículo en tres etapas, como se indica en la tabla número 3.

<p>1.LECTURA PANORÁMICA SUPERFICIAL</p>	<p>O</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer primeramente únicamente el resumen, la introducción y las conclusiones del artículo.</li> <li>• Leer, de los apartados centrales del artículo, el inicio de cada epígrafe, así como el inicio y final de cada párrafo para ir estableciendo un índice más detallado de lo que se va tratando en cada epígrafe, aún sin entrar en una lectura en profundidad de todo el contenido de estos apartados centrales.</li> <li>• Iniciar la redacción de un primer resumen, sintetizando los objetivos, la metodología y las principales tesis que sostiene el autor, así como incluyendo un índice del artículo (este documento será útil tenerlo impreso a mano en el momento de realizar la segunda lectura)</li> </ul>
---	--



2. LECTURA EN PROFUNDIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del conjunto del texto</li> <li>• Subrayando (evitando el exceso de subrayado, y utilizando distintos colores)</li> <li>• Tomando notas al margen (especialmente para destacar momentos en que el autor plantea una nueva idea o se inicia un nuevo sub-apartado del texto no incluido como tal en el índice)</li> <li>• Haciendo búsquedas ante dudas sobre nombres de personas, lugares o acontecimientos que surjan durante la lectura</li> </ul>
3. REDACCIÓN DEL RESUMEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliando el resumen inicial realizado tras la primera lectura</li> <li>• Redactarlo a partir de la revisión del subrayado y las notas al margen</li> <li>• Tratar de no copiar demasiadas citas literales, intentando siempre decir con nuestras palabras la idea que sostiene el autor en un determinado momento</li> <li>• Referenciar en nuestro resumen las páginas en que el autor sostiene una determinada idea que estamos resumiendo: podemos simplemente incluirlo entre paréntesis tras resumir la idea, así (33).</li> <li>• Intentar, junto al análisis de los distintos epígrafes, atender a cuestiones transversales relativas a la metodología y las fuentes utilizadas por el autor.</li> </ul>

Tabla 3. Pautas de lectura de artículos científicos

Una vez repartido y comentado este documento, se inicia el análisis del artículo, tratando de aplicar las premisas planteadas en la tabla 3. En esta propuesta, todos los alumnos deberían leer el mismo artículo (Pereyra, 2004), que previamente habría sido seleccionado teniendo en cuenta tanto su claridad expositiva y discursiva (mi experiencia sugiere que es altamente conveniente empezar por un texto asequible), como su adecuación al tema que se esté estudiando en ese momento. La lectura y análisis del artículo podría dividirse, como se observa en la tabla 4, en tres sesiones de trabajo.

Actividad número 1	3 horas	Aula	Lectura superficial
Actividad número 2	8 horas	Casa	Lectura en profundidad Redacción del resumen
Actividad número 3	2 horas	Aula	Debate

Tabla 4. Actividades de capacitación para la lectura y análisis de artículos científicos

En una primera sesión, en mi caso de 3 horas, los alumnos deberían venir al aula con el artículo impreso, pero sin la obligación de haber iniciado su lectura en casa. Se trataría entonces de, visionando también el artículo en el proyector, iniciar una primera lectura panorámica conjunta, en la que el docente debería hacer preguntas y captar la atención sobre cuestiones como la estructura, el uso de conectores, la metodología del autor, las fuentes utilizadas en su investigación o sus principales hipótesis. Al mismo tiempo, el

docente puede ir elaborando un primer resumen del artículo en un documento Word, que todos los alumnos podrían igualmente visualizar en la pantalla. Después de esta primera sesión presencial, los alumnos, en casa, pueden realizar una segunda lectura en profundidad del conjunto del texto, así como elaborar cada uno un resumen individual, siempre siguiendo las pautas planteadas en el aula y una serie de preguntas que habrían de orientar su reseña crítica. Finalmente, la tercera actividad consistiría en una nueva sesión presencial en el aula, en la que realizaríamos una puesta en común de los diferentes resúmenes, estableciendo conclusiones tanto sobre el contenido del artículo, como sobre los rasgos de la escritura científica y de la realización de reseñas de textos científicos.

## 5. Análisis audiovisual

Un segundo tipo de actividades didácticas de gran interés son las relativas al análisis audiovisual, cuyas potencialidades para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales han sido destacadas por diversos autores (Monterde, 1986; Martínez Álvarez, 1996 y 2003; Breu, 2010), siendo uno de los recursos que más difusión ha tenido en la renovación de la educación superior (Alcázar y Valle, 2005; Valle, 2007; Dopico y González, 2010; Lozano Courtier y Lamelas, 2014), apreciándose una notable valoración de los mismos por parte del alumnado (Del Regno, 2013: 14). Documentales, reportajes, películas o series de televisión encajan particularmente bien en la materia de antropología, debido a que las técnicas de reconstrucción de la realidad social empleadas por periodistas y cineastas guardan muchas similitudes con las técnicas de investigación antropológica, al tiempo que estos recursos audiovisuales nos acercan a la voz de la gente corriente y nos ayudan a ubicarnos como observadores privilegiados de sus problemas.

Por una parte, podemos analizar diversos *audiovisuales propuestos por el profesorado*, documentales y películas considerados adecuados para tratar los diferentes temas criminológicos seleccionados desde perspectivas antropológicas. En mi caso, he propuesto el visionado de los documentales, programas televisivos, películas y series que figuran en la tabla 5, en algunas ocasiones de manera íntegra, en otras únicamente fragmentos de los mismos.

OBJETO DE ESTUDIO	AUDIOVISUAL
Configuración histórica de las sociedades estatales y diferencias respecto a sociedades pre-estatales	Documental: "La Odisea de la Especie III: El amanecer del hombre" (1h 45)
El problema de la desviación en las actitudes de los profesionales de la ley y el orden	Película: "Serpico"
La continuidad de expertos y prácticas de resolución de conflictos no estatales	Programa de televisión: "Palabra de Gitano" (episodio 1x6: "Ley y Honor") (47 minutos)

OBJETO DE ESTUDIO	AUDIOVISUAL
Modelos alternativos de prisión	Documental: "Enseñando a vivir en libertad" (54 minutos)
Representaciones socioculturales del crimen y la lucha contra el mismo en la cultura contemporánea	Series: CSI, Bones, Castle, The Wire, Mentas Criminales. (fragmentos)
La violencia en las grandes ciudades contemporáneas	Programa de televisión: "Redes" (Emisión: "Violencia y vida urbana") (25 minutos)
Pobreza y crimen organizado: el tráfico de drogas en las favelas de Río de Janeiro	Documental: "Bailando con el diablo" (1 h 40)
Las raíces culturales de la violencia de género	Video didáctico: "El impacto de la cultura en la violencia de género" (25 minutos)

Tabla 5. Propuestas de audiovisuales para asignatura "Antropología" (Grado en Criminología)

El visionado podría realizarse tanto en casa (gracias a las nuevas tecnologías, que permiten el fácil acceso a los recursos audiovisuales en la red) como en el aula, aunque en mis clases se prioriza esta segunda opción, por permitir llamar la atención sobre determinadas cuestiones durante la visualización. La metodología seguida, y que considero de utilidad, se compone de las siguientes etapas: visionado, redacción de una reseña individual, debate en pequeño grupo y debate final en gran grupo. En todos los casos, al igual que durante las tareas de análisis de textos, pienso que el visionado atento y crítico se ve facilitado por el planteamiento de unas pocas preguntas que el alumnado conoce con anterioridad. Durante el debate final en grupo, la función del docente debería ganar peso, dedicándose, al igual que propongo en el caso del análisis de textos, a plantear dudas, matizaciones y establecer conclusiones generales. Desde luego, en este punto y en el conjunto de las actividades de análisis audiovisual, la tarea del profesor deberá ayudar a identificar estereotipos y simplificaciones en las representaciones de los fenómenos tratados que hacen los recursos estudiados.

Por otra parte, junto a los propuestos por el profesorado, podemos plantear que *los propios alumnos elijan otros materiales audiovisuales* que deberán analizar. En mi experiencia, la elección y análisis de estos audiovisuales se enmarca en el contexto de un trabajo de investigación en el que los alumnos, organizados en pequeños grupos y tras haber realizado las actividades de capacitación en el análisis de textos científicos, analizan un artículo científico proporcionado por el profesor, cada grupo un artículo sobre un tema distinto. Así, cada grupo debe localizar un recurso audiovisual relacionado con la temática del artículo, resumiendo ambos materiales y preparando una sesión de aula en la que expondrán sus resultados al resto de compañeros. En dicha exposición, junto a un power point con el resumen del artículo, presentan un video realizado con programas de edición de video en el que incluyen una selección de escenas o fragmentos seleccionados del recurso audiovisual en cuestión, acompañadas de carteles indicativos de la relación de dichos fragmentos con el artículo y con las teorías antropológicas estudiadas. Esta actividad permite relacionar teorías harto complejas con ejemplos muy visuales y fáciles de entender. Asimismo, tiene la ventaja de permitir desarrollar la creatividad y las habilidades comunicativas de los alumnos.

## 6. La realización de entrevistas

Por último, un tercer tipo de actividad didáctica que puede resultar de gran interés en la enseñanza de la antropología y otras ciencias sociales en la universidad es la realización de entrevistas en profundidad, entendidas como modo de aproximación directa del alumnado a los problemas sociales estudiados. Ciertamente, la técnica de la entrevista oral en profundidad o también llamada “fuente oral” se ha extendido ampliamente en la investigación en ciencias sociales, particularmente en el ámbito de la antropología, la sociología cualitativa y la historia contemporánea (Thompson, 1988; Pujadas, 1992; Bertaux, 2005). En buena medida como consecuencia de su incorporación en las tareas de investigación de los científicos sociales, en las últimas tres décadas se ha extendido progresivamente el uso didáctico de las fuentes orales en los diversos niveles educativos (Borrás, 1989).

Si bien la difusión de estos usos didácticos ha sido especialmente destacado en la educación secundaria, en los últimos años cada vez más profesores universitarios de ciencias sociales han incluido la utilización de las fuentes orales en sus clases. Así, por un lado, existe una vía menos elaborada que consiste en la demanda al alumnado de trabajos individuales de entrevista que se conciben como complemento extraescolar diferenciado de las tareas realizadas en el aula. Estos trabajos tienen en general un efecto positivo sobre el alumnado, al permitirle de una manera sencilla realizar un acercamiento directo a un testimonio concreto de la realidad social e histórica. Sin embargo, existe otra vía más compleja, en la que los profesores universitarios, en mayor o menor medida, realizan un esfuerzo de reflexión metodológica, “capacitación” previa del alumnado en el uso de fuentes orales, integración clara del trabajo de entrevista con los contenidos tratados en el aula y análisis comparado de los diversos testimonios recopilados. Así, contamos con diversas experiencias y propuestas de este tipo de usos más rigurosos y extensos en materias relacionadas con la historia de la educación (Bedmar y Montero, 2009), la historia económica (Suárez y Domínguez, 2007), la historia del deporte y la actividad física (Martins Fonseca y Martínez Gorroño, 2007) o la propia antropología (Santamarina, 2009).

En mi opinión, sería conveniente optar por esta segunda vía, más compleja pero también con más potencial educativo. En el caso que nos ocupa, propongo seguir una metodología rigurosa que incluya la lectura de bibliografía teórica sobre la realización de entrevistas desde una perspectiva antropológica, la documentación previa a la entrevista (bibliografía sobre el tema elegido, observación de los espacios en los que se “mueve” el informante, etc.), la realización de un cuestionario que deberá ser evaluado por parte del profesor y, finalmente y con posterioridad a la realización de la entrevista por parte de cada alumno, la realización de actividades de análisis comparado de las distintas entrevistas.

TEMA	INFORMANTES	ESPACIOS
Las prisiones	-Presos -Funcionarios de prisiones -Trabajadores sociales -Voluntarios ONG's -Párrocos de prisión	-Pacios -Celdas -Comedor -Duchas

TEMA	INFORMANTES	ESPACIOS
La justicia	-Jueces -Abogados -Fiscales -Secretarios judiciales -Procesados -Víctimas	-Juzgados -Despachos de abogados -Casas de procesados -Casas de víctimas
Las fuerzas policiales	-Altos cargos -Policías comunes -Policías de diversas divisiones	-Comisarías -Parques
Los grupos "conflictivos" / estigmatizados	-Vecinos comunes de barrios "conflictivos" -Familiares de presos -Inmigrantes de bajos ingresos -Pandillas y grupos de jóvenes -Párrocos -Trabajadores sociales -Concejales de barrios "conflictivos" -Miembros de asociaciones de vecinos	-Barrios "conflictivos" -Parques -Gimnasios -Discotecas -Bares

Tabla 6. Realización de entrevistas sobre temas criminológicos

Como se observa en la tabla 6, para el análisis antropológico de los fenómenos criminológicos el abanico de "informantes" potenciales es verdaderamente amplio, permitiendo cada uno de ellos la aproximación a diversas temáticas de interés y pudiendo acompañarse, asimismo, del recurso a la técnica de la observación participante en diversos espacios, si bien en este último caso habría que tomar importantes precauciones en función de los espacios a analizar (Kalinsky, 2004).

## 7. Conclusiones

Como se ha tratado de poner de manifiesto a lo largo de este artículo, la enseñanza de las ciencias sociales en la educación superior bien podría beneficiarse de las conclusiones a las que han llegado las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales relativas a la enseñanza pre-universitaria. Particularmente, por lo que se refiere al caso estudiado, la materia de "Antropología" en el Grado en Criminología, entiendo que las perspectivas y actividades propuestas pueden ayudar enormemente a facilitar la motivación del alumnado y la consecución de un aprendizaje significativo. Evidentemente, lo que aquí se ha planteado son solo algunas propuestas, no carentes de defectos y limitaciones, y muchas otras podrían plantearse. Pero considero que ello no resta potencialidad didáctica a estos planteamientos.

De hecho, si bien el objetivo es poder documentar en el futuro con mayor detalle el proceso de enseñanza-aprendizaje, obteniendo mayores evidencias en torno a los resultados obtenidos, las primeras impresiones resultan prometedoras. Así, las perspectivas y metodologías analizadas, por el momento han sido valoradas

positivamente por mis alumnos en forma de encuestas anónimas y de un debate realizado el último día del curso. En efecto, estos han destacado especialmente el esfuerzo realizado para adaptar la asignatura al perfil del grado, así como otras cuestiones, como la no reiteración de contenidos respecto a otras asignaturas similares, la realización de trabajo autónomo guiado en horas de clases presenciales, la importancia concedida al análisis audiovisual y las entrevistas o la utilidad práctica de las actividades encaminadas a introducirles en el registro de la escritura científica.

Respecto a mi propia valoración, el análisis de los diversos trabajos y actividades realizadas, así como de los propios exámenes finales de la asignaturas, han permitido confirmar las ventajas de estas actividades para lograr una mayor motivación del alumnado hacia la asignatura, así como una mejor comprensión de los contenidos tratados en la misma. En suma, se trata de unas premisas y propuestas didácticas que creo pueden dar buenos resultados para la mejora de la enseñanza de una antropología aplicada a la criminología, así como, más en general, de otras materias universitarias de ciencias sociales.

### Referencias bibliográficas

Alcázar, J. y Valle, E. (2005). Los historiadores ante el cine y la literatura. Dos miradas distintas hacia la historia reciente de Chile. *Revista de Historia social y de las Mentalidades*, IX-2, 183-212.

Bedmar, M. y Montero, I. (2009). Historia Oral, recurso para la educación intergeneracional. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 33, 283-297.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

Booth, A. (1993). Learning history in university: Student views on teaching and assessment. *Studies in Higher Education*, 18:2, 227-235.

Borras, J.M. (1989). Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas. *Historia y Fuente Oral*, (2)14, 137-151.

Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.

Breu, R. (2010). *El documental como estrategia educativa: de Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.

Cebrián, M., Sánchez, E. y Botella, E. (2014). El método de evaluación como mecanismo de motivación. *XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica* (Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014).

Del Regno, P.M. (2013). Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 6, 1-17.

Dopico, J.A. y González, M.A. (2010). El cine como recurso didáctico para la docencia universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: una propuesta

desde el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas. En: VVAA: *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior*. Vigo: Universidad de Vigo.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.

García Monerris, C. y Gómez Ochoa, F. (2005). Los estudios universitarios de historia en España ante la Convergencia Europea. *Ayer*, 57, 295-314.

Giménez-Salinas, Esther (coord.) (2009), *Libro blanco sobre el título de Grado en Criminología*.

Harris, M. (2006). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial

Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Editorial Graó.

Hernández Sánchez, C. y Del Olmo, M. (2005). *Antropología en el aula. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid: Síntesis.

Hernández Sánchez, C. (2007). La mirada antropológica y las aportaciones de la antropología. En R.M. Avila Ruiz, J.R. López Atxurra, E. Fernández de Larrea (coords.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (257-276). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Herrán, A. de la (2001). Didáctica universitaria: la cara dura de la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 11-38.

Kalinsky, B. (2004). La metodología de investigación antropológica en ambientes criminógenos. Un estudio de caso. *Gazeta de Antropología*, 20.

Kottak, C.P. (1994). *Antropología cultural. Una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispánica*. Madrid: McGraw Hill.

León, M. y Bravo, J.J. (2010). El fomento del trabajo cooperativo en humanidades a partir del método del caso. En: VVAA: *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior*. Vigo: Universidad de Vigo.

López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.

Lozano Courtier, A. y Lamelas, N. (2014). Experiencias docentes: la utilización de recursos cinematográficos en la aproximación a la realidad del desarrollo en estudio de casos. *XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica* (Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014).

Mainer, J. (Coordinador) (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Diada Editorial.

Martín, D. y Paniagua, J. (2009). Narcotráfico y paternalismo en Río de Janeiro. *Política y Sociedad*, 46 (1-2), 205-219.

Martínez, J. (coord). (1996). *Cine y vídeo: recursos didácticos para la Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: UNED.

Martinez, J. (coord). (2003). *Películas para usar en el aula*. Madrid, UNED.

Martins Fonseca, G.M. y Martínez Gorroño, M.E. (2007). La historia deportiva familiar: una experiencia didáctica en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10-1.

Molina, F. (2013). Venganza y encierro como funciones restauradoras del orden social: un enfoque simbólico-ritual del crimen en la cultura Wayuu. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Num. especial 2013.

Monterde, J.E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.

Montes de Oca, E. (2006). Las novelas como apoyo en la enseñanza de la historia. En L.E. GALVÁN (ed.). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México* (433-460). México: Academia Mexicana de la Historia.

Moradiellos, E. (2013). *Clío y las Aulas. Ensayos sobre Educación e Historia*. Badajoz: Diputación de Badajoz.

Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 50 (2), 26-54.

Pabón, J. y Padilla, J. (2008). Antropología y el campo penitenciario. *Universidad Nacional de Colombia-Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario*, 29.

Pereyra, O. (2004). Del barrio y del crimen. El fantasma de la criminalidad en Nuevo Pachacutéc. *Anthropologica*, 22, 93-117.

Ponce-Marrero, J. (2011). Historia contemporánea de Europa en el Grado: una propuesta de evaluación continua y evaluación final. En M.P. Bermúdez y A. Guillén-Riquelme (comps.). *VIII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de Capítulos* (976-980). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.

Prats, J. (coord.) (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.

Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.

Rodgers, D. (2004). Haciendo del peligro una vocación. La antropología, la violencia, y los dilemas de la observación participante. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 2.

Ruiz, S. (2013). Gobernando el miedo. La construcción social de la (in)seguridad ciudadana en el barrio del Albayzín. *Revista de Antropología Experimental*, 13, 167-183.

Sánchez, R. y Ramos, V. (2011). Disciplina histórico-jurídica: la utilización de esquemas conceptuales mediante la modalidad de talleres prácticos. En M.P. Bermúdez y A. Guillén-Riquelme (comps.). *VIII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de Capítulos* (921-925). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

Santamarina, B. (2009). *Llàgrimes vora mar guerra: postguerra i riuada al Cabanyal (1936-1957) a través de la memoria*. València: Universitat de València.



Suárez, M. y Domínguez, P. (2007). La utilidad de las fuentes orales para la didáctica de la historia económica. *VIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica* (La Laguna, 20-21 de septiembre de 2007).

Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. València: Edicions Alfons el Magnànim.

Valle, E. (2007). Cine e historia: sobre la utilización de los documento soporte video en la enseñanza de la historia. En J. Martí (Coord.). *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española* (445-458). Onda: JMC.

Valle, E. y Peláez, J.E. (2007). La Guerra Civil Española a través de la prensa. En J. Martí (Coord.). *Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española* (459-464). Onda: JMC.

Venceslao, M. (2012). *Pedagogía correccional. Estudio antropológico sobre un Centro Educativo de Justicia Juvenil*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona [Tesis doctoral].

Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Barcelona: Amorrortu.

Zúñiga, M. (2013). Conocer el odio: hacia una interpretación de la narrativa de pandillas salvadoreñas. *Social and Education History*, 2(1), 23-46.