

## **Aproximación al concepto de devolución en didácticas comparadas**

**Dayan Castañeda**

Universitat de Girona

---

### **Objetivos**

Optimizar la labor didáctica de docente, y su respectiva repercusión y asimilación por parte del alumnado, para de esta manera poder focalizar mejor los contenidos y buscar una mejora sustancial en cómo estos son impartidos.

- Plantear un trabajo cooperativo que cohesione a los docentes universitarios, a estudiantes en formación y a los maestros/as en activo.
- Aplicar instrumentos de diagnosis y evaluación, con la finalidad de valorar el concepto de devolución en didácticas comparadas.
- Contribuir y hacer aportaciones a la formación de maestros/as y a la investigación en las aulas de educación primaria.
- Crear instrumentos de diagnosis y recogida de datos para mejorar la investigación en las aulas de educación primaria.
- Contrastar las innovaciones de las didácticas comparadas con la experiencia local sobre el tema.

### **Desarrollo**

#### La educación comparada en el contexto investigativo

La educación comparada, de la cual hemos partido para nuestras investigaciones, (Rickenmann R. , 2007) pone de manifiesto la importancia y potencial que configura la capacidad de explicar los fenómenos educativos actuales y por consiguiente su repercusión en los planteamientos educativos y en los partícipes de dichas acciones didácticas, con la pretensión de obtener mejoras en el sistema educativo y por ende la mejora de la sociedad (Ferrer, 2002). Estos planteamientos han experimentado, últimamente, una evolución en distintas perspectivas y, según el contexto de incidencia, ha dado lugar a aplicaciones innovadoras (Juanola, 2001) todavía poco difundidas. Como reflexión, en este aspecto, es interesante ver los cruces y derivaciones que estos estudios pueden dar si se confrontan con las líneas de investigación emergentes de las didácticas comparada (Leutenegger).

En consonancia, esta investigación pretende abordar la educación comparada a partir de las teorías del enfoque dialógico, en las que se confirma el papel mediador de la educación. El papel de la educación, como mediador, es fundamental en la medida que fomenta el dialogo y este a su vez contribuye a la resolución de conflictos y problemáticas sociales<sup>1</sup>, funcional como dispositivo que

---

<sup>1</sup>En este ámbito podemos ver Giroux & Flecha, 1992; Flecha, 1995; Flecha & Puigvert, 2004

promueve acercamientos interculturales y suscita el dialogo entre las partes implicadas en el entorno educativo. En este sentido, la educación, vista a partir del eje dialógico, es útil, ya que genera pautas de interacción y diversos elementos que potencializan la comunicación en los distintos entornos educativos. (Guix & Serra, 2008).

Basándonos en los postulados para el aprendizaje cooperativo (Pujolàs Maset, 2008), en los cuales se parte de la necesidad de cambiar las estructuras de aprendizaje normales, que rigen actualmente el funcionamiento de las escuelas (individualista o competitiva), para reemplazarlas por una estructura inclusiva que permita el aprendizaje conjunto de los alumnos, promoviendo elementos que predispongan y consoliden esta labor.

Estas acciones, que deben suceder conjuntamente en un grupo, favorecen que todos y cada los individuos participantes aporte sus conocimientos y habilidades. Además tiene la virtud de que aquel que no tiene habilidades tan desarrolladas, pueda suplirlas con el apoyo en otros miembros del grupo; interacción que se denomina participación activa. De este modo, la retroalimentación hace parte del proceso de aprendizaje, promueve la autocritica y permite defender argumentos a través del intercambio de opiniones<sup>2</sup>.

#### Situaciones Didácticas y clínica didáctica en el entorno educativo clínico

A partir de las Teorías de las situaciones didácticas (BROUSSEAU, 2007) y de la clínica didáctica (Rickenmann, 2007, Sensevy, 2007) se desprende que: Los aportes que pueden generar las didácticas en las distintas disciplinas son fundamentales para el buen funcionamiento de la enseñanza, pues contribuyen al entender y regulan las acciones que acontecen dentro del aula; también sirven como mecanismo de discriminación y organización de las distintas circunstancias, y por último, la didáctica puede ser adaptada, modificada, regulada según sea el uso y el tipo de lección. En palabras de Brousseau: "...situaciones diferentes les corresponden conocimientos diferentes." (Brousseau, 1991). En este sentido, la didáctica funciona como una herramienta que el docente puede transformar, dependiendo de cuál sea su intención y el conocimiento al cual se vincula.

La clínica didáctica genera pautas con las cuales el investigador teoriza sobre lo que acontece al interior del acto didáctico, esto es, sobre las relaciones que se generan entre los participantes de la acción didáctica (el docente o profesor, el discente o estudiante, el contexto social del aprendizaje y el currículum).

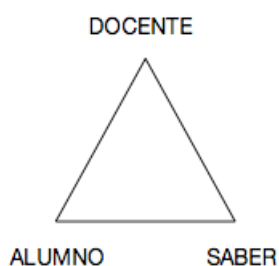


Gráfico No. 1 Participes de la Acción Didáctica (Terna Didáctica) (Rickenmann R. , 2007)

A través de estas teorías, se define el concepto de situación como la interacción entre el sujeto y el medio didáctico, que se propone como "dispositivo" que permite la adquisición de conocimiento por parte de un individuo. Individuo que requiere, en algunas de estas situaciones, un conocimiento previo para poder acceder a determinados contenidos.

<sup>2</sup>En este sentido, el grupo de investigación del que soy miembro cuenta con experiencia en aplicación de procesos cooperativos (Cañabate, 2006, Guix y Serra, 2008).

Es decir, en términos de Brousseau, hemos denominado “situación” a un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio didáctico que determina a un conocimiento dado como el recurso del que este dispone. Recurso útil para alcanzar o conservar, en este medio, un estado favorable. Igualmente, Brousseau aclara que, para algunas de estas “situaciones”, los sujetos requieren de la adquisición “anterior” de conocimientos y esquemas necesarios, aunque hay otras que le ofrecen la posibilidad de construir por sí mismo un conocimiento nuevo en un proceso “genético.” (Brousseau, 1999)

#### Contrato didáctico y transacciones didácticas

Los procesos interrelacionales, dialógicos y comunicativos que se suscitan dentro de esta terna didáctica, se denominan “transacciones didácticas”. Las transacciones didácticas están dadas por la aceptación de los roles implícitos que pueden ser tanto comunicativos como de carácter jerárquico, que posee cada parte implicada en el proceso de aprendizaje.

Desde el tono de voz que utiliza el maestro a la hora de impartir un ejercicio, hasta la manera de resolver determinada actividad por parte del alumno, son actividades comunicativas y de relación, que pertenecen a la esfera de lo “transaccional” que se especifica en la interacción didáctica de la triada.

Estas transacciones didácticas est n correlacionadas con los aspectos “topogen ticos” (que abordaremos más adelante), que forman parte de cada una de las “acciones” y de cada uno de los implicados en esta transacción.

Las acciones varían dependiendo del tipo de saber que se imparte. Igualmente se pueden plantear distintas acciones lo que permite la evolución y transformación de estas transacciones didácticas, que apuntan a solucionar determinado problema compartido por los agentes implicados en la acción didáctica.

Estas transacciones didácticas tacitas e implícitas dan paso a la definición de “contrato didáctico” (Sensevy, 2007) que ilustra de una manera clara el término y que relaciona las situaciones didácticas con los agentes (docente-dicente o co-locutores) que intervienen en el proceso cognitivo.

Denominamos “contrato didáctico” al conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno y al conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro<sup>3</sup>.

Este contrato didáctico está vinculado a los roles estipulados por cada uno de los participantes (de la acción didáctica), roles que se hacen repetitivos y que generan costumbres en cada una de las partes. Estos roles imponen a cada agente el deber de hacer lo que se espera de él (por ejemplo del alumno se espera que se siente en el aula, observe al profesor y tome apuntes; del docente, por ejemplo se espera, una instrucción, que ejemplifique, dirija un ejercicio, incentive al alumno, etc.).

Por esto, la tarea de observar, controlar y esbozar el “contrato didáctico” podría ayudarnos a entender y sistematizar normas intr secas relacionadas con el saber. También a utilizar este

---

<sup>3</sup>El contrato didáctico se presenta así como el vestigio de las exigencias habituales del maestro (exigencias percibidas con mayor claridad), sobre una situación particular. Lo que es habitual o permanente se articula en mayor o menor medida con lo que es específico del conocimiento buscado; ciertos contratos didácticos favorecerían el funcionamiento específico de los conocimientos por adquirir y otros no, y ciertos niños leer an o no las intenciones didácticas del profesor y tendrían o no la posibilidad de ser beneficiados con una formación conveniente” (Brousseau, 1980, p. 35). Le cas de Ga l. Sensevy, G. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Capítulo traducido por Juan Duque y revisión de René Rickenmann. G & A.

conocimiento (Sensevy, 2007), como una “regla de codificación de la actividad didáctica”. En esta esquematización y desglose es precisamente donde pueden comprenderse las interacciones didácticas que se dan dentro de una determinada actividad cognitiva.

Por tanto, la noción de contrato didáctico (Sensevy, 2007) es, desde esta perspectiva, esencial para el proceso de descripción de las transacciones didácticas ya que:

- Nos ayuda a comprender el peso de las costumbres de acción en su formación;
- Promueve la consideración de los hábitos de transacción;
- Ayuda a comprender de qué manera las transacciones didácticas se sustentan en las expectativas r cprocas que existen entre maestro y alumno; y
- Suministra un marco al estudio genético de la constitución de las normas en la clase, y a la manera en que estas normas en determinado momento redefinidas en la dialéctica entre lo antiguo y lo novedoso.

#### Mesog nesis. El medio didáctico en sí mismo como elemento interventor en el proceso de aprendizaje

En función de las acciones didácticas se plantea la génesis del medio como una manera de entender, desglosar y describir la acción didáctica. El contenido, que se genera a partir de las interacciones de los agentes que comparten dicha situación, se reelabora continua y conjuntamente en torno al profesor y los alumnos. Los significados, resultado de esta elaboración, funcionan como mediadores entre los agentes (docente – dicente) y generan una acción didáctica.

Sensevy elabora un ejemplo claro de mesog nesis consistente en la introducción del diccionario en un ejercicio de dictado clásico, en el que las indicaciones y los enunciados se explicitan al momento de comenzar el ejercicio; en el transcurso de este el diccionario<sup>4</sup> promueve cambios que afectan directamente el medio y que genera un reacondicionamiento de las estrategias a utilizar por los alumnos y su seguimiento por parte del docente.

#### Cronog nesis. El tiempo, su implicación y repercusiones en los procesos didácticos

Se utiliza la palabra “progresión” para describir los aspectos cronog nicos en la acción didáctica (Sensevy, 2007). Esta progresión obedece a un carácter donde interviene tanto el tiempo real, (pautas temporales establecidas para un determinado ejercicio) pero también hace alusión a la necesidad de una evolución con respecto al tiempo didáctico. Continuando con el ejemplo del autor, la incursión del diccionario en el ejercicio del dictado planteada por el maestro, expresa esa progresión del tiempo didáctico. Esta evolución plantea una nueva regla que altera la acción didáctica, complejizando el proceso cognitivo en la medida en la que evoluciona, esta progresión sistemática la evalúa el docente en la medida en que el medio didáctico sugiera un cambio.

La evolución del tiempo didáctico está estrechamente ligada al aspecto mesogénico, que se ve alterado con la implementación de algún elemento que permita que el proceso didáctico avance (en el caso del dictado este elemento es el diccionario).

En este sentido las acciones didácticas est n estructuradas a partir de lo que Rickenmann denomina las “*matrices situacionales*” (Rickenmann R. , 2007). Estas son utilizadas por los agentes participantes en la acción didáctica para interpretar su papel (el docente está al frente del aula y el alumno observa la intervención del docente) y en la investigación-acción, constituyen fundamentos adecuados a su objeto de estudio.

#### La Devolución

Partiendo de las relaciones que se generan en el entorno escolar, tanto en situaciones didácticas como didácticas, se plantea la “devolución” como el proceso que genera el alumno cuando es

---

<sup>4</sup>Que actúa como un agente más que intervine en la acción didáctica.

puesto en circunstancia concreta (“ponerse en situación”). Esta “trasferencia de responsabilidad” (Brousseau, 1991) genera un determinado conocimiento y promueve que el alumno analice, transforme y organice el saber de la manera más adecuada a su situación concreta.

A partir de las relaciones que se suscitan en el aula, la devolución se vincula como una herramienta en la elaboración de conocimiento. En este cambio de roles se plantea un proceso de conocimiento a-didáctico, donde el maestro pasa a un plano más de acompañamiento, caso en el cual la “responsabilidad” recae sobre el alumno y le corresponde auto-gestionar su conocimiento.

La devolución en didáctica le plantea al maestro cuestionamientos para resolver problemas y generar un sistema de estrategias para enseñar, dar pautas a los alumnos y que estos puedan, por sí mismos, generar el saber.

Debemos señalar, no obstante, que los procesos de devolución en estos estudios, a falta de elementos y vocabulario específico, no han sido concretados hasta el momento.

### Metodología

Esta investigación forma parte del proyecto ARIE cuyo objetivo principal es fomentar la colaboración del profesorado universitario y los docentes de los distintos niveles obligatorios.

Con este trabajo planteamos la observación a partir de grabaciones concertadas en las aulas de algunos centros educativos y escuelas de Girona, centrandó el énfasis en los procesos de aprendizaje propuestos por los docentes, y su aceptación o asimilación por parte del alumnado, así como de los elementos que intervienen en el contrato didáctico (docentes, discentes y sus interacciones didácticas).

A partir de estas interacciones que se desarrollan en el medio didáctico, se presenta el concepto de devolución, en donde el maestro cede el rol al alumno y éste se hace auto gestor de su conocimiento<sup>5</sup>.

Desde esta *clínica didáctica* se generaron pautas de análisis en las cuales se busca la transversalidad del acto educativo y permite el desglose y el análisis sistemático del acto didáctico en con el objeto de extraer conclusiones sobre:

- Medio Didáctico (Mesogénesis): Identificar el medio didáctico en cada una de las situaciones propuestas por el docente, compararlo e intentar categorizarlo.
- Gestión del Tiempo (Cronogénesis): Las pautas temporales dadas para cada actividad didáctica y también los elementos que puedan hacer evolucionar el tiempo didáctico.
- Interacción In Situ (Topogénesis): Proceso de intercambio entre los participantes en la acción (profesor – alumno) dentro de un medio didáctico.
  - didáctica, nos puede brindar pautas específicas en los procesos cognitivos.

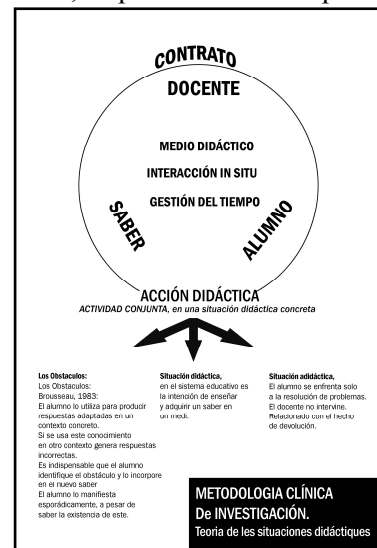


Grafico No. 2 Mapa descripto de la acción didáctica y su relación con la clínica didáctica. (ARIE 2009)

<sup>5</sup>“la fase de devolució és una parte decisiva de la fase de mediació, no és doncs simplement l’acció de “posar-se a treballar”, sinó l’assumpció del “voler treballar” per part de l’alumne i l’acceptació de la tasca després d’entendre la relació beneficiosa amb l’aprenentatge.”(Yves Reuter 2007).

Con el fin de entender y esquematizar la acción didáctica, elaboramos el siguiente gráfico, que presenta los procesos inmersos en la actividad educativa y cómo el análisis sistemático de la acción didáctica, nos puede brindar pautas específicas en los procesos cognitivos.

Grafico No. 2 Mapa descripto de la acción didáctica y su relación con la clínica didáctica. (ARIE 2009)

**Descripción de la clase. “Desde el rol de observador del video”**

La descripción se realiza a partir de una grabación de una clase de educación artística en el CEIP de Palau-Severdera, planteando la videoscopia como instrumento de recogida de datos e instrumento de análisis de la acción didáctica y los elementos que confluyen en la dinámica docente:

En esta grabación en particular, la maestra se encuentra al frente de una pizarra, frente a los alumnos, corrigiendo una serie de trabajos que están colgados en la pared. La profesora está observando estos trabajos que son autorretratos (realizados por los niños) en formato grande (50x70 cms aprox.). La maestra está describiendo estos trabajos y haciendo continuas preguntas sobre cada una de las obras; de esta manera se generan interrogantes y se promueve un ambiente de discusión, al realizar cuestionamientos a los alumnos que observan sus propias obras. En esta discusión se generan muchos interrogantes, tanto de la ejecución técnica del mismo trabajo como de los detalles que conforman la obra; esto le permite valorar a la maestra, por un lado, el grado de ejecución técnica, y de otro, la auto-observación que cada uno hace de su cuerpo (las cosas que ellos mismos destacan y las que no son muy notables sus compañeros intentan hacerlas notables).

Partiendo de los aportes del grupo de investigación se ha generado un cuadro que permite entender y codificar lo que sucede en torno a una clase, los gestos y la acciones de cada una de las partes que intervienen en los procesos educativos: este es un fragmento del análisis que se presenta como herramienta para organizar las acciones didácticas que suceden dentro del aula.

| Transcripción / descripción  |         |  | análisis                |                                    |            |            |   |   |                              |
|--|---------|--|-------------------------|------------------------------------|------------|------------|---|---|------------------------------|
| Interacciones verbales   |         | Posturas y gestos  | Acciones sobre el medio | Dimensiones de la acción didáctica |            |            | procesos  |   |                              |
| Docente  | alumnos |  |                         | definición                         | devolución | regulación | institucionalización  | mesogenéticos   | topogenéticos                |
| (L) Miraremos aquí en la pared porque nos tenemos que fijar en muchas cosas hoy. ¿Vale? Algunos niños responden: vale ...  |         | Disposición de las personas sentadas en el suelo mirando a la maestra. | X                       |                                    |            |            |   | Al estar sentados se frente a los trabajos se puede hacer una mejor observación de estos. | Presentación de la actividad |
| (N) Que Aleix (...) y tiene más cosas, hemos referido que se ha metido demasiadas cosas de decoración.   |         | La alumna se da cuenta de los detalles en el trabajo de otro alumno.   |                         |                                    | X          |            |   | Se crea un ambiente de crítica y observación.   |                              |
| ¡Vale!, Aleix por ejemplo que fue el primero en acabar. Nos hemos fijado que ha hecho algunas cosas que los otros no han tenido tiempo o no han tenido ganas.                |         |  | X                       | X                                  | X          |            | Reflexión de la maestra sobre el trabajo de su alumno, abre el tema para ser debatido.  | Interacción pregunta/respuesta interrumpida por la docente                                |                              |
| ... ¿Qué ha pasado aquí, e Aleix se ha hecho muchos detalles, por ejemplo se ha hecho unos bolsillos, se ha hecho un cinturón eh? Porque ha tenido tiempo y ha tenido ganas. |         | Estrategia dialógica: generar temas para abrir diversas ideas.         |                         |                                    |            | X          | la maestra continua exaltando el trabajo de su alumno, enseñando los logros) resalta el hecho de los detalles, la disposición y el tiempo de ejecución de su trabajo. |   |                              |

Grafico No. 3 Análisis e interpretación de una clase de educación artística (ARIE 2009)

**Conclusiones**

A partir del trabajo de campo, hasta ahora se han formulado más interrogantes que conclusiones definitivas, ya que la investigación aun está en fase de ejecución.

Por consiguiente, desde los procesos de análisis en didácticas considero importante realizar una prospectiva al respecto, que expongo de la siguiente manera:

- Aproximar las teorías de investigación educativa al trabajo que se realiza en la escuela;
- Dotar de una sistemática a la investigación en las aulas;
- Potenciar el trabajo cooperativo e interdisciplinar;
- Generar un sistema que permita analizar todas las variables y elementos implicados en este tipo de investigación.

Partiendo de esta investigación planteo poner de relieve “el acto devolutivo” que se genera en medio de la acción docente, en primer lugar como un hecho de evaluación (la devolución entendida como medio de constatar lo aprendido), pero también su importancia en el proceso de cambio de roles.

Presento las didácticas comparadas como medio de transversalizar el acto educativo, comparar, evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje que sean, en menor o mayor medida, transformables y adaptables a determinados contextos educativos.

Y para el debate, deseo dejar enunciadas las siguientes cuestiones y/o consideraciones para el debate:

Nos permite el dispositivo creado valorar la acción didáctica de manera satisfactoria, teniendo en cuenta que no contamos con mucha experiencia en este tipo de valoración.  
Necesitaremos más instrumentos complementarios para valorar las acciones didácticas.

Hay que señalar que el presente proyecto forma parte de la única convocatoria oficial que dirige su acción a la interacción de profesores universitarios, con otros docentes (formación inicial, docentes y gestores de distintos niveles educativos obligatorios). Actualmente, no hay noticias ciertas de la continuidad de esta convocatoria. ¿Tenemos que considerar que la investigación sobre profesorado no es un tema emergente?

### **Bibliografía**

- Belver, M. H., Moreno, C., & Nuere, S. (2005). *Arte infantil en contextos contemporáneos*. Madrid, Ediciones Eneida.
- Brousseau, G. (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 9 (1).
- Brousseau, G. (1999). *Educación y Didáctica de las matemáticas*. México.
- BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al Estudio de la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chavarría, J. (2006). Teoría de las situaciones didácticas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática* (2), 10.
- Chevallard, D. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires : Aique.
- Ferrer, J. (Barcelona). *La educación comparada actual*. 2002: Ariel educación.
- Flecha, R. (1995). Los profesores como intelectuales hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas N°2*, 67-76.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2004). De la adaptación a la diversidad a la transformación para la igualdad. *T.E Comunidades de aprendizaje: Propuesta sobre el Estatuto docente*. (249).
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giroux, H. A., & Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El roure.
- Guix, D., & Serra, P. (2008). *Donar, rebre i compartir L'estructura de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Girona: Universitat de Girona.
- Guix, M. D., & Serra, P. (2003). Dar, recibir y compartir jugando. Aprendizaje cooperativo. *Innovación educativa* (121), 49-52.

Juanola, R. (2001). Els ensenyaments artístics : una mirada a través de la formació del professorat. *Revista de Girona* (208), 56-61.

Leutenegger, F. (s.f.). *Le point de Veue de la Didactique Comparée*. Recuperado el 10 de 06 de 2009, de [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Bernie/Leutenegger.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bernie/Leutenegger.pdf): <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca>

Maeso Rubio, F. (. (2008). *El arte de enseñarte arte. Metodología innovadora en bellas artes*. Sevilla: Diferencia (Ediciones universitarias y de ciclos superiores).

Martín García, X., & Puig Rovira, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.

Pujolàs Maset, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Rickenmann, R. (s.f.). *Estudios Artísticos, Análisis Didactico y Procesos de Aprendizaje*. (U. d. Ginebra, Ed.)

Rickenmann, R. (2007). Investigación y Formación Docente:Dispositivos de formación y elementos para la cosntrucción de una identidad profesional. . *EccoS* , 435-363.

Rickenmann, R. (s.f.). *Metologias clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formacion en alternancia*. Gienbra , Suiza.

Rué i Domingo, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organizació social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova educació.

Sensevy, G. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Capítulo traducido por Juan Duque y revisión de René Rickenmann. G & A.