

DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Alicia R. W. de Camilloni

En tanto que la didáctica general se ocupa de dar respuestas a las cuestiones presentadas en el capítulo 1, sin diferenciar con carácter exclusivo campos de conocimiento, niveles de la educación, edades o tipos de establecimientos, las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar para diferenciar entre clases de situaciones de enseñanza.

Enumeraremos algunos de estos criterios en una presentación que no se propone ser exhaustiva porque, como veremos, hay una significativa multiplicidad de categorías y niveles o grados de análisis en su definición. Esta diversidad responde no sólo a la heterogeneidad de las clasificaciones en uso sino, particularmente, al gran dinamismo de la sociedad y del conocimiento, lo cual genera en estas consideraciones cambios frecuentes debidos al surgimiento Progresivo de nuevas modalidades de educación, nuevos sujetos, nuevos propósitos y nuevas formas de conceptualizar estas transformaciones. Entre los criterios más usuales encontramos los siguientes:

1. *Didácticas específicas según los distintos niveles del sistema educativo:* didáctica de la educación inicial, primaria, secundaria, superior y universitaria. A estas grandes divisiones se les agregan frecuentemente subdivisiones que especializan la didáctica según los ciclos de cada uno de los niveles y aun divisiones más pequeñas como, por ejemplo, didáctica del primer grado de la escolaridad primaria o del primer año de la escuela secundaria o de la universidad.

2. *Didácticas específicas según las edades de los alumnos:* didáctica de niños, de adolescentes, de jóvenes adultos, de adultos y de adultos mayores. También aquí encontramos especialidades donde las divisiones son también más finas y diferencian ciclos evolutivos con mayor precisión, como didáctica de la primera infancia, por ejemplo.

3. *Didácticas específicas de las disciplinas:* didáctica de la Matemática, de la Lengua, de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Naturales, de la Educación Física, del Arte, etcétera. Estas divisiones, a su vez, dan lugar a subdivisiones que alcanzan niveles crecientes de especificidad, tales como didáctica de la enseñanza de la lectoescritura, didáctica de la educación en valores, didáctica de la educación técnica, didáctica de la música, didáctica de la natación o didáctica del inglés como segunda lengua. A estas delimitaciones se les van agregando otras más específicas aún, como, por ejemplo, didáctica del inglés como segunda lengua con propósitos específicos que pueden ser algunos de los siguientes: viaje, negocios, lectura literaria, conversación social, etcétera.

4. *Didácticas específicas según el tipo de institución:* didáctica específica de la Educación Formal o de la Educación No Formal, con subdivisiones según se trate, por ejemplo, en el primer caso, de escuelas rurales o urbanas y, en el último caso, de instituciones de capacitación para el trabajo o de instituciones recreativas, entre otras.

5. *Didácticas específicas según las características de los sujetos:* inmigrantes, personas que vivieron situaciones traumáticas, minorías culturales o personas con necesidades especiales, las que a su vez se diferencian según el tipo y grado de necesidad como, por ejemplo, sordos, hipoacúsicos, superdotados, etcétera.

Como se ve, sería imposible detallar todas las didácticas específicas que se han ido configurando durante el transcurso de los muchos siglos en los que se ha producido una reflexión sistemática acerca de la enseñanza. Ya en una de las primeras obras de gran

alcance en la materia, la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio (1657), encontramos varios capítulos que se recortan presentando un trabajo específico en varias áreas de las didácticas de las disciplinas: didáctica de las ciencias, didáctica de las artes, didáctica de las costumbres, didáctica de las lenguas y didáctica de la piedad. Comenio mismo desplegó una tarea de especial dedicación respecto de la enseñanza de las lenguas, lo que dio lugar a la publicación de una de sus más famosas obras, *Janua Linguarum Reserata*, en 1658. Desde entonces, algunos pedagogos, en sus obras de pedagogía o didáctica general, señalaron expresamente la importancia que se debía dar a los contenidos de la enseñanza.

Pero el mayor desarrollo de las didácticas específicas de las disciplinas fue obra, particularmente, de los especialistas en los diferentes campos del conocimiento, y no provino de la didáctica general.

Por esta razón, la didáctica general y las didácticas específicas, en especial tratándose de didácticas de las disciplinas, no siempre están alineadas, aunque tampoco es muy frecuente que se contradigan abiertamente. Sus relaciones son, en verdad, complicadas. No sería ajustado a la verdad esquematizarlas al modo de un árbol en el que la didáctica general constituyera el tronco del que, como ramas, derivaran las didácticas de las disciplinas. Sus vinculaciones son mucho más intrincadas.

Si seguimos las orientaciones que ha tenido la construcción del conocimiento de la didáctica general y los procesos de desarrollo del conocimiento en las didácticas de las disciplinas, observamos que esos procesos son asincrónicos. Presentan, según las épocas, distintos grados de madurez, responden a diferentes enfoques teóricos, tienen diversas tradiciones de investigación, referentes y problemas. Por esta razón, si la didáctica general no es, ciertamente, la síntesis de las conclusiones a las que llegan las didácticas de las disciplinas, éstas no son, tampoco, una adaptación a su terreno propio de los principios de la didáctica general.

El didacta alemán Wolfbang Klafki ofrece una síntesis interesante de las que, a su juicio, son las relaciones entre didáctica general y didácticas especiales. Al respecto, formula cinco tesis (citado en Kansanen y Meri, 1999):

Primera Tesis: La relación entre Didáctica general y Didácticas de las disciplinas no es jerárquica por naturaleza. Su relación es, más bien, recíproca. Esto significa que no es posible deducir las Didácticas de las disciplinas a partir de la Didáctica general. Aunque tratan de los mismos problemas, naturalmente una materia específica aporta sus características típicas a la discusión, pero su diferencia reside predominantemente en la posibilidad de generalizar sus conclusiones. Reducir la Didáctica General a las Didácticas de las disciplinas no es posible y la Didáctica General no tiene consecuencias inmediatas para las didácticas de las disciplinas.

Segunda tesis: La relación entre Didáctica General y Didáctica de las disciplinas está basada en la igualdad y la cooperación constructiva. Sus maneras de pensar pueden ser divergentes.

Tercera tesis: La Didáctica General y las Didácticas de las disciplinas son necesarias unas a las otras.

Cuarta tesis: El rol que desempeña la Didáctica de las disciplinas en su relación entre la disciplina y la educación es no sólo mediacional entre una y otra, sino que debe ser vista como más independiente por sus propias contribuciones al área común de la educación y de la disciplina.

Quinta tesis: Si bien la Didáctica General tiene como fin desarrollar un modelo tan comprensivo como sea posible, esto no significa que estos modelos puedan incluir el proceso instruccional completo, en su totalidad. Los modelos de las Didácticas de las disciplinas pueden estar elaborados con más detalle en razón de su especificidad propia.

LAS PERSPECTIVAS EN LA DIDÁCTICA: LA DIDÁCTICA NO ES UN ÁRBOL

Como observamos, los vínculos entre la didáctica general y las didácticas específicas de las disciplinas son muy intrincados, con resistencias múltiples, incomprensiones y debates, situaciones que son características de los enfrentamientos entre comunidades académicas. No ocurre lo mismo con las didácticas de los niveles o de las edades de los sujetos, que se aproximan más en sus producciones teóricas a la didáctica general dado que por su carácter más comprensivo (un ciclo de la vida, un nivel del sistema) trabajan con principios didácticos de mayor alcance.

Pero aunque, en particular, las didácticas de las disciplinas hayan seguido con frecuencia caminos propios, algo hay de cierto en la afirmación de que la didáctica es una síntesis y que en las didácticas específicas hay adaptaciones de los principios generales a contextos delimitados de acuerdo con algunos de los criterios que arriba mencionamos. No ocurre esto, en todos los casos, ni siempre. En algunas ocasiones, incluso se encuentran contradicciones entre ellas, contrariamente a lo que el sentido común nos podría llevar a imaginar. Pero en ambas orientaciones de la didáctica general y específicas, se han elaborado teorías importantes sobre la base del estudio, la investigación, la práctica y la reflexión crítica.

Debemos señalar que, debido a que las didácticas específicas se trabajan desde la situación especial de la enseñanza de una clase de contenidos, o en un nivel educativo, o en una franja etaria de alumnos, esto es, en un tipo de situación didáctica determinada, están más cerca de la práctica que la didáctica general. Pero esta última está más próxima al estudio de las teorías del aprendizaje, de las teorías del pensamiento y los procesos de cognición, de las teorías sobre los atributos personales y de las teorías filosóficas de la educación, esto es, las teorías de mayor nivel de generalidad.

Porque ése es su campo disciplinar por cuanto constituye una teoría de la acción pedagógica sin más especificación, los principios de la didáctica general son propuestos con un alcance muy amplio y con la intención manifiesta de abarcar la más amplia gama de situaciones diversas de enseñanza. Su enfoque es, por tanto, el de los aspectos comunes de las situaciones, más allá de las diferencias que también las caracterizan. Por ello, en cada una de esas situaciones, además de los principios de la didáctica general, se ponen en juego los entrecruzamientos de los saberes que surgen de todas las didácticas específicas que definen esa situación particular: nivel educativo, edad de los sujetos, clases de sujetos, tipo de institución y contenidos disciplinarios.

De esta manera, los saberes y propuestas de la didáctica general y las didácticas específicas construyen un entramado complicado en cada situación. Se enseña, por ejemplo, «historia universal a niños de escuela primaria la rural del primer ciclo», o se enseña «física a alumnos adolescentes de escuela secundaria técnica que se orientan a la electrónica» o se enseña «anatomía a un grupo numeroso de estudiantes universitarios de kinesología» o se enseña «francés a adultos en un instituto de educación no formal». Las didácticas general y específicas deben coordinarse, en consecuencia, en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque se trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos. Los buenos motivos atienden a preservar la unidad del proyecto pedagógico y del sujeto que aprende diferentes disciplinas en un mismo grado o año de un nivel de la educación y que se forma en un mismo marco curricular e institucional. Los obstáculos surgen de la heterogeneidad teórica de las didácticas, que son construidas por diferentes grupos académicos, con distinta formación y, en consecuencia, desde diversas perspectivas. En este sentido, la construcción de la integración de los saberes didácticos constituye un verdadero programa teórico y de acción, que implica muchos y serios desafíos.

Veamos, entonces, a través de algunos ejemplos, cuál es la secuencia de estas relaciones. Algunos problemas son planteados desde las teorías generales del aprendizaje y de la enseñanza, como, por caso, la necesidad de explicar cómo se producen y promueven los procesos de evocación y empleo de conocimientos aprendidos en ciertas situaciones de aprendizaje cuando, se presenta la necesidad de resolver nuevas situaciones, el clásico problema de la «*transferencia de los aprendizajes*». Tema fundamental para las decisiones de diseño curricular, esta fue planteada por pedagogos que podríamos denominar «generales» e investigada, también, por los especialistas en la enseñanza de algunas disciplinas. Recibió respuestas no coincidentes de unos y otros en el interior de los dos campos. Así ocurrió, por ejemplo, en el primer cuarto del siglo XX con Edward Thorndike en el campo de la psicología del aprendizaje de enfoque conductista con su teoría de la transferencia de los elementos o componentes idénticos o, entre otras, con la más reciente teoría de la cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989), que se conformó en el marco de un enfoque cognitivo a partir de experiencias realizadas en la enseñanza de diversas disciplinas científicas y a la que nos referiremos más adelante. Sin embargo, los estudios de meta-análisis que buscan la consistencia entre las conclusiones a las que arriban numerosos trabajos de investigaciones sobre lemas semejantes, estudios que constituyen uno de los aportes más fértiles que recibe actualmente la didáctica general, contribuyen a mostrar que hay una concurrencia significativa en las conclusiones a las que llegan los investigadores en los trabajos que emprenden en el marco de las diversas didácticas específicas de las disciplinas, de las edades y de los niveles del sistema educativo. De esta manera es posible legitimar teorías de la didáctica general mediante la sistematización de investigaciones que se hacen en didácticas específicas. Lo mismo ocurre con cuestiones que se refieren al diseño curricular y la programación didáctica, a la evaluación formativa de los aprendizajes, a la evaluación de la calidad de la enseñanza realizada por los alumnos, a los resultados del empleo de algunas estrategias de enseñanza como la resolución de problemas, el método de casos y el método de proyectos, entre otros. Todos ellos con antecedentes de estudio en la didáctica general y con investigaciones localizadas en disciplinas, edades y niveles determinados de la educación. El trabajo con *los procesos de metacognición* de los alumnos es otro ejemplo en el que el planteo del problema, la dirección de lo general a lo específico y el retorno de lo específico a lo general configuran un esquema de trabajo, por lo común no programado inicialmente por sus protagonistas, pero siempre altamente fructífero.

Los desarrollos de la psicología cognitiva brindan un fundamento muy importante a la didáctica. En la medida en que nos permiten comprender mejor los procesos de aprendizaje, del pensamiento y la comprensión, las relaciones entre memoria y comprensión y la organización del conocimiento, nos ofrecen una información indispensable para la orientación y la guía de los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes. El aprendizaje ya no es una «caja negra». Tampoco lo es la mente.

Algunas teorías provenientes de este campo presentan gran interés para la didáctica general. Entre los trabajos ya clásicos sobre estos temas, la *teoría de la cognición situada* posee, seguramente, un alcance mayor por la variedad de consecuencias que tiene sobre la adopción de decisiones curriculares y de programación de la enseñanza y la evaluación. Así como Philip Johnson-Laird argumenta que la resolución de problemas es específica, no depende del razonamiento lógico y se supedita al contenido del texto al que se refiere, esta teoría acentúa, también, el papel de la situación específica en que se realiza el aprendizaje. Brown, Collins y Duguid (1989) sostienen, críticamente, que muchas prácticas de la enseñanza suponen de manera implícita que el conocimiento conceptual puede ser abstraído de las situaciones en las que fue aprendido y empleado. Por eso, afirman, existe una brecha en el aprendizaje de los alumnos entre conocer *qué* (conocimiento conceptual) y conocer *cómo* (conocimiento procedimental), o entre saber decir y poder emplear el conocimiento. Esa brecha bien puede ser el producto de las prácticas de enseñanza, porque

los alumnos ven los contenidos fuera de las actividades y del contexto en que se habrán de utilizar. Los autores de este trabajo afirman que, por el contrario, la situación de aprendizaje coproduce el conocimiento y que los conceptos se desarrollan en el curso de la actividad. Los conceptos no son abstractos, no están autocontenidos. Son, en cierto modo, semejantes a herramientas cuyo significado no puede ser comprendido sino a través del uso, lo cual supone adoptar el sistema de creencias de la cultura en la que son empleadas. Cuando esto no ocurre, los conceptos se convierten en conocimientos inertes. El aprendizaje «robusto» (no inerte) se logra en la interrelación actividad-cultura-concepto. Ninguno de éstos puede ser comprendido sin los otros dos. Las disciplinas académicas, las profesiones y los oficios son culturas. Los estudiantes no pueden aprender los conceptos sin aprender las culturas. El aprendizaje es un proceso de enculturación. Pero la forma en que se enseñan los conceptos en la escuela, por lo general, es muy diferente de la forma en que los que practican esas culturas utilizan esos mismos conceptos. Los estudiantes pueden aprobar los exámenes pero no ser capaces de usar sus conocimientos en situaciones de práctica auténtica. Brown, Collins y Duguid proponen que el aprendizaje se organice sobre la base de la resolución colectiva de problemas y mediante el despliegue de múltiples roles cognitivos que promuevan la confrontación con estrategias no efectivas y con errores de concepción, y que conduzcan, de este modo, a la preparación para la realización efectiva de trabajo colaborativo. Los conceptos de práctica «auténtica», de situación «auténtica», de evaluación «auténtica», se asocian a las prácticas corrientes de la cultura. «Auténtico» quiere decir en este contexto «real, coherente, significativo, intencional». Relacionada con la teoría de la antropóloga Jean Lave y el especialista en ciencias de la computación Etienne Wenger, la concepción de que lo que se aprende lleva la marca de la situación y el contexto en que fue aprendido, replantea un viejo problema de la didáctica (Lave, 1991, Lave y Wenger, 1991). ¿Qué y cómo enseñar para que los alumnos transfieran lo aprendido a otras situaciones y, en particular, a la vida real? Encontramos en la historia de la teoría del currículo y en las justificaciones de algunas teorías didácticas un conjunto de «teorías de la transferencia de los aprendizajes»: la teoría de la disciplina mental o formal (base del currículo clásico), la teoría de los elementos o componentes idénticos (base del currículo por competencias, por objetivos o vocacional), la teoría de la generalización (que procura solucionar el problema de la relación teoría-práctica), la teoría de la transferencia de modelos (con base en la teoría de la Gestalt) y la *teoría de la cognición situada*. Esta última es muy interesante porque señala la gran importancia que reviste que la situación de aprendizaje sea bien elegida, pues la actividad debe ser real y corresponder a una práctica social; de otro modo, el conocimiento será, como hemos visto, inerte. Una observación semejante hace Jean-Louis Martinand (1993), quien critica la enseñanza escolar por ser autorreferencial. Es fundamental, según este autor, definir las «prácticas de referencia» para determinar las trayectorias que debe asumir el proceso de formación de los estudiantes. A la teoría de la cognición situada se añade la teoría de la cognición distribuida, originada en trabajos de Ed Hutchins en la década de los años ochenta con desarrollos de Gavriel Salomon, quien sostiene que «la cognición no está en la cabeza; está distribuida sobre otras personas y herramientas» (Salomon, 2001). Esta teoría apunta a tratar de comprender la organización del conocimiento. La idea es que el proceso cognitivo está mediado por otras personas, el lenguaje, las herramientas, la organización social. Los procesos de formación, a través de su diseño y de su implementación, deben atender a la conformación de situaciones de aprendizaje en las que estas redes de conocimiento se configuren y crezcan.

Otras de las aportaciones que provienen del conocimiento desarrollado desde una visión general, son la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) y la teoría de los estilos intelectuales de Robert Sternberg (1999). La mirada general que busca principios y rasgos comunes en los procesos de enseñar y en su relación con los procesos de aprender se revela, pues, muy fértil. Algo hay de cierto, en consecuencia, en la afirmación

de que la didáctica es una síntesis y que en las didácticas específicas se producen adaptaciones de los principios generales. Sin embargo, en ocasiones se producen notorias contradicciones teóricas, debido a los desarrollos asincrónicos de unas y otras. Las teorías que se suceden en el estudio de campos como los relacionados con los procesos psicológicos, el pensamiento, la acción, el aprendizaje y la enseñanza, en los que el desarrollo del conocimiento es muy dinámico, genera con facilidad la coexistencia de referentes teóricos diversos para la didáctica general y cada una de las didácticas específicas. Estas disciplinas comparten una característica muy significativa de las ciencias sociales, la existencia simultánea de una multiplicidad de teorías. Así es como las afinidades electivas se dirigen de la disciplina curricular hacia un tipo de abordaje teórico, de cada comunidad académica hacia una perspectiva visualizada con mayor compatibilidad o más adecuada a la naturaleza del conocimiento que se enseña o a la manera de visualizar las peculiaridades del sujeto que aprende.

En algunos casos, la investigación realizada en una didáctica específica, por ejemplo, en la enseñanza de una disciplina particular, permite identificar problemas que se revelan muy esclarecedores para la enseñanza de otras disciplinas. Es el caso de un enfoque didáctico en la enseñanza de la matemática, como el de Guy Brousseau, Michelle Artigue e Yves Chevallard, que desarrolló conceptos que han ejercido una influencia importante sobre otras didácticas específicas y sobre la didáctica general, o de hallazgos relacionados con el descubrimiento de errores conceptuales en los alumnos de un área disciplinar que sirvieron de guía para trabajos similares en otras disciplinas y cuyas conclusiones se incorporaron a la didáctica general. Un ejemplo del movimiento que va de lo descubierto en una rama específica de la didáctica a la didáctica general y también a otras didácticas específicas es, por ejemplo, el trabajo de Chi, Feltovich y Glaser (1981) en el área de la enseñanza de la Física, en la que hicieron una comparación de la actividad cognitiva de categorización de problemas realizada por novatos y expertos. Esta investigación sirvió de modelo para la realización de gran cantidad de trabajos en el campo de otras disciplinas y se aceptaron sus conclusiones sobre las modalidades diferenciales de los dos grupos (novatos y expertos), atribuyendo a estas diferencias el carácter de un rasgo general de las dificultades en el agrupamiento y modelización de problemas en el aprendizaje de otras ciencias y que hay que tener en cuenta, en consecuencia, a la hora de programar la enseñanza.

Muchos trabajos efectuados en el campo de la enseñanza de las ciencias naturales sirvieron también, por ejemplo, para dar cuerpo a la concepción de que el alumno, cuando llega al aula, no es, como afirmaba John Locke, una *tabula rasa*, un papel en blanco, sino que tiene ideas acerca de cómo es el mundo y cómo se explican los fenómenos que debe estudiar. ¿Cómo trabajar con esas ideas? ¿Se pueden modificar y reemplazar por nociones científicas o por otro tipo de nociones?

En su libro *Cómo aprenden ciencias los niños*, Astolfi, Peterfalvi y Vérin (1998) hacen una crítica a las clases en las que el profesor aparenta construir un diálogo. Sostienen que éste es sólo aparente en muchos casos porque en realidad obliga a los alumnos a hacer un esfuerzo por decodificar las expectativas de respuesta correcta del docente, sin ofrecer oportunidades para una efectiva confrontación de ideas. En reemplazo de un diálogo simulado, muy interesados en que los alumnos participen de un auténtico «debate científico» en la clase de ciencias, los autores le proponen al docente que procure que los niños razonen y argumenten, proporcionando orientación centrada en la situación, los conceptos, el método, el obstáculo, esto es, el modelo mental a sustituir, y la producción. Para lograrlo el profesor debe adaptar su comunicación a estos ejes principales y tener en cuenta desde un principio las representaciones de los niños cuando inician su aprendizaje. No es suficiente, afirman, limitarse a permitir que esas representaciones emerjan y se expresen, sino que es menester comprender los modos de pensar y los obstáculos que las estructuran y estabilizan. Es posible, ciertamente, hacer uso de ellas de modo positivo a para construir

nuevas representaciones. Pero, ¿cómo emplear las representaciones resistentes de los alumnos como un motor del aprendizaje científico? Con ese propósito recomiendan emplear algunos recursos para dar carácter científico a la actividad de aprendizaje: apelar a la observación y a la experimentación como instrumentos del razonamiento y a la anticipación de lo que va a ocurrir si..., favorecer los momentos de problematización de los fenómenos observados o sometidos a experimentación, procurar la capacitación en las actividades de modelización y estimular la producción de respuestas diversas.

En este caso, es posible partir de un ejemplo tomado de las observaciones y recomendaciones provenientes de una didáctica específica de las ciencias para alumnos de la escuela elemental o primaria, porque se trata de ideas que seguramente también tienen valor para la enseñanza de las ciencias en la educación superior, por ejemplo, ya que, a pesar de las diferencias en las edades, con las que trabaja el profesor de educación superior enfrenta problemas semejantes a los del profesor de enseñanza elemental cuando se trata de modificar o sustituir las concepciones de los estudiantes.

Los muchos trabajos de investigación que se proponen comprender los procesos de *cambio conceptual*, ubicados disciplinariamente en el campo de la psicología del aprendizaje o de la didáctica según el énfasis está puesto en el aprendizaje, en la enseñanza o en la intersección de ambas disciplinas, se asientan sobre teorías de la formación de conceptos y concepciones y sobre teorías acerca de cómo se producen los cambios de unos y otras (Camilloni, 1997; Rodríguez Moneo, 1999; Schnotz, Vosniadou y Carretero, 2006). Iniciados estos tipos de trabajo en la década del setenta, como lo afirman Reinders, Duit y David Treagust, «la investigación sobre las concepciones de estudiantes y profesores y los roles de éstas en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia ha llegado a constituir uno de los dominios más importantes de la investigación en educación científica durante las últimas tres décadas» (Duit y Treagust, 2003). Aunque buena parte de estos trabajos se centran en los aspectos cognitivos de la construcción y del cambio de conceptos y concepciones, otros han señalado la importancia de la dimensión afectiva en estos procesos. Así es como la diferenciación entre modelos fríos y modelos calientes del cambio conceptual se revela iluminadora para comprender cómo tales cambios ocurren o no ocurren, y también es útil para diseñar actividades de aprendizaje. Si los *modelos fríos* se limitan a trabajar sobre la base de la información que se recibe del ambiente, la atención selectiva frente a las claves que surgen de las consignas, la codificación y los niveles en los que se procesa la información y el pensamiento dirigido a la resolución de problemas, *los modelos calientes*, sin desdeñar los factores cognitivos, apuntan a dar importancia a los factores motivacionales, a su relación con la activación del conocimiento previo, al significado que tiene en estos procesos el interés personal general y, en especial, al interés en la materia de estudio, así como a la percepción del valor de utilidad del conocimiento y a la creencia en la posibilidad de aprender y emplear el conocimiento que tiene el alumno (Pintrich, Marx y Boyle, 2003; Sinatra y Pintrich, 2003). Cabe, entonces, preguntarse si ideas relacionadas con el cambio conceptual investigadas en la enseñanza de las ciencias naturales, con frecuencia desarrolladas en el marco de una didáctica específica de un nivel de enseñanza, se pueden transferir a la didáctica de otro de los niveles del sistema educativo. Hasta ahora, la respuesta es positiva. La investigación ha mostrado que gran parte del conocimiento producido en una didáctica específica de nivel es transferible a los otros niveles. Pero, ¿se puede transferir ese conocimiento desde la enseñanza de las ciencias naturales a la enseñanza de las ciencias sociales? La respuesta también es afirmativa, como lo demuestran las conclusiones de un número importante de investigaciones en este último campo (Shnotz, Vosniadou y Carretero, 2006).

¿Y de la enseñanza de las ciencias a la enseñanza de las humanidades, las artes y otros dominios del conocimiento? También en este caso es válida la transferencia de la teoría del cambio conceptual. Nacida, entonces, como una teoría en un ámbito específico de

la didáctica, con sus muchas ramificaciones en subteorías internas, hoy se ha convertido en una teoría estelar de la didáctica general, que ninguna de las didácticas específicas puede ignorar.

La didáctica general había postulado con vehemencia, a partir de trabajos de algunos psicólogos, como Piaget, Vigotsky y Bruner, que aunque dos alumnos den respuestas semejantes, éstas pueden tener significados diferentes para ellos y que, de igual modo, una misma pregunta puede ser comprendida de diversa manera por dos estudiantes. Los hallazgos de las didácticas específicas pudieron comprobar estos asertos de la didáctica general y, al mismo tiempo, brindar ejemplos que permiten iluminar con una nueva luz, la del ejemplo concreto, el principio general.

De la confluencia del principio general y los ejemplos empíricos nace un principio general reconstruido gracias a la mejor comprensión de los alcances de ese principio. Es el mismo, pero es nuevo. Es una construcción en espiral. Hoy sabemos mejor que antes que para restituir el significado de la respuesta y de la pregunta, es necesario trabajar con los estudiantes explícitamente sus significados. Invitarlos a pensar «en voz alta», pedirles explicación de los pasos que dan en la resolución de los problemas, pero también aceptar que den saltos en el razonamiento, darles libertad para expresar sus dudas e incertidumbres y, en particular, para cometer errores. El profesor experimentado, que conoce las ideas previas que suelen sostener los estudiantes, puede hacer una exploración rápida al comienzo del curso o de cada tema o unidad, para constatar qué y quiénes son los alumnos que comparten esas diversas ideas y concepciones, dejando siempre un margen libre para que se expresen otras distintas. De esta manera, al conocer algunos de los problemas que deberá enfrentar en la enseñanza tendrá una base para diseñar una primera programación para trabajarlos.

Desde la didáctica general se postula que es necesario atender a una doble demanda. La enseñanza, por una parte, debe ser individualizada y, por ese camino, con el apoyo del docente que le proporciona andamios, el alumno logrará un aprendizaje autónomo. Pero otra dimensión que también se debe incluir en la enseñanza para la comprensión profunda es la que deviene de la consideración de las variables sociales en los procesos de aprendizaje. El aprendizaje colaborativo se encuentra actualmente entre las estrategias de enseñanza que demuestran mayor valor didáctico. Las fuentes de esta doble propuesta se hallan en la didáctica general de enfoque socio-cognitivo.

Para trabajar esquemas y conceptos se había revelado de gran efectividad la utilización del conflicto conceptual. John Dewey lo había afirmado rotundamente: «El conflicto es el disparador del pensamiento». Pero en un avance posterior, el papel de la interacción entre los estudiantes se mostró como un mecanismo que permitió la aparición de nuevas respuestas que no habrían podido ser logradas individualmente. De allí que el conflicto socio-cognitivo, y no ya el conflicto conceptual individual, juegue un papel fundamental en una didáctica constructivista. Este mecanismo consiste en la expresión pública, antes de cualquier aprendizaje, de los modelos mentales que configuran el pensamiento de cada alumno; la confrontación y la discusión de los diferentes puntos de vista de los alumnos en pequeño grupo y en grupo-clase y, finalmente, la validación o invalidación de hipótesis por medio de experiencias y argumentaciones en un marco construido por el profesor para favorecer la construcción social de los conocimientos. En ciertos casos y en determinadas condiciones, la situación de co-resolución produce la aparición de diferentes respuestas que se deben a distintos puntos de centración de los sujetos o a enfoques distintos de los participantes. En la búsqueda de acuerdos o en la argumentación sobre las discrepancias se profundiza la comprensión de las teorías o los conceptos aunque éstos no cambien necesariamente. El conflicto conceptual, entonces, es doble: es un conflicto interindividual, pero también es intraindividual, en la medida en que el estudiante toma conciencia de que hay otras respuestas plausibles y que puede llegar a dudar de la suya. Esta idea, de este

modo, se convirtió en un patrimonio teórico compartido por la didáctica general y las didácticas específicas en su conjunto.

El diseño de actividades didácticas es un terreno en el que se revela, igualmente, la confluencia de las ideas que son compartidas por la didáctica general y las didácticas específicas. Así como en la didáctica de las ciencias naturales se preparan actividades destinadas a la resolución de problemas centradas en los alumnos, en la enseñanza de las ciencias sociales, las actividades organizadas con el fin de lograr aprendizajes significativos responden a principios semejantes. Lo que Jerome Bruner denominó primero «aprendizaje por descubrimiento» y luego «aprendizaje por invención» constituye un enfoque didáctico especialmente motivador en la enseñanza de todas las ciencias, formales, naturales y sociales. Situaciones problemáticas en la enseñanza de las ciencias sociales, en las que la información debe ser buscada y empleada para proponer una solución en una situación enigmática; donde el conocimiento del pasado adquiere, además de su propio sentido, el de permitir comprender problemas actuales; donde las actividades individuales y las tareas grupales de aprendizaje colaborativo se conjugan; donde la enseñanza y la evaluación no se programan como tareas separadas sino que el aprendizaje genera recursos que facilitan la autoevaluación, son todos rasgos de la enseñanza con un enfoque que no es exclusivo de una única didáctica específica. Empleamos este enfoque en una serie de actividades diseñadas como introducción al estudio de las ciencias sociales, con el fin de ofrecer modelos creativos de diseño de actividades interdisciplinarias en las que, intencionadamente, no se interrumpe el camino entre las ciencias sociales, las ciencias naturales, la lengua y la matemática (Camilloni y Levinas, 1989).

Veamos, finalmente, dos campos en los que la didáctica general ha efectuado aportes que no hubieran podido surgir de modo integral desde ninguna de las didácticas específicas. Son ellos la teoría del currículo y la teoría de la evaluación de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza.

No cabe duda de que la historia de la teoría del currículo se construye con variados aportes provenientes de visiones abarcativas de las problemáticas sociales, culturales, políticas y pedagógicas que se proponen dar respuesta a las clásicas cuestiones relacionadas con las misiones de la escuela y la formación de las personas. El currículo es, seguramente, el más complejo de los objetos de conocimiento de la didáctica. La teoría que se ha ido constituyendo sobre el currículo desde el último cuarto del siglo XIX tiene carácter general. Las derivaciones y las aportaciones que fue recibiendo desde las diversas didácticas específicas la han enriquecido sin alterar su carácter de fundamento para las decisiones que se tomen respecto de lo que se debe enseñar, cuándo y cómo enseñarlo. Del currículo sólo corresponde hablar, asumiendo el carácter fundamental que reviste, desde la visión general de un proyecto pedagógico en el que el alumno no sea tratado como muchos sujetos diferentes, cada uno visto desde la óptica de una teoría parcial de la enseñanza. El alumno es uno, indivisible, orgánico y, en lo posible, armónico, y no debe recibir, por ende, un mosaico de programas de formación. Las didácticas específicas deben contribuir a desarrollar un proyecto pedagógico de formación buscando principios comunes, estrategias que se orienten a fines semejantes y que respeten los fundamentos didácticos generales. Sirvan, como ejemplos, tanto la obra que sobre la teoría del currículo ha compilado Philip W. Jackson (1992) cuanto la que han escrito William F. Pinar y otros (1996), porque constituyen sólidos compendios de los discursos teóricos sobre el currículo que ofrecen bases para el tratamiento general y específico de estas complejas problemáticas.

En consecuencia, mirado el problema desde la cuestión curricular, no hay posibilidad de acordar con una postura que afirme que, desde un punto de vista epistemológico, las didácticas específicas, todas o alguna de ellas, son disciplinas autónomas. Ninguna lo es, a nuestro juicio. Ni la didáctica general ni las didácticas específicas. Todas aportan a la

construcción de una acción pedagógica con sentido social, respetuosa del carácter integral que debe tener la educación intencional.

De manera semejante, la teoría de la evaluación de los aprendizajes, desarrollada desde comienzos del siglo XX, ha ido construyéndose sobre la base de principios generales, fundados sobre teorías epistemológicas, psicológicas y didácticas. Cuestiones tales como las concepciones acerca de qué es conocer y saber, qué es lo que puede conocerse acerca de los saberes de los alumnos, cómo obtener evidencias de cuáles y cómo son esos saberes, cómo pueden apreciarse sus niveles de calidad, qué instrumentos de evaluación emplear y de qué modos pueden hacerse estimaciones sobre el valor de los aprendizajes que los alumnos han logrado, son todas preguntas generales que reciben también respuestas generales. Luego, en cada didáctica específica de la disciplina, de la edad, del nivel de enseñanza, por ejemplo, recibirán precisiones. De la misma manera que en las otras cuestiones que hemos ido planteando, el aporte de las investigaciones efectuadas en los marcos de las didácticas específicas sobre estos temas ha ido enriqueciendo el campo, no sólo de la didáctica general, sino también de las otras didácticas específicas.

He intentado mostrar, a través de algunos pocos ejemplos, que las relaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas son complejas y que las fecundaciones recíprocas son necesarias tanto para la didáctica general como para las didácticas específicas de las disciplinas, los niveles, las edades y los distintos tipos de sujetos e instituciones educativas. Los aportes son significativos y las interrelaciones son fértiles, por lo tanto, para todas. La didáctica general no puede reemplazar a las didácticas específicas ni éstas a aquélla. Constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes. Aunque no siempre es fácil lograr armonía y poner orden y organización en la familia, vale la pena intentarlo. Por esta razón hemos usado la metáfora de Christopher Alexander sobre la ciudad (Alexander, 1965). La didáctica tampoco es un árbol, es una gran red de conocimientos y de producción de conocimientos.