

## **FUNCIONES DE LOS TEXTOS ESCOLARES: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DEL CONTEXTO DE QUEBEC Y ONTARIO**

**FUNCTIONS OF TEXTBOOKS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONTEXT  
IN QUEBEC AND ONTARIO**

**FUNÇÕES DOS TEXTOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO  
CONTEXTO DE QUEBEC E ONTÁRIO**

*Johanne Lebrun, Christine Moresoli y Abdelkrim Hasni*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 3

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art05.pdf>

Fecha de recepción: 17 de junio de 2012  
Fecha de dictaminación: 25 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 1 de octubre de 2012

La mayoría de las reformas educativas del occidente tienen como premisa mejorar la calidad de la intervención educativa de sus docentes dado que éstos “ejercen una fuerte y notable influencia en el resultado académico de los alumnos” (American Council on Education, 1999, pp. 3). Estas reformas se caracterizan además por un giro epistemológica de tipo constructivista al igual que por impulsar la concepción de un docente mediador; siendo en este marco, que los textos escolares aparecen como un apoyo de tal orientación. En efecto, los textos escolares son, según distintos investigadores, herramientas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en Quebec (Lebrun, 2001, 2002, 2006; Lebrun y Hasni, 2010; Lebrun, Bédard, Hasni y Grenon, 2006; Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy, Spallanzani y Pearson, 2002; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter y Roy, 2001), en Norteamérica (Alverman, 1989; Boostrom, 2001; Hinchman, 1987; Zahorik, 1991; Zhao y Joge, 2005) como en Europa Occidental (Borne, 1998; Gentil y Verdon, 1995; Hummel, 1988). Su influencia parece aún más preponderante en los países emergentes o en vías de desarrollo, donde constituirían el vector central de la concretización de las reformas y del éxito educativo (Heyneman, Farrell y Sepulveda-Shiando, 1981; Lockheed, Vail y Fuller, 1986; Unesco, 2002). Por demás, varios autores (Ball y Cohen, 1996; Collopy, 2003; Davis y Krajcik, 2005; Schneider y Krajcik, 2002) afirman que el texto escolar igualmente actúa como una herramienta de desarrollo de la profesionalización docente.

La revisión de la literatura (Lebrun *et al.*, 2002) y los resultados de diversos trabajos realizados por el CREAS, la CRCIE y el CRIE<sup>1</sup> (Hasni, Samson, Moresoli y Owen, 2009, Lenoir, 2002; Lenoir, Rey, Roy y Lebrun, 2001, Lebrun 2002, 2006, 2009, en prensa; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir y Masselter, 2001, Lenoir, Hasni, Lebrun, Maubant, Larose, Lisée, Oliveira y Routhier, 2007; Oliveira, Lisée, Lenoir y Lemire, 2006), constatan la influencia de los textos escolares en las prácticas docentes y, consecuentemente, en los contenidos y procesos de aprendizaje de los alumnos. Así, los textos escolares contribuirían en gran parte a definir los saberes a enseñar, las estrategias pedagógico-didácticas<sup>2</sup>, la progresión de aprendizajes, el recorrido que los alumnos deben seguir para adquirir los saberes, su grado de participación en las actividades y las formas de reconocimiento de sus conocimientos. Más que una simple herramienta educativa, los textos escolares representarían un componente ineludible del modelo de intervención educativa<sup>3</sup> a utilizar en la enseñanza.

El presente texto se concentra en las dimensiones que intervienen *a priori* en la concepción de los textos escolares, para posteriormente prestar una atención particular a las “prácticas del aula que este hace posible o que excluye” (Reshef, 1986, pp. 27). Se trata, por medio de un análisis de contenido de los documentos oficiales relacionados con la elaboración y la evaluación de los textos escolares, por un lado, de extraer las distintas funciones asociadas a los textos escolares en dos provincias canadienses: Quebec y Ontario y; por otro lado, de exponer la influencia potencial de estas funciones en cuanto a su utilización en el aula. Estos elementos permitirán también identificar posibles diferencias y semejanzas en la manera de conceptualizar la importancia y el rol que cumplan los textos escolares en los dos sistemas educativos,

<sup>1</sup> Durante los últimos diez años, los investigadores del CRCIE, CREAS y CRIE (Centro de investigación sobre la intervención educativa) ha desarrollado más de 16 investigaciones que tocan de manera directa o indirecta a las interacciones entre los textos escolares y las prácticas de enseñanza.

<sup>2</sup> El término “pedagógico-didáctico” remite al mismo tiempo a “la función didáctica de estructuración y gestión de los contenidos” y a la “función pedagógica de ayuda en la construcción del saber por la relación funcional y la organización de aprendizajes” (Alltet, 1997).

<sup>3</sup> La intervención educativa hace referencia la acción del docente (una mediación pedagógico-didáctica) sobre la relación que establecen los alumnos, como proceso de aprendizaje (una mediación cognitiva), con objetos de saber. Esta acción es determinada por finalidades socioeducativas y tiene en cuenta distintos componentes (didácticos, psicológicos, pedagógicos, organizativos, etc.) que se la fundan. Ésta se enmarca en un contexto espacial, socio-temporal y sociocultural (Lenoir, 1996; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002).

sin olvidar que éstos se encuentran estrechamente vinculados a una intervención educativa de tipo constructivista. De hecho, en Canadá, la educación es de jurisdicción provincial y son las provincias las que tienen el poder de legislar en tal ámbito. Sus sistemas educativos son variados, pero orientados por perspectivas educativas similares. De esta forma, en Quebec la implementación de un currículum de inspiración constructivista centrado en el enfoque basado en competencias (Ministère de l'éducation, 2001, 2004a) comenzó en el 2001; y bajo esta misma implementación, el sistema de evaluación y aprobación de textos escolares fue revisado (Ministère de l'éducation, 2004b; 2004c). En el caso de Ontario, el Ministerio de Educación procedió a una importante reforma curricular a fines de los años 90, conduciendo a la publicación de *The Ontario Curriculum, Grades 1-8* en 1998 (Ministry of Education and Training 1998). A pesar de que el concepto de competencias no aparece como un concepto estructurante de esta Reforma, este currículum, al igual que el de Quebec, es de inspiración constructivista. Por otra parte, el proceso de aprobación y oferta de los manuales se revisó en el 2006 (Ministry of Education, 2006a, 2006b).

El presente artículo se divide en cinco partes. La primera plantea algunos elementos de problematización relacionados con el análisis de la importancia y rol de los textos escolares en la intervención educativa. La segunda parte resume el marco conceptual, la que nos lleva al análisis de las diferentes funciones de los textos escolares y el impacto que éstas tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología utilizada para el análisis de la documentación gubernamental referida al texto escolar se describe en la tercera parte, para, finalmente, exponer los resultados obtenidos y su discusión respectiva.

## 1. EL TEXTO ESCOLAR: LA NECESIDAD DE UN ANÁLISIS CONTEXTUALIZADO

Los textos escolares toman forma en un contexto socioeducativo específico que sobrepasa los aspectos didácticos o pedagógicos naturalmente asociados a este último. Muchos autores (Choppin, 1980, 1992; Johnsen, 1993; Lenoir, 2006; Niclot, 2002, Niclot y Aroq, 2006; Purves, 1993; Stray, 1993) destacaron la interpenetración de la economía, la edición y lo educativo en la concepción del material. En realidad, el texto escolar se encuentra en una triple confluencia: primero, entre la demanda social, educativa y de la edición; luego, entre el currículum formal y el real y, por último, según el uso al cual se les destine, entre la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo a Johnsen (1993) "a textbook is neither just object content, nor pedagogy, nor literature, nor information, nor morals nor politics. It is the freebooter of public information, operating in the gray zone between community and home, science and propaganda, special subject and general education, adult and child" (pp. 330). En el mismo sentido, Purves (1993) por su parte agrega: "textbooks exist within a political context no less than do schools; we cannot discuss either as if they were representations of an isolated entity called "pure knowledge" or "pure pedagogical practice" (pp. 14). Así, los aspectos pedagógicos y didácticos de los textos adquieren forma en un contexto ideológico, político, educativo, cultural y económico cuya influencia no debe descuidarse. Asimismo, las orientaciones y directivas expresadas previamente su concepción, selección y utilización son aspectos a tener siempre en cuenta.

Según varios investigadores, este contexto socioeducativo no ha sido objeto de muchos estudios. Woodward, Elliot y Carter Nagel (1988) destacan con respecto a la investigación americana de los textos escolares una focalización, durante las dos últimas décadas, en el análisis de contenido en términos ideológicos y culturales. Estos autores recalcan que "prior to the 1970s, however, there was virtually no attention given to wider issues pertaining to the curriculum role and the quality and instructional design

of textbooks" (pp. 2). Del lado de la investigación francesa, Reshef (1986) hace la misma comprobación que da lugar a estudios muy detallados que "conciben el texto escolar como un producto cultural terminado, en los cuales ni la fase preliminar (todo aquello que tiene que ver con su producción, creación) ni sobre todo la fase posterior (procedimientos pedagógicos que ellos permiten y en el marco en el que son utilizados) tienen una incidencia en el análisis" (pp. 27). Por lo demás, la debilidad misma de los análisis de contenido es criticada (García y Tanner, 1985; Siler, 1986-1987; Wade, 1993) y Caspard (1984) denuncia estos análisis que no hacen más que resaltar los contenidos y valores evidentes *a priori*. Weinbrenner (1990), por su parte, subraya la gran cantidad de lagunas específicas a este ámbito de investigación que, a su modo de ver, padecen importantes límites tanto a nivel teórico, empírico como metodológico. Este autor igualmente afirma que la investigación sobre los textos escolares debe ampliar su campo de investigación más allá del análisis de contenido, proponiendo tres categorías de investigación: las *process-oriented research* que estudian el ciclo de vida de un texto escolar incluyendo su concepción, aprobación, difusión, adopción, uso y abandono; las *reception-oriented research* que se interesan en los textos escolares como vector cultural e ideológico y como instrumento pedagógico; las *reception-oriented research* que tratan sobre la influencia de los textos escolares en los docentes y alumnos, así como en las reacciones que surgen de los distintos grupos sociales. Según Johnsen (1993), autor que realizó un análisis crítico de varios centenares de estudios tanto en Europa Occidental como en Norteamérica, menciona que el texto escolar, como objeto de investigación, da lugar a una producción cada vez más abundante. No obstante, concordando con los autores citados anteriormente, este autor llega a la conclusión de que este ámbito de investigación todavía se caracteriza por varias debilidades. Entre estas debilidades señala una preocupación excesiva en el análisis de contenido desde una perspectiva ideológica, la existencia de pocos trabajos focalizados en el proceso de elaboración y difusión de los textos escolares, muy pocos análisis respecto a sus modalidades de utilización en el aula, la debilidad y la disparidad metodológica, así como lo acotada de la perspectiva de estudio. En resumen podemos decir que si la investigación sobre los textos escolares ha dado lugar a varios estudios, éstos están únicamente restringidos al ámbito del análisis del contenido educativo desde un punto de vista histórico e ideológico.

El análisis aquí propuesto pretende contribuir de manera parcial, a la reflexión de uno de los aspectos aún poco investigados del texto escolar; es decir, las prescripciones que presiden a su concepción. Además de destacar las funciones que se derivan de las exigencias que intervienen *a priori* en la elaboración de los textos escolares, este análisis permite sentar las bases para el desarrollo de trabajos de análisis de contenido sobre los textos escolares más contextualizados.

## 2. MARCO CONCEPTUAL: EL TEXTO ESCOLAR ENTRE EL PROCESO DE SUSTITUCIÓN Y DE INSTRUMENTALIZACIÓN

Los textos escolares<sup>4</sup>, según las funciones que les conceden las prescripciones educativas oficiales, se sitúan en un *continuum* que va desde una posición de triple sustitución - sustituto del programa de estudio, sustituto del trabajo del docente, sustituto del trabajo cognitivo del alumno - a una posición de

<sup>4</sup> En Quebec y Ontario, las colecciones didácticas implican obligatoriamente dos componentes: una guía del maestro o guía de enseñanza en la cual se encuentran precisiones metodológicas, didácticas, etc. y un texto del alumno. Estas colecciones también pueden acompañarse de una guía de ejercicio o de aprendizaje para el alumno, pero este componente no es objeto de evaluación y ni de aprobación.

auxiliar en la cual los docentes pueden apoyarse si es necesario (Hasni y Ratté, 2001; Lebrun, 2002, 2006; Lebrun *et al.*, 2002; Lenoir, 2001, 2006; Spallanzani *et al.*, 2001). La delimitación de las dimensiones que el manual tiene por misión de concretizar, contribuye a definir sus funciones respecto a los programas de estudio, los profesores, los alumnos, los padres así como a los conocimientos disciplinarios.

## 2.1. El texto escolar como sustituto

Los textos escolares pueden presentarse como resúmenes de los programas de estudios. En este contexto, el texto escolar del alumno contiene a la vez el *corpus* de conocimientos disciplinarios que deben adquirirse, las actividades y tareas a ejecutar para favorecer esta adquisición, las estrategias y métodos que deben aplicarse para alcanzar los aprendizajes prescritos, así como las tareas que sirven para evaluar los conocimientos adquiridos. En consecuencia, el texto escolar representa la base informativa y formativa que el alumno debe seguir durante el año escolar para alcanzar los aprendizajes prescritos. En cuanto a la guía del docente, en ella se encuentra la información necesaria para conducir las actividades propuestas en el texto del alumno. Esta guía representa a su vez una herramienta de planificación, de información y de formación disciplinaria y pedagógico-didáctica. Sin duda alguna, esta concepción encierra al texto escolar en una lógica expositiva e impositiva. La presentación de un *corpus* de saberes purificados y pre-organizados frustra en gran parte el proceso de construcción de saberes dado que el programa de didactización se organiza en torno a la revelación del saber. En efecto, la didactización consiste en preparar, dividir, secuenciar los saberes para presentarlos según modalidades destinadas a facilitar su asimilación. La estructuración de los saberes se opera del exterior sin consideración a su integración real por el alumno. El método de aprendizaje se aferra a un saber homologado y no al sentido que el alumno pueda asignarle. Si pensamos que el saber y la secuenciación de las actividades cognitivas del alumno se encuentran determinados por el texto escolar, claramente al alumno no le queda otra opción que asimilar el saber de manera directa o, bien, extraerlo con ayuda de algunas operaciones de localización o decodificación. De esta forma, el texto escolar sustituye el trabajo cognitivo del alumno, proporcionándole, por ejemplo, problemas, preguntas y protocolos experimentales.

En la medida en que el texto escolar es ideado para intervenir en el momento de la planificación, de la realización de la intervención educativa y de la evaluación de los aprendizajes, éste sustituye también y en gran parte al docente en lo que respecta a la implementación del método de aprendizaje y exposición del contenido. La tarea del profesor consiste en contextualizar y hacer ejecutar correctamente las etapas pre-identificadas y, si es preciso, proporcionarle mayor inteligibilidad a secuenciación propuesta en el texto escolar. Así pues, el profesor mejora y adapta el desarrollo presentado en el texto. Delegando la exposición de saberes y del método de aprendizaje al texto escolar, el docente ejerce una mediación de naturaleza, principalmente, psicopedagógica que deja al margen el saber y su construcción. En este contexto, el texto se convierte en un objeto de trabajo y no una herramienta al servicio de un método de enseñanza-aprendizaje. En la medida en que la mediación docente tiene por objeto permitir a los alumnos seguir la secuenciación predeterminada por el texto escolar, la intervención del docente se convierte esencialmente en una mediación "*para*" el texto más que una mediación "*por*" el texto. Dicho en otras palabras, el *medio* se convierte en el *fin*. Por otro lado, como varios autores lo destacan (Anderson y Tomkins, 1983; Boostrom, 2001; Hasni *et al.*, 2009, Lenoir *et al.*, 2007; Woodward, Elliot y Nagel Carter, 1988; Julkunen, Selander y Ahlberg, 1991; Lebrun, 2002, 2006; Lebrun, Lenoir y Desjardins, 2004; Le Roux, 1997; Spallanzani *et al.*, 2001; Venezky, 1992), el texto escolar, también se convierte en un sustituto del programa de estudio. De este modo, la modalidad de empleo sustituye lo que tiene por mandato ser operatorio. Además, puesto que contiene a la vez el contenido a enseñar, ejercicios

relacionados con la apropiación de éste, etc., este tipo de texto escolar representa una herramienta de seguimiento y apoyo para los padres de los alumnos. En fin, reflejo de los aprendizajes escolares, el texto escolar representa para la sociedad una ventana abierta del aula, por la cual es posible juzgar la pertinencia de los aprendizajes esperados.

Esta concepción de los textos escolares se asocia generalmente a la concretización de los programas de estudio estructurados por objetivos comportamentales y basados en un enfoque neobehaviorista inspirado en los trabajos de Bloom (1956, 1979) como lo revelan de diversos trabajos de investigación quebequenses (Lebrun, 2001, 2002, 2006, 2009, en prensa; Roy, 2001; Roy y Lenoir, 2006; Spallanzani *et al.*, 2001).

## 2.2. El texto escolar como auxiliar

La actualización de un currículum de inspiración constructivista necesita la re-conceptualización de la relación del texto escolar con el programa de estudio y, en consecuencia, de su relación con el docente y el alumno. En la medida en que el docente permanece el único intermediario capaz reaccionar “a la movilidad y a la imprevisibilidad de un aprendizaje basado en una situación-problema” (Rey, 2001, pp. 265), la guía del docente (como parte del texto escolar) en ningún caso puede substituir su intervención; sin embargo, puede orientar su acción proporcionándole el bosquejo general de los métodos de aprendizaje, sugiriéndole pistas para la iniciación de actividades y poniendo a su disposición indicaciones disciplinarias respecto a los conceptos clave y a los aspectos del aprendizaje a considerar en proceso de evaluación. Sucede lo mismo con el rol del texto escolar respecto al alumno. El método de aprendizaje debe ser asumido por el alumno. El texto escolar del alumno puede alimentar la aplicación de la relación de objetivación que se instaura entre el alumno y lo real, pero nunca reemplazarla. Para que el texto esté en condiciones de sostener al alumno en esta secuenciación, no puede representar ni una herramienta de materialización del método de enseñanza-aprendizaje, ni una herramienta que expone el *corpus* de saberes a adquirir. Debe más bien presentar un substrato informativo que abastezca al alumno en su implementación –reflexiva y crítica–, de procesos mediadores cognitivos, y al docente, en su intervención educativa.

Con el fin de representar una herramienta al servicio de la mediación pedagógico-didáctica del docente y de la mediación cognitiva del alumno, el texto escolar debe redefinirse en cuanto a su contribución a los métodos de aprendizaje. De la recopilación de textos polémicos y ambiguos a la obra de referencia de carácter informativo y descriptivo, las posibilidades son muchas. Los textos escolares pueden asimismo intervenir en el inicio del método de aprendizaje presentando interpretaciones distintas de una misma realidad y llevar así a los alumnos a percibir y luego a construir los datos de un problema o, bien, intervenir en la fase de investigación y tratamiento como un banco de información a consultarse. Pero cualquiera que sea la posición en este amplio espectro, los textos escolares sólo representan un auxiliar que alimenta la planificación y actualización de un método de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo del presente análisis<sup>5</sup> consiste en identificar las funciones concedidas a los textos escolares en Ciencias y tecnologías en Quebec y Ontario, con el fin de situarlos en este *continuum* que va de la substitución a la instrumentalización.

<sup>5</sup> Agradecemos a Marie-Eva Owen, estudiante a la Universidad de Sherbrooke y Rachel Leslie, estudiante a la Universidad de Waterloo en Ontario, por su asistencia en la búsqueda de la documentación analizada.



### 3. METODOLOGÍA

Para identificar las funciones del texto escolar, se procedió a un análisis de contenido de dos tipos de documentos oficiales presentados por los Ministerios de Educación de Quebec y Ontario: los documentos ministeriales que enuncian los fundamentos y orientaciones señaladas en las recientes reformas educativas y los documentos relacionados con la concepción y evaluación de textos escolares. Efectivamente, en Quebec y Ontario los textos escolares, para ser aprobados, son sometidos a un proceso de evaluación y sólo los textos que han obtenido un certificado de aprobación ministerial pueden utilizarse en el aula. Es importante señalar, además, que en ambas provincias, los criterios de evaluación sirven también de indicadores a los diseñadores de textos escolares. La tabla 1 presenta el *corpus* que fue objeto de análisis.

TABLA 1. CORPUS DEL ANÁLISIS

| Ontario  |
|--|
| 1. Royal Commission on Learning. (1994a). <i>For the Love of Learning: Report of the Royal Commission on Learning; Vol. 1, Mandate, context, issues</i> . Toronto: Government of Ontario.          |
| 2. Royal Commission on Learning. (1994b). <i>For the Love of Learning: Report of the Royal Commission on Learning; Vol. 2, Learning: Our vision for schools</i> . Toronto: Government of Ontario   |
| 3. Royal Commission on Learning. (1994c). <i>For the Love of Learning: Report of the Royal Commission on Learning; Vol. 3, The educators</i> . Toronto: Government of Ontario.                     |
| 4. Royal Commission on Learning. (1994d). <i>For the Love of Learning: Report of the Royal Commission on Learning; Vol. 4, Making it happen</i> . Toronto: Government of Ontario.                  |
| 5. Ministry of Education (2006a). Guidelines for Approval of Textbooks. Ontario: Government of Ontario.  |
| 6. Ministry of Education (2006b). Submission Procedures for Textbooks for The <i>Trillium List</i> . Ontario: Government of Ontario.   |
| 7. Royal Commission on Learning. (1994a). <i>For the Love of Learning: Report of the Royal Commission on Learning; Vol. 1, Mandate, context, issues</i> . Toronto: Government of Ontario.          |
| 8. Royal Commission on Learning. (1994b). <i>For the Love of Learning: Report of the Royal Commission on Learning; Vol. 2, Learning: Our vision for schools</i> . Toronto: Government of Ontario   |
| 9. Royal Commission on Learning. (1994c). <i>For the Love of Learning: Report of the Royal Commission on Learning; Vol. 3, The educators</i> . Toronto: Government of Ontario.                     |
| 10. Royal Commission on Learning. (1994d). <i>For the Love of Learning: Report of the Royal Commission on Learning; Vol. 4, Making it happen</i> . Toronto: Government of Ontario.                 |
| 11. Ministry of Education (2006a). Guidelines for Approval of Textbooks. Ontario: Government of Ontario.   |
| 12. Ministry of Education (2006b). Submission Procedures for Textbooks for The <i>Trillium List</i> . Ontario: Government of Ontario.  |
| Québec   |
| 1. Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). <i>L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative</i> . Québec: Gouvernement du Québec.  |
| 2. Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). <i>Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum</i> . Québec: Gouvernement du Québec. |
| 3. Ministère de l'Éducation du Québec (1997c). <i>Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation</i> . Québec: Gouvernement du Québec.                      |
| 4. Ministère de l'Éducation (2004b). Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation. Enseignement primaire et secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.                                  |
| 5. Ministère de l'Éducation (2004c). Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique. Enseignement primaire et secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.                              |
| 6. Ministère de l'Éducation (2004d). Évaluation des aspects matériels du matériel didactique. Enseignement primaire et secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.                                 |
| 7. Ministère de l'Éducation (2004e). Évaluation des aspects publicitaires du matériel didactique. Enseignement primaire et secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.                             |
| 8. Ministère de l'Éducation (2004f). Évaluation des aspects socioculturels du matériel didactique. Enseignement primaire et secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.                            |

En Quebec, el proceso de aprobación incluye dos tipos de evaluación: la pedagógica y la extra-pedagógica. Los textos escolares (guía del docente y texto del alumno) se evalúan en función de seis

aspectos: los pedagógicos, socioculturales, materiales, publicitarios, religiosos y convencionales (Ministère de l'éducation, 2004b). La evaluación pedagógica de los textos es realizada por docentes y consejeros pedagógicos, mientras que la evaluación extra-pedagógica, referida, por ejemplo, a los estereotipos discriminatorios como el sexismo y racismo, se confía ya sea al Consejo de aprobación o al servicio gubernamental implicado (Ministère de l'éducation, 1991). Diferentes criterios de evaluación especifican cada uno de estos aspectos (Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2004b, 2004c, 2004d, 2004e, 2004f). Así, más allá del discurso oficial y de las declaraciones, es por medio del proceso de evaluación y aprobación de los textos escolares, efectuada bajo la responsabilidad del Consejo de aprobación del material didáctico, que el MELS ejerce concretamente su peso decisonal.

En Ontario, los textos escolares se evalúan en función de dos aspectos: contenido y formato. La evaluación del contenido contempla seis dimensiones: calidad, referencias de utilización de la tecnología, salud y seguridad, responsabilidad medioambiental, lenguaje, estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, prejuicios (Ministry of Education, 2006a, 2006b). A nivel de formato, los textos son evaluados en cuanto al uso potencial por parte de los alumnos y su durabilidad. Éstos son evaluados por un organismo independiente. De esta forma, los textos vinculados a los programas de estudio de lengua francesa son evaluados por el Centro Canadiense de Liderazgo en Evaluación; y los textos escolares vinculados con los programas de lengua inglesa por el Servicio de los programas de estudio de Canadá (Ministry of Education, 2006b). El organismo encargado de evaluar los textos aplica los criterios de admisibilidad y evaluación decretados por el Ministerio de Educación de la provincia y presenta sus recomendaciones al ministerio. Posteriormente es el Ministerio de Educación quien toma la decisión final.

El análisis se basa en el discurso explícito. En el caso de los documentos de orientación (p.ej.: *Royal Commission on Learning*), se seleccionó inicialmente, todas las unidades de sentido en las cuales apareciera las palabras<sup>6</sup> *manuels scolaires*, *textbook*, *teacher's resource curriculum material*, *curriculum resource*, *curriculum manual*, *curriculum guide*, *pedagogic material*, *pedagogic resource*, *pedagogic manual*, *pedagogic guide*, *teach material*, *teach resource*, *teach manual*, *teach guide*, *learn material*, *learn resource*, *learn manual*, *learn guide*, *learn material*. Luego del examen de estos extractos, las unidades de sentido que no presentaban nexos con nuestro objeto fueron eliminadas del estudio. En un segundo momento, las unidades de sentido se clasificaron según las distintas funciones provenientes del marco conceptual: texto escolar *versus* programa de estudio, manual *versus* docente, texto escolar *versus* alumno, texto escolar *versus* saberes disciplinarios, texto escolar *versus* padres, etc. En el caso de la documentación que presentaban los criterios de evaluación, simplemente se sintetizaron los criterios e indicadores para luego clasificarlos según las funciones definidas anteriormente.

## 4. RESULTADOS

Los resultados se presentan en dos tiempos: en primer lugar los resultados vinculados al análisis de los documentos de orientación y luego los obtenidos en el análisis de los documentos normativos que enmarcaban la concepción y evaluación de los textos escolares.

<sup>6</sup> Nota de traducción: En esta parte del texto, por tratarse de las palabras clave que guiaron el análisis, no se procedió a la traducción. Algunas de ellas son: texto escolar, recursos curriculares, recursos del currículum, material pedagógico, recursos pedagógicos, guía pedagógica, etc.



#### 4.1. Documentos de orientación

En Quebec los documentos de orientación asociados a la reciente reforma educativa contienen poca información sobre el texto escolar. Sólo la declaración de política educativa (Ministère de l'Éducation, 1997a) aborda la temática en cuestión. Ciertamente, en paralelo a la preparación de la nueva reforma, el Ministerio de Educación de Quebec (MEQ) anunciaba en 1997 que establecería nuevas disposiciones para que los textos escolares respondieran a las nuevas orientaciones. De este modo, la declaración de política educativa *L'école, tout un programme* (Ibíd.) prevé redefinir el concepto de material didáctico básico y los criterios relativos a su evaluación, al igual que revisar el estatus de las obras de referencias, con el fin de introducir mayor rigor científico y proponer métodos de aprendizaje más dinámicos. Afirmando que "el material didáctico –y el texto escolar en primer lugar– juegan un rol importante en la vida del alumno [y que él] condiciona ampliamente la enseñanza y el aprendizaje y [que] transmite numerosos valores" (Ibíd., pp. 21), el MEQ certifica la gran importancia del material didáctico, en especial la del texto escolar, en el proceso educativo.

En Ontario, ninguna referencia explícita a las funciones de los textos escolares fue encontrada en las recomendaciones de los cuatro volúmenes de la *Royal Commission on Learning* (1994a, 1994b, 1994c, 1994d).

#### 4.2. Criterios de concepción y evaluación de los textos escolares

La tabla 2 presenta los resultados del análisis de los documentos que refieren a la concepción y evaluación de los textos escolares.

Los datos de la tabla 2 evidencian distinciones entre las prescripciones que enmarcan la elaboración de los textos escolares en estas dos provincias. Algunas distinciones se explican por la estructuración variable de los programas de estudio de cada provincia. Principalmente, es el caso del concepto de responsabilidad medioambiental que está presente en los programas de Ontario, pero ausente en los de Quebec. No obstante, las prescripciones presentan diferencias, que sin ser mayores, se sostienen en expectativas un tanto diferentes respecto a los textos escolares. De esta forma, el texto escolar de Quebec es concebido para desempeñar un rol de apoyo y dirección a los docentes, mientras que para Ontario, las prescripciones especifican que los textos están destinados principalmente a los alumnos. Por lo demás, es interesante destacar que los textos de Quebec asumirían funciones equivalentes tanto para los alumnos como para los docentes dado que se definen como herramientas de apoyo, mediación y referencia para ambos. Además, a diferencia del texto escolar de Ontario que debe cubrir un 85% del contenido establecido en los programas de estudio, el texto de Quebec debe cubrirlo en su totalidad. En el caso del texto escolar de Quebec, la actualización del programa de estudio es descrita principalmente en términos de modalidades de organización del trabajo de los alumnos (Ej.: colaboración, cooperación) y desarrollo personal de éste (Ej.: actividad que propicia la creatividad e iniciativa). Este texto escolar también supera el contexto del aula siendo identificado como un referente para las personas que ayudan al alumno, que por lo general son los padres. La exigencia de una edición canadiense se precisa solamente en las prescripciones de Ontario. En fin, sólo las orientaciones de Quebec destacan la importancia de presentar una pluralidad de interpretaciones en cuanto a los saberes disciplinarios.

No obstante, más allá de estas diferencias, se observan convergencias en cuanto a las orientaciones generales en el sentido que los textos escolares de las dos provincias son instalados como resúmenes de un programa de estudio que debe proporcionar actividades o tareas variadas utilizando distintas modalidades de trabajo. Por otra parte, aunque el texto escolar de Ontario esté destinado principalmente

al alumno, igualmente muestra un abanico de estrategias de enseñanza, lo que ilustra la importancia de matizar la afirmación de una focalización en el alumno. Finalmente, en las dos provincias los textos escolares están obligados a reflejar valores de la sociedad que no necesariamente están vinculados al contenido disciplinario.

**TABLA 2. SÍNTESIS DE LAS FUNCIONES DE LOS TEXTOS ESCOLARES DE QUEBEC Y ONTARIO MENCIONADAS EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES**

| Funciones                                   | Textos escolares de Quebec   | Textos escolares de Ontario  |
|---|--|--|
| Texto versus programa                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Integra los dominios generales de formación, el desarrollo de competencias transversales y la totalidad de un programa disciplinario.</li> <li>-Respeto la concepción del aprendizaje y enfoques pedagógicos preconizados en el programa (participación activa del alumno, cuestionamiento, interacciones, colaboración y la cooperación entre alumnos, ofrece situaciones de aprendizajes complejas y apertura a la interdisciplinariedad).</li> <li>-Presenta un tratamiento de los contenidos de aprendizaje de acuerdo con las orientaciones y elementos prescritos en el programa (integra los 3 momentos método pedagógico [inicio, desarrollo y cierre], propicia la motivación, creatividad, iniciativa, etc.).</li> <li>-Presenta actividades de evaluación de aprendizajes integradas a las situaciones de aprendizaje.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cubre al menos el 85% del programa.</li> <li>-Toma en cuenta el uso de la tecnología de acuerdo con las orientaciones del programa.</li> <li>-Considera los conceptos de responsabilidad ambiental.</li> <li>-Integra los elementos vinculados a salud y seguridad (advertencias, ejemplo de personas jugando o trabajando en condiciones seguras) conforme a las orientaciones del programa</li> <li>-Presenta un amplio abanico de estrategias de enseñanza y estilos de aprendizajes.</li> <li>-Presente actividades acordes a las habilidades y conocimientos del programa.</li> <li>-Presenta actividades que apelan al razonamiento, la resolución de problemas, la aplicación de conceptos, la comunicación de la comprensión.</li> <li>-Presenta tareas diversas (abiertas, individuales, en grupo).</li> <li>-Presenta actividades que establecen conexiones entre los distintos campos de estudio o materias y entre la comunidad y el mundo laboral.</li> <li>-Presenta estrategias de evaluación vinculadas con las estrategias de enseñanza y en conformidad con los objetivos de aprendizaje esperados.</li> </ul> |
| Texto escolar versus saberes disciplinarios | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presenta contenidos exactos, objetivos y actuales</li> <li>-Presenta una pluralidad de interpretaciones.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presenta conocimientos sólidos, actuales y precisos.</li> </ul>  |
| Texto escolar versus docentes               | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Herramienta de apoyo, mediación y referencia.</li> <li>-Comprende recomendaciones y apoyos pedagógicos (Ej.: duración de actividades, tablas de planificación anual, pistas para la gestión del aula, sugerencias de explotación de TIC, etc.)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Los textos escolares deben en primer lugar concebirse para los alumnos y no para el personal docente.</li> </ul>   |
| Texto escolar versus alumnos                | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Herramienta de apoyo, mediación y referencia.</li> <li>-Apoyo al aprendizaje.</li> <li>-Presenta marcadores culturales y pistas de apoyo para la utilización de calidad de la lengua por parte del alumno.</li> <li>-Comprende recomendaciones y apoyos pedagógicos (Ej.: esquemas, ejercicios, vocabulario según el nivel de los alumnos)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presenta elementos gráficos que favorecen la comprensión de los alumnos.</li> <li>-Presenta un lenguaje adaptado a los alumnos</li> </ul>  |
| Texto escolar versus padres                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Referente para aquellos que ayuda al alumno (Ej.: los padres).</li> </ul>  |  |
| Otros                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realce cultural.</li> <li>-Promoción de valores de la sociedad.</li> <li>-Presenta una visión democrática y pluralista de la sociedad.</li> <li>-Libre de publicidad.</li> <li>-Respeto los valores morales y religiosos.</li> <li>-Garantía de la gratuidad escolar.</li> <li>-Respeto los aspectos materiales (durabilidad, legibilidad, accesibilidad a la información).</li> <li>-Respeto los aspectos convencionales (respeto del buen uso de la lengua, convenios consustanciales a la toponimia, normas de salud y seguridad y convenios relativos al sistema internacional de unidades).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Refleja la realidad canadiense (reconocer las contribuciones y realizaciones canadienses, utilizar ejemplos canadienses, respetar las convenciones de la ortografía canadiense y el sistema de medida internacional).</li> <li>-Fabricados en Canadá y dentro de lo posible redactados, adaptados o traducidos por ciudadanos residentes canadienses a carácter permanente.</li> <li>-Libre de prejuicios basados en la raza, religión, etc.</li> <li>-Duradero y transportable</li> </ul>   |

## 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El Ministerio de Educación para concretizar las recientes reformas curriculares en Quebec, entre otras cosas a puesto una atención especial en “la creatividad, experticia profesional y autonomía del docente” (Ministère de l’Éducation, 2001, pp. 6) y en los textos escolares “reformados”. Los textos escolares, considerados como herramientas que condicionan “ampliamente la enseñanza y el aprendizaje” (Ministère de l’Éducation, 1997a, pp. 21), son de esta forma reorientados en su rol de apoyo, indispensable al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como definido actualmente por el MEQ, el texto escolar del alumno y la guía del docente son herramientas de información y formación aptas para materializar tanto el método de enseñanza como el de aprendizaje. Los resultados presentados en la tabla 2, al igual que los relacionados con un análisis comparativo de los criterios de evaluación pedagógica asociados al anterior currículum (Ministère de l’Éducation, 1991) y al currículum actual de la educación primaria (Ministère de l’Éducation, 2001b) (Lebrun, Lenoir y Desjardins (2004), revelan que el texto escolar continua jugando ese rol de compendio de un programa de estudio destinado a transmitir un contenido predeterminado y pre-estructurado, pero que igualmente modifica el sentido del discurso y las referencias conceptuales. En efecto, la lógica de sustitución respecto al trabajo del docente y al método de aprendizaje del alumno es mantenida, por ejemplo, por medio de exigencias precisas en cuanto a la presentación de un método de enseñanza-aprendizaje que incluye la evaluación de los aprendizajes. Resumidamente, como lo presenta explícitamente el MEQ, destacan Lebrun, Lenoir y Desjardins (Ibid.), el texto escolar estaría en condiciones de proponer situaciones de aprendizaje acabadas y predeterminadas, pero no de tipo constructivista. Este postulado tiene como consecuencia situar la mediación del docente entre el alumno y el texto escolar más que entre el alumno y el saber. La situación no se presenta muy distinta en Ontario, aunque la lógica de sustitución con relación al trabajo del docente y al programa de estudio aparece menos marcada.

Efectivamente, en los dos sistemas educativos analizados, los textos escolares parecen estar definidos y concebidos en función de un *corpus* de saberes a ser expuestos y adquiridos, más que en función de la contribución deberían hacer al método de aprendizaje del alumno. Exigir que los textos escolares que sean herramientas de concretización del camino que debe seguir el alumno y del *corpus* de saberes que debería enseñarse, los ubica a nivel de un “comando a distancia” puesto que están obligados a proporcionar las preguntas a plantearse y los procedimientos a implementar con el fin de encontrar las respuestas apropiadas. Es lo que constatan Hasni y Roy (2006), en un estudio sobre el método de enseñanza-aprendizaje propagado en los textos escolares de Quebec, concebidos en función del nuevo programa de Ciencias y Tecnologías de primaria, identificando que todas las actividades analizadas, los problemas, preguntas y protocolos experimentales son impuestas por el texto escolar. El análisis de algunos textos escolares de Quebec y Ontario para la enseñanza de Ciencias en el secundario (Hasni, Moresoli, Lebrun, Marcos, Samson, Owen y Leslie, en prensa) constata la misma situación. A pesar de que la utilización de los textos esté modelada por la práctica de enseñanza, no obstante representan modalidades de empleo susceptibles de influir sobre esta práctica. En este sentido, resulta necesario reconceptualizar la importancia y rol del texto escolar en una intervención educativa de tipo constructivista.

Varios autores (Borne, 1998; Clerc, 2001; Hasni y Roy, 2006; Lenoir, 2006; Lenoir, Rey, Roy y Lebrun, 2001; Lebrun 2001, 2002; 2006; Lebrun, Lenoir y Desjardins, 2004; Spallanzani *et al.*, 2001; Ratté, Larose y Lenoir, 2006; Rey, 2001; Roy y Lenoir, 2006; Vargas, 2006) subrayan la dificultad de que los textos escolares se enmarquen en una intervención educativa de tipo constructivista. Sin embargo, se constata

que una parte de estas dificultades se vincula con las expectativas políticas, económicas, sociales y culturales, las que interfieren con las dimensiones pedagógico-didácticas. Ciertamente, se requiere de textos escolares que su vez sean compendio de los programas de estudio, herramientas de formación e información para los docentes y los alumnos y vectores de valores socioculturales, pero que igualmente alimenten una intervención educativa de tipo constructivista. Retomando las ideas de Bendjebbar (2005), el texto escolar debe ser "el más transparente, el más exacto, el más fiel, el más bonito, el más claro, el más conciso, el más seductor, el más serio, el más lúdico, el más casto, el más neutro, el más económico, el más completo, el más inventivo, el más clásico, el más *in* de todas las obras" (pp. 295). Las múltiples expectativas, en especial las de naturaleza sociopolítica, que se ha hecho sentir en los textos escolares, no los condenan acaso desde el principio a no cumplir que de manera imperfecta sus funciones pedagógico-didácticas. A pesar de lo mencionado y más allá de sus características intrínsecas, es la utilización que hacen los docentes que modulan el estatus del texto escolar; el que no adquiere su valor real que únicamente al momento su utilización o sobreutilización por parte del docente y el alumno, como lo remarcan Hasni y Ratté (2001). Lenoir (2006) va en el mismo sentido cuando compara el texto escolar con un martillo cuyas calidades deben encontrar su prolongación en las manos de quienes lo manejan. Por lo tanto, un manual sustituto puede ser explotado como un auxiliar.

## 6. CONCLUSIÓN

En Ontario como en Quebec, la implantación de nuevos currículums que promueven la perspectiva constructivista se efectuó sin que la importancia y el rol de los textos escolares estén problematizados a fondo y en detalle. ¿Los textos escolares representarían instrumentos de trabajo, o incluso objetos de trabajo, cuyas cualidades intrínsecas superarían los fundamentos epistemológicos y psicológicos de las reformas educativas? ¿Representarían más bien herramientas educativas cuyas funciones ideológicas, culturales y sociales primarían por sobre sus funciones de apoyo al aprendizaje de una disciplina escolar? Al contrario, sería necesario distinguir, tal como distintos investigadores lo señalan (Lebrun, 2002, 2006; Lebrun, Lenoir y Desjardins, 2004, Lenoir, 2006; Hasni y Roy, 2006), la existencia de un paradigma implícito tanto en las orientaciones ministeriales como en los docentes y diseñadores de textos escolares en cuanto a un constructivismo centrado únicamente en hacer que alumno realice actividades con el fin de motivarlo y que, a fin de cuentas, conduzca a la transmisión de saberes más que a su construcción? Las respuestas a sus preguntas por el momento siguen siendo parciales y, consecuentemente, análisis comparativos más profundos se imponen con el fin de precisar estos puntos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses universitaires de France.
- Alverman, D. (1989). Teacher-student mediation of content area texts. *Theory into Practice*, 27, pp.142-147.
- American Council on Education (1999). *Transforming the way teachers are taught. An action agenda for college and university presidents*. Washington, DC: ACE.
- Anderson, R. M. y Tomkins, G. S. (1983). *Understanding materials: Their role in curriculum development. A discussion guide*. Vancouver: University of British Columbia, Faculty of Education, Centre for the Study of Curriculum and Instruction.

- Ball, D. L. y Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: what is – or might be – the role of curriculum materials in teaching learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25 (9), pp.6-8.
- Bendjebbar, A. (2005). L'éditeur et les instructions ministérielles. L'histoire à l'école élémentaire de Jean-Pierre Chevènement à Jack Lang. En B. Legendre y C. Robin (Eds.). *Figures de l'éditeur*, pp. 285-295. Paris: Nouveau monde.
- Bloom, B. (1979). Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, traduit par V. De Lansheere. Paris: Fernand Nathan, Bruxelles: Labor.
- Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York, NY: McKay.
- Boostrom, R. (2001). Whither textbooks? *Journal of Curriculum Studies*, 33 (2), pp. 229-245.
- Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire. Programme de travail 1997-1998*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Inspection générale de l'éducation.
- Caspar, P. (1984). De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires. *Histoire de l'éducation*, 21, pp. 67-74.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires: une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 9, pp. 1-25.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.
- Clerc, P. (2001). *Les manuels scolaires au risque de l'innovation*. Consultado en: [http://xxi.ac-reims.fr/figst-die/actes/actes\\_2001/clerc/article.htm](http://xxi.ac-reims.fr/figst-die/actes/actes_2001/clerc/article.htm).
- Collopy, R. (2003). Curriculum materials as a professional development tool: how a mathematics textbook affected two teachers' learning. *The Elementary Journal*, 103 (3), pp. 287-311.
- Davis, E. A. y Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher*, 34 (3), pp. 3-14.
- Garcia, J. y Tanner, D. E. (1985). The portrayal of black Americans in U.S. history textbooks. *The Social Studies*, 76 (5), pp. 200-204.
- Gentil, R. y Verdon, R. (1995). *Étude sur les outils pédagogiques à l'école primaire. Pratiques et opinions des enseignants*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle, Direction de l'évaluation et de la Prospective (Les dossiers d'éducation et formations, n° 56).
- Hasni, A. y Ratté, S. (2001). Le manuel scolaire dans l'enseignement primaire: le discours du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation depuis 1979). En Y. Lenoir, G. R. Roy y J. Lebrun (dir.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*, pp. 57-70. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Hasni, A. y Roy, P. (2006). Comment les manuels proposent-ils d'aborder les concepts scientifiques avec les élèves? Cas des concepts de biologie. En J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni y V. Grenon (Eds.) *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, pp. 125-161. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Hasni, A., Samson, G., C. Moresoli y Owen, M. E. (2009). Points de vue d'enseignants de sciences au premier cycle du secondaire sur les manuels scolaires dans le contexte de l'implantation des nouveaux programmes au Québec. Numéro thématique: Les manuels scolaires: réformes



- curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves, J. Lebrun y D. Niclot, Eds.. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), pp. 83-105.
- Hasni, A, Moresoli, C., Lebrun, J., Marcos, B., Samson, G., Owen, M.-È. y Leslie R. (en prensa). Démarches d'enseignement-apprentissage et interdisciplinarité dans les manuels de sciences et technologies du premier cycle secondaire au Québec et en Ontario.
- Heyneman, S. P., Farrell, J. P. y Sepulveda-Shiando, M. A. (1981). Textbooks and achievement in developing countries: What we know? *Journal of Curriculum Studies*, 13 (3), pp.227-246.
- Hinchman, K. (1987). The textbook and those content-area teachers. *Reading Research and Instruction*, 26, pp. 247-263.
- Hummel, C. (1988). *School textbooks and lifelong education: An analysis of schoolbooks from* Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'université de Sherbrooke. En Y. Lenoir, B. Rey, G. R. Roy y J. Lebrun (Eds.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, pp.161-180. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*, Trad. L. Sivesind. New York, NY: Oxford University Press.
- Julkunen, M.L., Selander, S. y Ahlberg, M. (1991). *Research on texts at school*. Rapport de recherche de la Faculté d'éducation no 37. Joensuu, Finlande: Université de Joensuu.
- Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'université de Sherbrooke. En Y. Lenoir, B. Rey, G.R. Roy y J. Lebrun (Eds.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, pp. 161-180. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lebrun, J. (2006). Le manuel scolaire réformé: quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves? En J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni y V. Grenon (Eds.). *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, pp. 33-54. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J. (2009). Des objectifs aux compétences: quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines? *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), pp. 15-36.
- Lebrun, J. (en prensa). Les points de vue et les attentes des futures enseignantes du primaire au regard des nouveaux manuels scolaires. En Y. Lenoir (Ed.). *Les pratiques d'enseignantes en exercice et de futures enseignantes du primaire au Québec. Ce que dégage la recherche sur la mise en œuvre du curriculum*.
- Lebrun, J. (en prensa). Quelle problématisation dans les manuels scolaires québécois du primaire en sciences humaines? Nouveaux cahiers de la recherche en éducation.

- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R., Spallanzani, C. y Pearson, M. (2002). Past and current trends in the analysis of textbooks in the Quebec context. *Curriculum Inquiry*, 32 (1), pp. 51-83.
- Lebrun, J., Lenoir, Y. y Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire «réformé» ou l'illusion du changement: analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), pp. 509-533.
- Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. y Grenon, V. (Eds.). (2006). *Le matériel pédagogique et didactique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, J. y Hasni, A. (2010). Éduquer à l'environnement sans savoir sur la société: le cas des manuels scolaires québécois du primaire en sciences et technologies. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32 (2), pp. 275-292.
- Lenoir, Y. (2006). Orientations épistémologiques du nouveau curriculum et contribution des manuels scolaires à leur mise en œuvre. En J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni y V. Grenon (Eds.). *Le matériel didactique et pédagogique soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, pp.13-32. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R. y Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J. C. y Roy, G. R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4 (4). Consultado en: <http://www.espritcritique.org/>.
- Lenoir, Y., Hasni, A., Lebrun, J., Maubant, P., Larose, F., Lisée, V., Oliveira, A. y Routhier, S. (2007). L'utilisation des manuels scolaires dans les écoles primaires du Québec: résultats de quinze ans de recherche. En M. Lebrun (Ed.). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (CD-ROM). Québec: Presse de L'université du Québec.
- Le Roux, A. (1997). *Didactique de la géographie*. Caen: Presses universitaires de Caen.
- Lockheed, M.E., Vail, S.C. y Fuller, B. (1986). How text books affect achievement in developing countries: evidence from Thailand. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 8 (4), pp. 379-392.
- Ministère de l'Éducation (1991). *Le guide général. Cadre de référence relatif aux exigences s'appliquant au matériel de base en formation générale*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997c). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2004a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004b). Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation. Enseignement primaire et secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004c). Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique. Enseignement primaire et secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004d). Évaluation des aspects matériels du matériel didactique. Enseignement primaire et secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004e). Évaluation des aspects publicitaires du matériel didactique. Enseignement primaire et secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004f). Évaluation des aspects socioculturels du matériel didactique. Enseignement primaire et secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministry of Education and Training(1998). The Ontario Curriculum Grades 1-8. Science and Technology. Ontario: Government of Ontario.
- Ministry of Education (2006a). *Guidelines for Approval of Textbooks*. Ontario: Government of Ontario.
- Ministry of Education (2006b). Submission Procedures for Textbooks for The *Trillium List*. Ontario: Government of Ontario.
- Niclot, D. (2002). *Les manuels de géographie de l'enseignement secondaire. En comprendre les logiques pour mieux les utiliser*. Reims: CRDP de Champagne-Ardenne.
- Niclot, D. y Aroq, C. (2006) Les évolutions récentes des manuels de géographie de l'enseignement secondaire français et les pratiques déclarées des enseignants français. En J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni y V. Grenon (Eds.). *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, pp. 55-83. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Oliveira, A. A., Lisée, V., Lenoir, Y. y Lemire, J. (2006). Connaissance et utilisation des manuels scolaires québécois: ce qu'en disent des futures enseignantes du primaire. En M. Lebrun (Ed.). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, pp. 301-328. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Purves, A. C. (1993). Introduction. En E.B. Johnsen (Ed.). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*, Trad. L. Sivesind, pp.13-17. New York, NY: Oxford University Press.
- Ratté, S., Lenoir, Y. y Larose, F. (2006). L'intégration des matières à quel prix? Une analyse de documents pédagogiques produits dans le cadre de la mesure gouvernementale 30030. En J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni y V. Grenon (Eds.). *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, pp. 163-203. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Reshef, O. (1986). Fondements pour une critique didactique des manuels scolaires. *Les cahiers Aubois d'histoire de l'éducation, 10b*, pp.25-49.
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. En Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy y J. Lebrun (dir.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, pp. 25-40. Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Roy, G. R. (2001). Le manuel *Mémo* et l'enseignement du français écrit. En Y. Lenoir, B. Rey, G. R. Roy y J. Lebrun (Eds.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, pp. 209-231. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Roy, G. R. y Lenoir, Y. (2006). La difficile jonction entre le savoir exprimé par les manuels scolaires et la compréhension que peuvent en avoir les élèves. En J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni y V. Grenon (Eds.). *Le matériel didactique et pédagogique soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, pp. 87-123. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Schneider, R. M. y Krajcik, J. (2002). Supporting science teacher learning: the role of educative curriculum materials. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), pp.221-245.
- Siler, C. L. (1986-1987). Content analysis: A process for textbook analysis and evaluation. *International Journal of Social Education*, 1, pp.78-97.
- Stray, C. (1993). *Quia nominor leo*: vers une sociologie historique du manuel. *Histoire de l'éducation*, 58, pp. 71-102.
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. y Roy, G.R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- UNESCO (2002). Manuels scolaires et matériels didactiques: éléments de la qualité de l'éducation contribuant à promouvoir la paix, les droits de l'homme, la compréhension mutuelle et le dialogue. Consultado en: [http://www.unesco.org/education/pdf/note\\_information\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/note_information_fr.pdf).
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires: imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. En M. Lebrun (Ed.). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, pp.13-35. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Venezky, R. L. (1992). Textbooks in school and society. En P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association*, pp. 436-461. New York, NY: Macmillan.
- Wade, R. C. (1993). Content analysis of social studies textbooks: A review of ten years of research. *Theory and Research in Social Education*, 31 (3), pp.232-256.
- Weinbrenner, P. (1990). Methodologies of textbook. Analysis used to date. En H. Bourdillon (Ed.). *History and social studies. Methodologies of textbook analysis. Report of the educationnal research workshop held in Braunschweig, Germany, 11-14 september 1990*, pp. 21-34. Amsterdam/Lisse: Swets and Zeitlinger B. V.
- Zahorik, J. A. (1991). Teaching style and texbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), pp.185-196.
- Zhao, Y. y Hoge, J. D. (2005). What the elementary students and teachers say about social studies? *The social studies*, septembre-octobre, pp. 216-221.
- Woodward, A., Elliot, D. L. y Nagel, K. C. (1988). *Textbooks in school and society. An annotated bibliography and guide to research*. New York, NY: Garland.