

# LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU CONSIDERACIÓN EN EL CURRÍCULUM

**Ángel Liceras Ruiz**

*Universidad de Granada*

## INTRODUCCIÓN

Las finalidades educativas que la LOGSE pretende que inspiren los currícula escolares de la enseñanza obligatoria, junto con los enfoques y las teorías que adopta sobre el aprendizaje, propician una mayor atención a las características de los alumnos y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, a las consideraciones psicodidácticas que analizan la adecuación y estructura de los contenidos al momento y condiciones en que pueden ser mejor aprendidos por los alumnos, a las diferencias individuales o de grupo que éstos presentan a la hora de aprender, a cuál es el papel y la incidencia de los aspectos contextuales, culturales y sociales en el aprendizaje, etc. Estas preocupaciones deben prender en el espíritu de los profesores y reflejarse en su actuación profesional, aspectos nada fáciles de entender, dada la carga de excepticismo con que con frecuencia se abordan estas cuestiones.

En este ámbito de preocupaciones, las dificultades para aprender y su consecuencia académica más manifiesta, el fracaso escolar, pasan a ser una preocupación primordial y un campo de atención e investigación preferente, aunque no sea ésta la única, ni a veces la más importante, de las consecuencias que las dificultades de aprendizaje conllevan, puesto que no conviene olvidar el sentimiento de fracaso personal y la merma en la autoestima que comportan para el alumno.

En primer lugar se hace necesario precisar el concepto de dificultades de aprendizaje (DA en adelante) que aquí se contemplan. El enfoque de las DA puede hacerse desde muy diversas perspectivas (etiológica, diagnóstica, operativa, legal, etc.) que no resultan fáciles de conciliar. En todo caso las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales que aquí contemplo se refieren a las que manifiestan aquellos alumnos que teniendo un nivel intelectual dentro de los parámetros de la normalidad, que no presentan trastornos neurológicos, psicológicos ni físicos limitativos, que no proceden de un ámbito de privación sociocultural o afectivo grave y que no han padecido un abandono pedagógico severo, sin embargo encuentran obstáculos y tie-

nen problemas para adquirir y usar las capacidades necesarias para asimilar los contenidos fundamentales de estas materias, dándose discrepancias entre el aprendizaje esperado por el profesor o por su entorno social y familiar, y el aprendizaje realmente alcanzado, de manera que "el indicador conceptual más claro de que existen DA son las discrepancias entre capacidad potencial y real" (1). Esta concepción de las DA sirve para enmarcarlas en un contexto eminentemente escolar y pedagógico, aunque sus causas puedan provenir de ámbitos muy diversos, y acoge a un buen número de alumnos que los profesores encuentran en sus clases. Estos alumnos se caracterizan generalmente por su escasa motivación, manifiestan deficiencias instrumentales, y capacidades limitadas para la atención, la abstracción, el razonamiento, la relación entre conceptos y aprendizajes, para la expresión, la síntesis, para distinguir lo fundamental de lo accesorio y diferenciar entre causas y consecuencias, etc.

## **LOS PROFESORES Y LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

"Los maestros tienen que estar preparados para hacer que el aprendizaje en los estudios sociales sea la aventura vital e importante que puede ser. Esto requiere maestros que tengan una rica formación en ciencias sociales así como en las humanidades ciencias afines: con un conocimiento pleno de cómo los niños y los jóvenes crecen, se desarrollan y aprenden, y también exige maestros que sean hábiles para organizar experiencias de aprendizaje y para hacer uso de los métodos y materiales de instrucción adecuados" (2).

Con frecuencia la sociedad, los padres y hasta los profesores subestiman la importancia y la incidencia de las DA en las disciplinas del área de conocimiento de las Ciencias Sociales, atribuyéndolas, sobre todo, a deficiencias instrumentales en la lectura o comprensión de los textos, más que a problemas específicos del contenido a estudiar, siendo así que los factores que propician las DA en el área de Ciencias Sociales pueden provenir de contextos muy diversos: personales, familiares, socio-culturales, escolares, pedagógicos y propiamente disciplinares (3).

Favorecer el desarrollo de los alumnos como personas y en sus aspectos psicológicos debe ser una función clave de la escuela, proporcionando una serie de habilidades cognitivas, perceptivas, motoras, afectivas y sociales que permitan al individuo interactuar eficazmente con su entorno. Para ello, le resulta muy útil y necesario al profesor tener información sobre las distintas situaciones, capacidades y necesidades de sus alumnos, con objeto de poder alumbrar y ofrecer una enseñanza adecuada a esas circunstancias.

Es evidente que la inadecuada actuación profesional del profesor, reflejada en un tratamiento didáctico inapropiado de la enseñanza de las materias sociales, concretado en una errónea planificación y adaptación del currículum a las características y

---

(1) Miranda, A.: *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*, Valencia, Promolibro, 1996.

(2) Gross, et al.: *Ciencias Sociales*, México, Limusa, 1983, p.32.

(3) Véase Licerias, A.: *Las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*, Granada, Grupo Editorial Universitario. 1997.

necesidades de sus alumnos y de la materia a enseñar, puede resultar una fuente de importantes y numerosas DA para los estudiantes. Es lo que se ha dado en llamar dispedagogías o inadecuación pedagógica.

Al profesor competente cabe pedirle, pues, que posea tanto una sólida preparación y competencia profesional en el campo científico y pedagógico, además de la capacidad para diseñar instrumentos y técnicas de trabajo favorecedores de los procesos de aprendizaje, y que ejerza la reflexión crítica sobre su propia práctica docente, dando respuesta a los problemas que plantea la diversidad de capacidad, intereses, etc. que presentan sus alumnos en la enseñanza obligatoria, como también una adecuada preparación en la fuente curricular que atiende a los condicionantes psicológicos de los alumnos, y a la utilización de las aportaciones de la psicodidáctica que ayudan a guiar la práctica de enseñanza y a interpretar las situaciones que se producen en ella respecto a unos contenidos disciplinares específicos.

Ciertamente que las aulas son ambientes complejos en los que se producen influencias de gran número de factores y circunstancias que interaccionan, que no son fácilmente predecibles o detectables, y que sólo la práctica profesional y la reflexión sobre ella va creando y consolidando las competencias profesionales del profesor para actuar sobre los alumnos con DA. Una capacitación que se basa en una preparación rigurosa y seria en las teorías y técnicas pedagógicas y disciplinares, y en el ejercicio práctico cotidiano. Porque, en definitiva, desde el punto de vista del sistema educativo, todo remite a enseñar bien, a que los profesores estén bien formados para afrontar los retos que les plantean unas condiciones educativas cada vez más complejas.

Verdaderamente las responsabilidades y las exigencias que recaen sobre el profesor son cada vez mayores, incluso a veces demasiadas y a todos los niveles, y con frecuencia lo más fácil es culpar del fracaso escolar a los agentes directos que intervienen en el proceso de aprendizaje: alumnos y profesores, siendo así que el problema es más complejo. Pero es evidente que de él se espera -porque es una competencia ineludible- que atienda a las carencias de sus alumnos en la medida en que la solución pueda estar a su alcance, pues es claro que, como ya he mencionado, no todos los factores que propician DA en los alumnos le son achacables ni está en mano del profesor evitarlos o subsanarlos.

En orden a la detección y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, conviene comenzar recordando algunas consideraciones fundamentales, como es que raramente las dificultades discentes se deben a la acción de un factor único o a la influencia de una condición aislada, sino que generalmente son consecuencia de la combinación de diversos factores y circunstancias; que no siempre es fácil discernir cuál sea la causa y cuál el efecto de una dificultad discente; que a menudo las causas de los problemas de aprendizaje son tan sutiles que escapan a los medios usuales de detección; y, finalmente, que no siempre está al alcance del profesor prevenir y tratar de solventar todas las circunstancias que originan dificultades para el aprendizaje. Por todo ello, desde la perspectiva docente y de la planificación didáctica, en la atención a las dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, no siempre es posible un tratamiento tan sistemático y puntual como generalmente puede seguirse en el caso de las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas o el lenguaje, y, en consecuencia, las propuestas que se hacen suelen tener un carácter más abierto y genérico.

Se han utilizado muy diversos procedimientos para ayudar a los alumnos que experimentan DA, pero igual que ocurre con la falta de unanimidad en cuanto a la tipificación de estas dificultades, tampoco es posible encontrar un modelo de tratamiento que de forma general pueda considerarse como el más adecuado para proporcionar la ayuda pertinente a cada circunstancia, lo cual deja muy abierto el campo de experimentación y la búsqueda de las mejores soluciones a cada caso.

## **LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU TRATAMIENTO EN EL CURRÍCULUM**

No es necesario insistir en la enorme influencia que en la aparición de DA tienen las condiciones educativas en que se desarrolla la escolaridad de los alumnos, y en que hay una serie de DA que se originan en una deficiente actuación profesional del profesorado en los ámbitos que son de su competencia, pero resulta una falacia pensar que las DA y el problema del fracaso escolar se pueden resolver sólo dentro de la escuela o sólo modificando los planteamientos didácticos, los contenidos y el currículum. El problema del fracaso escolar y las DA es multidimensional, y cualquier actuación que limite o interfiera en la normalidad o adecuación de alguna de las facetas que influyen en el proceso educativo supone en realidad una restricción de su eficacia (4). No obstante, no llego al extremo de compartir plenamente la idea de quienes opinan que las variables más determinantes del fracaso escolar tengan como denominador común la imposibilidad de poder ser controladas y modificadas por los profesores, y sean en cambio las variables menos determinantes aquellas que el profesor puede controlar y modificar, lo que, en realidad, supondría que su implicación en el problema sería prácticamente nula, y una forma de eludir responsabilidades que le son propias. Por el contrario, comparto más de la opinión de que quienes apuestan por las posibilidades que ofrece una concepción del término anomalías del aprendizaje "las manifestaciones incorrectas de un alumno normal ante el currículum" (5).

Los profesores se encuentran en el aula con un conjunto de alumnos que provienen de distintos medios socio-culturales, con características personales diferenciadas, con distintas actitudes y motivaciones hacia la escuela y hacia el estudio, con diferentes formas de enfrentarse a las tareas de aprendizaje, etc., pues bien, con todos ellos han de trabajar, y para todos ellos hay que adecuar intervenciones educativas. Con la atención a la diversidad se pretende prevenir, paliar o solventar las dificultades de aprendizaje que los alumnos pueden encontrarse.

Un primer requerimiento al profesor para afrontar con rigor y efectividad las necesidades o dificultades que manifiestan los alumnos es una buena preparación científica, psicológica y didáctica, porque si se requiere un conocimiento profundo de la estructura de una disciplina en los profesores para enseñarla a los mejor dotados, cuánto más para hacerlo con los que presentan dificultades para aprender (6).

---

(4) Cfr. Palacios, J.: "Más luz desde otros ángulos", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 103 [monográfico: Fracaso escolar] (1983) pp. 4-6.

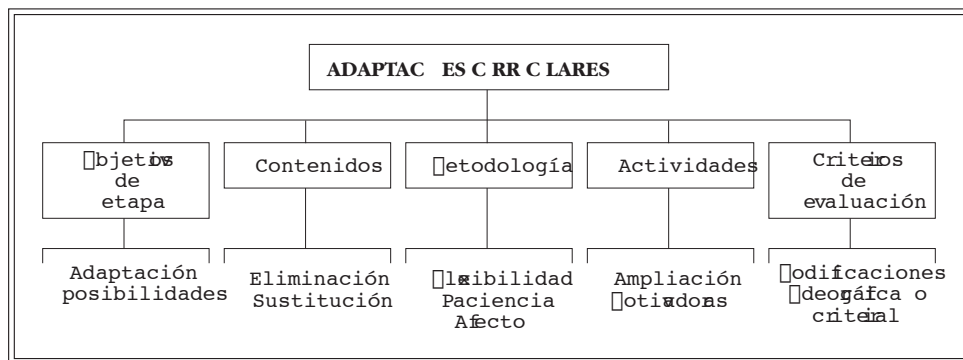
(5) Lázaro, A. J.: "Orientación de las dificultades del aprendizaje escolar". *Revista de Educación*, nº 270 (1982), pp. 141-157.

(6) Cfr. Clarke, J. y Wrigley, K.: *Humanidades para todos en Secundaria*, Madrid, Narcea, 1994.

Tan amplias y complejas competencias como asume el profesor en la actualidad, y las exigencias derivadas de la voluntad de ayudar a aprender a los alumnos con problemas de aprendizaje, le obligan (ética y profesionalmente hablando) a estar más preparado, tener cada vez más recursos para atender a las necesidades educativas de sus alumnos, a examinar su propio trabajo creyendo de verdad que puede mejorarlo, y volcar su preparación y experiencia en adaptar la enseñanza que ofrece a través de la individualización, de la atención personalizada en el proceso, sobre todo en las programaciones de aula y en unas adaptaciones curriculares adecuadas.

Son varias las vías y medidas que se pueden adoptar en el ámbito escolar para tratar de paliar las DA. Es posible actuar a través de la optatividad, el refuerzo, los desdobles o agrupamientos flexibles, la acción tutorial e incluso la repetición de curso. Pero, sin duda, es la elaboración del currículum el instrumento más adecuado en el que plasmar los planteamientos didácticos y las opciones más pertinentes para abordar un tratamiento eficaz que trate de evitar o paliar en lo posible las DA que determinados alumnos puedan presentar (7). Las atribuciones del profesor y su actuación en relación con las DA de los alumnos debe valorarse, en última instancia, analizando la relación y adecuación existente entre las necesidades del propio alumno y la respuesta que aporta la propuesta curricular y el diseño de instrumentos de intervención.

La intervención desde el currículum puede ajustarse básicamente a través de dos tipos de adaptaciones: unas, denominadas adaptaciones curriculares no significativas, que no afectan sustancialmente al currículum; y otras, significativas, que suponen alteraciones profundas del currículum. Es evidente que las características de las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos dictan el carácter de la adaptación que se hace necesaria, y que, en consonancia con el tipo de DA que aquí consideramos, las respuestas que demandan generalmente no requieren alteraciones sustanciales del currículum.



(7) Porque como dice Contreras, "un currículum es siempre una solución, aunque sea provisional y discutible en su valor y en sus formas de expresarse, a un problema educativo, y nuestro oficio consiste precisamente en encontrar y llevar a cabo soluciones prácticas a los problemas educativos con los que nos encontramos" (Contreras. J.: "El currículum como formación", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194 (1991), pp. 22-25).

Elaborar respuestas pedagógicas centradas en el alumno, y en especial en aquellos que presentan DA, implica meditar y diseñar con sumo cuidado las condiciones educativas de su escolarización y las experiencias de aprendizaje que se le van a ofrecer, porque ninguna experiencia educativa es anodina y los niños no están para que se experimente con ellos. En este contexto, se hace necesario valorar el comportamiento esperado de los alumnos en relación a las áreas curriculares, y en el caso de las Ciencias Sociales se debiera procurar anticipar algunas de las dificultades que los estudiantes suelen presentar en determinadas circunstancias y contenidos, considerar sus carencias y limitaciones y obrar en consecuencia, a través de un currículum que no las fuerce pero las vaya cultivando.

En la aplicación del proyecto curricular una primera cuestión a considerar es el tipo de agrupamiento que va a adoptarse con los alumnos. En relación con los alumnos con DA, distintas investigaciones parecen haber demostrado de modo consistente que la separación de los alumnos en función de sus habilidades puede ser beneficiosa para los estudiantes con mejores capacidades, pero resulta más problemática para los alumnos con menores habilidades. Y ello porque, en general, las clases con capacidades bajas reciben enseñanza de más baja calidad, porque el profesor tiende a mostrarse con menor entusiasmo y gusto en estas clases, comunicando bajas expectativas a los estudiantes, lo que lleva a una merma de su autoestima y confianza. Además, las posibilidades que éstos tienen de establecer amistades se limitan a estudiantes con el mismo nivel de capacidades. Determinadas actividades o contenidos a tratar pueden aconsejar un tipo de agrupamiento específico, pero en definitiva la formación de grupos de acuerdo con las capacidades puede ser útil en ciertas áreas y tareas, y un estorbo en otras. En general, en el desarrollo de las clases de Ciencias Sociales, donde se produce un mayor énfasis en el análisis oral y la participación de los estudiantes, la formación de grupos heterogéneos de nivel suele ser beneficiosa, pues los alumnos de más bajo nivel y con mayor riesgo de presentar DA se benefician de lo que oyen de sus compañeros y de las aportaciones que pueden hacer en un aprendizaje cooperativo (8).

### **Adaptar el currículum a las capacidades y posibilidades del alumno**

No hay duda de que un mejor conocimiento del funcionamiento del aprendizaje como proceso psicológico ayuda al profesor a comprender y, tal vez, hacer superar algunas de las DA que se les presentan a sus alumnos, adaptando las exigencias y propuestas de los distintos elementos del currículum a las características y competencias de quien tiene que aprender y de los contenidos que ha de aprender. Un grave peligro para la aparición de DA estriba en intentar organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje siguiendo preferentemente la lógica de la disciplina, desatendiendo un criterio fundamental que debe marcar la determinación de los elementos del currículum, como es la lógica del alumno, es decir, sus conocimientos previos, sus capacidades intelectuales, sus intereses y motivaciones, para, en un difícil equilibrio -ciertamente-, tratar de componer una oferta de enseñanza y aprendizaje coherente y estimulante, que, empero, no desvirtúe la esencia de los contenidos, no soslaye la exigencia del esfuerzo necesario para su aprendizaje ni fuerce al imposible las posibilidades de los alumnos. Pero evitando caer en la simplicidad y el pasatiempo, como

---

(8) Cfr. Woolfolk, A.: *Psicología educativa*, México, Prendice Hall, 1990.

ocurre cuando "en el tratamiento del niño con dificultades escolares se suele hacer abstracción del niño" y que, en consecuencia, el modo de proceder más habitual consiste en que "el contenido del aprendizaje se modifica tratando de buscar que sea fácil y, por tanto, agradable", lo que conduce a la práctica de un estilo de enseñanza con el que "se trata al alumno con fracaso escolar como si fuera débil mental" (9).

### Considerar aspectos motivacionales

Un aspecto frecuentemente olvidado, pero esencial para la preparación de un currículum que atienda a los alumnos con DA, es la consideración de los aspectos motivadores que traten de superar la frecuente consideración de los contenidos de Ciencias Sociales como conocimientos poco relevantes, desfasados y poco útiles para la vida del día a día. Sabemos que muchas DA son fruto de la falta de intereses y motivación del alumno hacia lo que se le está enseñando, y el profesor debe plantearse siempre cómo motivar al estudiante y tratar de dar respuesta a esa preocupación en todos los elementos del currículum que diseña (10). La motivación no sólo es necesaria para producir aprendizajes significativos, sino que también puede ser muy importante para favorecer la confianza de los alumnos en sí mismos, algo de lo que suelen estar muy necesitados los sujetos con DA. Ciertamente no todos los alumnos tienen la misma motivación a la hora de realizar determinados aprendizajes, ya que, entre otras razones, ésta varía según su propia valoración como más o menos competentes y capaces de llevarlos a cabo con éxito. Pero la preocupación por los aspectos motivacionales del proceso de aprendizaje no debe llevarnos a consideráolos en términos absolutos como circunstancias necesarias para su realización, porque si el alumno sólo aprende cuando está motivado y por lo que está motivado, siempre se interesará por los mismos temas y no ampliará su ámbito de conocimiento a cuestiones más relevantes desde el punto de vista educativo. Los intereses se crean y se modifican ante estímulos y propuestas adecuadas sobre lo que algunos denominan "campo de motivación ampliable" (11).

### Los objetivos

Los alumnos se muestran interesados en una tarea y se predisponen a construir activamente significados a los aprendizajes que el profesor les propone, cuando conocen los propósitos que guían dicha actividad, conocen lo que se espera de ellos y por qué, cuando la tarea se ajusta a sus posibilidades y se les presenta como algo

---

(9) Cfr. Martínez, B.: *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo*, Madrid, Narcea, 1986, p. 32.

(10) Véase Licerias, A.: "La motivación por el aprendizaje de las ciencias sociales. El caso de la Geografía", *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, nº 5 (1991) pp. 89-101; "Motivación, currículum y enseñanza de las ciencias sociales", *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, nº 8 (1995), Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada. pp. 97-115.; "La motivación y el currículum de Ciencias Sociales", *Aula de innovación Educativa*, nº 52-53 (1996), Edit. Graó Educación, Barcelona. pp. 92-97; " Psicología y didáctica de las ciencias sociales. La motivación en el currículum de ciencias sociales", *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, nº 9 (1996), pp.131-148.

(11) Merchán, F.J. y García, F.: "El tratamiento de los problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria", *Aula*, nº 1 61 (1997) pp. 9-12.

que cubre determinadas necesidades. Y sin embargo, con demasiada frecuencia los alumnos carecen de una mínima información sobre estos aspectos de su propio aprendizaje o no les preocupa demasiado esta cuestión. En otras muchas ocasiones el profesor da por supuesto que el estudiante los conoce, que los objetivos están implícitos en las lecciones, que son muy evidentes y no hace falta una excesiva preocupación por explicarlos, y que su formulación responde más a requerimientos "administrativos" que al seguimiento que se hace de ellos. Porque habitualmente los alumnos con DA, y algunos que aparentemente no las tienen, se ven inducidos a errores sólo porque no entienden bien el sentido de su trabajo y lo que se espera de ellos. Esto no significa que alcanzarían un éxito mayor si comprendieran y compartieran cuanto se les pide, sólo que existe una mayor probabilidad de que los alumnos con DA logren los objetivos perseguidos si los profesores son muy claros en sus instrucciones, y se formulan en los términos más concretos, más estudiados y adaptados a las posibilidades de estos alumnos, que aquellos otros más genéricos e inespecíficos (12) o cuya consecución no se percibe claramente y no comporta un sentimiento de mejora, capacidad y utilidad. Unos objetivos, en fin, que, dentro de una educación personalizada, sería lógico y necesario poder establecer para cada alumno o grupo de alumnos o, al menos, aproximarlos a los individuos más necesitados de ayuda y motivación. Los objetivos que nos interesan aquí no solo se refieren a esas finalidades más o menos genéricas que justifican y orientan la acción educativa que va a desarrollar el profesor, nos referimos también a las metas inmediatas que persiguen las actividades, ejercicios y aprendizajes del día a día. Unos objetivos, pues, asequibles, de consecución tangible e inmediata.

## Los contenidos

Considerar los contenidos en el currículum desde la perspectiva de las DA que puedan encontrar determinados alumnos y desde el tipo de objetivos que se preconizan, comporta tener en cuenta que han de perseguir que los alumnos realicen aprendizajes significativos y que todos los alumnos pueden aprender significativamente un contenido a condición de que dispongan de conceptos relevantes e inclusores en su estructura cognitiva; que interesen a los alumnos; que su adecuada organización y secuenciación tiene una importante incidencia en el ritmo y desahogo con que se aprenden, ya que una frecuente queja de estos alumnos es la excesiva acumulación de contenidos; que en su selección ha de compaginarse adecuadamente la lógica interna del área y el grado de abstracción de los contenidos de ciencias sociales con el desarrollo psicoevolutivo del alumno y el contexto social, cultural y ambiental del alumno y del centro escolar, puesto que el objetivo de impartir contenidos debe estar en íntima relación con el de favorecer el desarrollo cognitivo, y social de los alumnos.

Los alumnos con DA suelen manifestar preferencias por lo anecdótico, por los temas que alientan la imaginación, y los contenidos más procedimentales que conceptuales. Pero un grave inconveniente que dificulta la significatividad y el interés de y por los aprendizajes de Ciencias Sociales es su disociación con la realidad que viven los alumnos. Muchos alumnos se quejan de que los contenidos que se les ofrecen desde las ciencias sociales suelen tener una temática lejana en el tiempo o sin "utili-

---

(12) Cfr. Clarke, J. y Wrigley, K. op. cit.



dad" para la vida cotidiana, y es que, con frecuencia, lo que escolarmente resulta significativo no sirve sin embargo para entender aquellas cuestiones que preocupan al alumno y que han aprendido a través de experiencias anteriores o descontextualizadas del ámbito escolar. Salvar esta enorme distancia y este grave escollo requiere "vender" mejor los contenidos que se presentan, y lograr aprendizajes experienciales significativos, lo que se logra manejando y orientando los contenidos de manera que se integren en el pensamiento de los estudiantes como valiosas herramientas de interpretación de la realidad y de resolución de problemas cotidianos, y como forma de lograr que los nuevos conocimientos sirvan para reinterpretar los preconceptos y las teorías acrílicas que poseen sobre la realidad.

## La metodología

Se suele decir que tan importante es lo que se aprende como la forma de aprenderlo, y que a muchos profesores se les recuerda más por su forma de enseñar que por lo que enseñaban. Pues bien, es evidente que el método de enseñanza que se practica en el aula configura una forma de "hacer" que repercute muy directamente en el aprendizaje, en la experiencia y formación de los alumnos. La metodología debe comprender estrategias, técnicas y recursos diversos y flexibles para poder dar respuesta a todos los alumnos; debe favorecer sus intereses y motivaciones; y debe producirse de acuerdo con los contenidos específicos de la disciplina que se trata ya que no se pueden encontrar fórmulas válidas para todas las ciencias.

Cierto también que cada disciplina parece caracterizarse por un modo particular de presentar su discurso, de encarar los problemas y de ver la realidad. Así, según Van Dijk, el discurso de las ciencias sociales en general tiene un marcado carácter informativo, descriptivo y narrativo, y cada disciplina social lo aborda con un distinto peso: la geografía abunda en el discurso descriptivo; en la historia cunde el discurso narrativo, etc. (13). Y de hecho, se suele producir un abusivo uso de estas peculiaridades en sus planteamientos metodológicos, si bien en la comprensión crítica de la compleja red de hechos y fenómenos sociales que analizan estas disciplinas se requiere examinar las causas, justificaciones y consecuencias, relacionar conceptos, enjuiciar interpretaciones etc., y ello exige servirse de un discurso interpretativo, argumentativo y crítico que incluya la capacidad de opinar, dudar, etc., que produzca un aprendizaje reflexivo y funcional. La opción metodológica más conveniente pasa porque el profesor atienda a la regulación continua y a la corrección de los errores que manifiesta la práctica de enseñanza que desarrolla (14). Resulta, pues, lo más apropiado un enfoque metodológico flexible que, estrechamente interrelacionado con los demás aspectos y elementos del currículum, atienda a la individualización de la enseñanza y fomente estímulos en aquellos alumnos que presentan menores niveles de aptitud y competencia intelectual, promueva situaciones de enseñanza-aprendizaje que favorezcan los procesos interactivos entre todos los agentes educativos, entre los alumnos y el profesor y entre los propios alumnos. El método cooperativo conlleva

---

(13) Cfr. Van Dijk, T.A.: *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1989.

(14) Cfr. Perrenoud, P.: "Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative", *Mesure et évaluation en éducation*, n° 13 (1991) pp. 49-81.

va un gran potencial en ese sentido. Y también la enseñanza interdisciplinar y/o globalizada -en la medida de lo posible-, que aborda los contenidos con la mayor conexión con la realidad, y un currículum estructurado alrededor de cuestiones y contextos lo más cercanos al estudiante, puede resultar una ayuda muy poderosa para los alumnos que tienen DA.

Desde la visión constructivista, no hay duda de que hay situaciones más favorecedoras para la realización de aprendizajes que otras, y que esas situaciones son más fructíferas secuenciadas en un orden determinado, todo lo cual parece primarse con una metodología basada en la investigación y resolución de "problemas". Ligados a éstos planteamientos metodológicos están el estudio de casos, el trabajo por proyectos, las simulaciones, la dramatizaciones, etc. Pero aun dando por atendidas todas las anteriores consideraciones, con frecuencia, y para algunos aprendizajes sobre todo procedimentales, puede resultar muy conveniente que en alumnos con DA se hagan necesarios refuerzos, insistencias, etc., "a lo conductista". Como decía una profesora, "mi método con estos chicos es explicar, repetir e insistir". Cabe también que, a veces, resulte beneficioso relegar el objetivo del logro de una completa significatividad de los aprendizajes, en pro del beneficio psicológico-afectivo, de la autoconfianza que supone para estos alumnos sentirse capaces de aprender, aunque sea de forma eminentemente memorística, y que se les reconozca el esfuerzo.

Es verdad que no puede hablarse de buenos métodos de enseñanza-aprendizaje en general, sino que cada estudiante, cada grupo de estudiantes, cada situación educativa demandan unos métodos que se adaptan mejor que otros a sus características y posibilidades, de ahí que se entienda que los métodos de enseñanza no son buenos o malos, adecuados o inadecuados en términos absolutos, sino en función de que la ayuda pedagógica que brindan se ajuste a las necesidades de los alumnos y, por tanto, de principio no es recomendable inclinarse por un método de enseñanza determinado. Al margen de cualquier propuesta metodológica, hay una forma de actuar que, sobre todo en los casos de alumnos con DA, siempre da buenos resultados: la paciencia, la tolerancia y el afecto.

## Las actividades

Las tareas y actividades creativas y lúdicas -en la medida de lo posible y apropiado- resultan motivadoras y más gratificantes, favorecen la atención y propician el mayor grado de intervención y participación. En estos niveles y en relación con un currículum que toma en consideración a los alumnos con DA, no deben olvidarse los aspectos lúdicos de la enseñanza y los momentos de distensión, ya que jugar, curiosear, estar entretenidos y divertirse son elementos que facilitan el aprendizaje en estas edades. El descuido de estas cuestiones es considerado por algunos autores como "uno de los mayores responsables del fracaso escolar y del bajo nivel cultural de la población en general" (15). No obstante, es evidente que no siempre las actividades más agradables y divertidas son la más deseables o pertinentes, a veces hay actividades no tan gratas pero que conducen a futuras experiencias que resultan fun-

---

(15) Argibay, M. et al.: *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en ciencias sociales*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1991.

damentales en el proceso formativo del alumno. Los debates y las excursiones, itinerarios didácticos y visitas extraescolares siguen siendo unas de las actividades que más aceptación tienen entre los alumnos en el ámbito de las ciencias sociales.

La capacidad de los estudiantes para realizar actividades y progresar en los aprendizajes se ve claramente condicionada también por factores como la familiaridad que tengan con los temas de estudio que se les proponen; la estructura de las preguntas que se les formulan (si son claras y comprensibles, etc.); el tipo de estrategias utilizadas en el aula; el contexto sociocultural del que proceda el alumnado; su mayor o menor dominio de la expresión verbal y escrita, etc.

Es una máxima pedagógica que deben preverse actividades diversificadas para estudiantes con diferentes capacidades, pero con demasiada frecuencia la única "diversidad" que contemplan algunos profesores (cuando se hace) es siempre para los más avanzados (16).

### Los recursos

Cualquier proyecto curricular de Ciencias Sociales en el que se atiendan las DA que encuentran los alumnos en estas materias tiene en la consideración de los recursos un apoyo fundamental. Son muy provechosos y atractivos aquellos recursos que pueden ser manejados por los propios estudiantes, con lo que se puede intentar sacar el mayor beneficio de los aspectos manipulativos y exploratorios que conlleva su uso. Tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria Obligatoria, el entorno, en sus múltiples facetas y posibilidades, constituye un proveedor pródigo y privilegiado de recursos para la enseñanza, permitiendo a la vez conectar con los propósitos, reiteradamente postulados como pedagógicamente beneficiosos, de conectar el currículum con la realidad más próxima a los aprendices.

### Los materiales curriculares

La historia de la educación atestigua que el éxito de cualquier experiencia educativa se ha basado, en gran medida, en la concreción de sus propuestas pedagógicas hecha mediante materiales curriculares creativos, adecuados y renovadores. No hay duda, pues, de que los materiales curriculares son instrumentos muy valiosos para mediar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y dar respuesta a las necesidades concretas del contexto y los alumnos a los que se aplican. Unos materiales curriculares los entendemos aquí como todos aquellos recursos y auxiliares (experiencias, ejemplificaciones, trabajos de investigación, propuestas curriculares, etc.) dirigidos a profesores o alumnos, y elaborados por profesores o por las administraciones educativas, editoriales, grupos de investigación... (documentos, orientaciones, guías didácticas, ejemplificaciones, propuestas de unidades didácticas, etc.) que sirven como medios de información y formación, tanto para el profesorado en sus tareas docentes, como para los estudiantes.

En un currículum abierto, flexible y creativo, la consideración de las adaptaciones

---

(16) Cfr. López Facal, R.: "Libros de texto: sin novedad", en Federación Icaria: *con-Ciencia Social*, Madrid, Akal, 1997.

necesarias para atender a los alumnos con DA exigirá del profesor un especial cuidado en la adopción, adaptación y elaboración-investigación de los materiales curriculares más pertinentes, aunque lamentablemente "las exigencias profesionales que pesan sobre los profesores pocas veces se corresponden con la formación de que se les dota y con las condiciones en las que realizan su trabajo" (17). Se consiguen unos materiales que puedan cumplir esa función cuando en su elaboración o selección se atienden consideraciones como las siguientes:

- Evitar entender y manejar los materiales como propuestas cerradas e inflexibles, sino más bien como planteamientos que pueden ofrecer distintas posibilidades de concreción e incluyen un tipo de actividades diversas y con distinto nivel de complejidad, puesto que los materiales no son un fin en sí mismos, y sólo son herramientas útiles cuando permiten la adaptación de la enseñanza al nivel, los ritmos, posibilidades e intereses de los alumnos. Por tanto, resulta fundamental para el éxito de sus potencialidades educativas y motivacionales evitar emplearlos de forma indiscriminada e inespecífica.

- Que ofrezcan la posibilidad de desarrollar propuestas de aprendizaje significativas y funcionales que potencien la iniciativa, creatividad y juicio crítico de los alumnos y les brinden oportunidades de aportar puntos de vista personales, fomentando su autoestima y la motivación de logro.

- Que propicien y primen el trabajo grupal y cooperativo frente al competitivo, acogiendo estrategias para desarrollar aspectos afectivos y sociales de la personalidad del alumno, y le permitan desempeñar un papel activo en su propio aprendizaje.

- Su adecuada selección y empleo ofrecen las mejores condiciones de éxito en su utilización, puesto que los materiales curriculares no son ni buenos ni malos en sí mismos, sino que es el uso que se haga de ellos y la capacidad de integrarlos en función de las necesidades y características de los alumnos lo que determina su bondad y pertinencia.

- Materiales sugerentes que remitan al uso de otros materiales, e incluso inviten a la elaboración de materiales propios. Materiales que posibiliten trabajar y desarrollar las capacidades y destrezas en las que los alumnos manifiestan dificultades y necesitan superar obstáculos que les impiden progresar.

- Materiales en los que los criterios de evaluación de los resultados del aprendizaje atiendan al proceso en el desarrollo de capacidades y destrezas de carácter cognitivo.

Desde el punto de vista de un currículum que trate de considerar los problemas que encuentran los alumnos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, el hecho de que la Administración educativa y las editoriales acaparen la producción de materiales curriculares y el control sobre la vida escolar, dejando al profesor la ejecución de decisiones que se han adoptado desde un nivel superior del sistema, por personas "expertas" pero totalmente alejadas de la situación concreta en la que van a ser apli-

---

(17) Rodríguez Lestegás, F.: *Didáctica das Ciências Sociais na Educação Infantil*, Vigo, Ir Indo, 1995, p. 167.

cados esos materiales, significa en realidad sustraer al profesorado la responsabilidad sobre la reflexión y planificación de sus tareas, una dejación en el control de su propia actividad profesional, y avocar a lo que algunos han denominado un "cuadro de descalificación profesional" (18).

Ya se ha comentado la carga que suponen para el profesorado las responsabilidades que cada vez en mayor número ha de soportar, pero las competencias a las que vengo aludiendo son ineludibles y caen dentro de sus compromisos profesionales. Además, la observación, la reflexión, el diseño, la aplicación y el análisis valorativo de los materiales curriculares que selecciona o elabora y aplica, en un modelo de práctica docente investigativa, mejora la calidad de la enseñanza que ofrecen, y favorece la capacitación profesional de los docentes para abordar los muchos retos que plantea una enseñanza adaptativa.

## La evaluación

El alcance de la evaluación es trascendental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que en función de cómo se plantea este elemento del currículum puede contribuir a mejorar los procesos educativos o quedar reducida a una mera comprobación que, además, incida negativamente en el desarrollo de algunos alumnos. El análisis y la intervención sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje no deben quedar, pues, al margen de la forma en que se evalúan los conocimientos adquiridos por los alumnos. Pozo y Gómez llegan a decir que "si hubiera que elegir un único indicio para analizar el currículo, sin duda sería la evaluación, que constituye el síntoma más evidente no sólo de lo que se aprende, sino también de lo que se enseña y, sobre todo, de lo que se pretende. Una evaluación constructiva debe diferenciar lo menos posible las actividades de aprendizaje de las actividades de evaluación" (19).

La evaluación debe ir más allá de medir a los alumnos, de centrarse en averiguar hasta qué punto lo han hecho bien unos alumnos en comparación con otros o en relación a unos objetivos externos a ellos que deben ser superados para considerar que han llegado al nivel de aprendizaje propuesto (evaluación criterial). La evaluación debe ser una actividad de orientación para mejorar el aprendizaje de forma eficaz, y debe servirle al profesor para prevenir DA, para detectarlas, para saber por qué un alumno fracasa y, sobre todo, para poder intervenir. Hay cuatro marcos de referencia básicos para determinar el rendimiento de los alumnos (20): respecto a un criterio, al progreso realizado por el sujeto en un curso escolar, con referencia a los otros alumnos y respecto a su propia capacidad. De ellos el que más justo parece, el más motivador, el que mejor valora el desarrollo y el esfuerzo realizado por el alumno con DA

(18) Jiménez Jaén, M.: "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletización de los enseñantes", *Revista de Educación*, nº 285 (1988) pp. 231-245.

(19) Pozo, J.I. y Gómez, M.A.: "El asesoramiento curricular en Ciencias de la Naturaleza", en Monereo, C. y Solé, I. (coords.): *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Madrid, Alianza Editorial, 1996, p. 380.

(20) Cfr. Repetto, E.: "Inteligencia, personalidad y rendimiento académico: un análisis de correlación canónica", *Revista Española de Pedagogía*, nº 166 (1984) pp. 501-522.

es aquel que atiende a los progresos conseguidos respecto a su propia capacidad. Así, una evaluación que trata de ayudar a mejorar las DA de los alumnos es aquella que sirve como referente para saber si el profesor ha tenido éxito en su enseñanza y, por tanto, si los alumnos han tenido éxito en su aprendizaje. A este enfoque se llama evaluación ideográfica (21), y en ella se adopta un referente interno en relación a las capacidades y circunstancias reales del alumno, y, en función de las mismas, a los objetivos que puede y debe alcanzar. Si el alumno los consigue debiera ser evaluado positivamente, aunque los niveles de progreso no alcancen los exigidos para la promoción o titulación establecidas a nivel general, porque, como bien apunta Casanova (22), éste es más un problema social que personal, ya que desde la perspectiva educativa la misión primordial consiste en promover en cada persona sus capacidades para que alcancen su máximo desarrollo. Así entendida, la evaluación ideográfica facilita información sobre en qué tienen éxito los alumnos y en qué no, sobre el nivel de progreso alcanzado, cuidando de minimizar las posibilidades de desvirtuar este conocimiento por causas ajenas a lo evaluado, como pueden ser las limitaciones de expresión escrita del sujeto, acudiendo si es preciso las evaluaciones orales, a través de trabajos, etc. Una evaluación que responda a los principios constructivistas del aprendizaje, que no sólo evalúe los hechos conceptos y principios, sino también los procedimientos y las actitudes, y dé coherencia a los elementos curriculares.

Hay que reconocer que llevar todo esto al ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales no resulta tarea sencilla. Iaies y Segal llegan a manifestar que "la dificultad para encontrar formas de evaluar en ciencias sociales sigue siendo hoy un tema preocupante, que parece señalar que la discusión acerca de lo que se debe enseñar de esta área en la escuela sigue vigente" (23). Sin duda queda mucho por investigar en este campo, porque no sólo importa el qué evaluar sino también el cómo hacerlo de la forma más adecuada y eficaz.

---

(21) Cfr. Casanova, M0 A.: "La evaluación como elemento de mejora educativa", *Infancia y Sociedad*, nº 25-26 (1994) pp.130-152.

(22) Cfr. Ibid.

(23) Iaies, G. y Segal, A.: "La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante", en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1994, pp. 87-114.