

**LOS MATERIALES EDUCATIVOS EN LA FASE DE  
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA DE QUEBEC**

**EDUCATIONAL MATERIALS IN THE PLANNING PHASE OF TEACHING  
PRIMARY TEACHERS OF QUEBEC**

**OS MATERIAIS EDUCATIVOS NA FASE DE PLANEJAMENTO DO ENSINO DOS  
DOCENTES DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DE QUEBEC**

*Rocío Esquivel e Yves Lenoir*

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

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art06.pdf>

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2012  
Fecha de dictaminación: 30 de octubre de 2012  
Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2012

*They [the materials] represent an interface between the knowledge, goals, and values of the author and the user.  
(Brown, 2009, pp. 22)*

**E**l Ministerio de Educación de Quebec (MEQ) inicia en el año 2001 la implementación de una reforma curricular (Gobierno de Quebec, 2001). Este nuevo currículum, muy diferente al anterior, que se basaba en un enfoque neoconductista y estaba organizado bajo una estructura de objetivos comportamentales, promueve de manera explícita un enfoque socioconstructivista, que se organiza en competencias transversales e interdisciplinarias. De esta manera, con un enfoque basado en competencias y con nuevos fundamentos epistemológicos, la transformación de las prácticas de enseñanza de los docentes de Quebec es un desafío al cual el sistema educativo tiene que hacer frente. En este contexto, la Cátedra de investigación de Canadá sobre la intervención educativa (CRCIE), ha venido realizando diversas investigaciones sobre este objeto de estudio. Los datos analizados para este artículo han sido obtenidos en el marco de una investigación más amplia llevada a cabo por el equipo de CRCIE. Esta investigación, subvencionada por el Consejo de investigación de Canadá en Ciencias Humanas, tuvo como objetivo general el desarrollo de un referencial profesional basado en las prácticas docentes. En este marco, presentamos uno de los aspectos abordados en la investigación, que está en relación con la planificación y los materiales educativos. Para ello, dividimos este texto en cinco partes: la primera, donde problematizamos la relación entre la planificación y la selección de materiales educativos; una segunda parte, donde explicamos en términos generales los conceptos de planificación y de materiales educativos que están a la base de nuestro análisis. En la tercera parte del texto explicamos la metodología: se explica la muestra y el proceso de recogida y de análisis de los datos dividiéndolos en dos fases: a) antes que el docente realice su clase, que denominamos *fase I de pre-acción* y b) después de la realización de la clase o *fase III de post-acción*. En la cuarta parte del texto, se presentan los resultados obtenidos y finalmente, en una quinta parte del texto se realiza un análisis e interpretación de éstos resultados.

## 1. PROBLEMATIZACIÓN

Como bien señala John (2006), "planificar bien sigue siendo un tema espinoso, pero crucial para la investigación pedagógica y práctica"<sup>1</sup> (pp. 495). En efecto la planificación es considerada como un trabajo central en el proceso de enseñanza (Ball y Forzani, 2009). Clark y Yinger (1987) definen la planificación como una sucesión de decisiones sobre la selección y la organización del quehacer docente. Riff y Duran (1993), basándose en las ideas de Jackson (1968), señalan el carácter hipotético de la planificación, en el sentido que ésta se basa en hipótesis realizadas por el docente. Es justamente esta característica que hace de la planificación una tarea compleja. Es en este contexto, que los materiales educativos ocupan un lugar importante en la planificación del docente (Beyer y Davis, 2009), ya que se convierten en elemento central de la manera en cómo los docentes van a actuar para generar oportunidades de aprendizaje para sus alumnos (Ball y Cohen 1996; Remillard, 2005).

Efectivamente, debido a que muchos materiales educativos están en relación con el contenido y la forma de enseñanza, muchos docentes utilizan los materiales para orientar su planificación (Ball y Cohen, 1996;

<sup>1</sup> "How to plan well remains a knotty but crucial topic for teacher education research and practice" (p. 495).

Remillard, 2005; Shulman, 1986). Se trata de una relación dinámica entre el material y el docente, quien toma decisiones en función de su experiencia, las necesidades que éste percibe de sus alumnos y los objetivos de aprendizaje que él ha establecido. Ahora bien, ¿cuáles son los tipos de materiales considerados por los docentes durante la planificación?, ¿cuáles son los argumentos que están a la base de su selección?, ¿qué sucede con los materiales educativos previstos por el docente en la planificación durante la fase de aplicación o realización de la práctica?, ¿acaso son utilizados tal que previstos durante la fase de aplicación? y si lo son, ¿son adaptados por los docentes? En la siguiente sección de este artículo, presentamos el marco teórico que nos ha permitido buscar respuestas a estas interrogantes.

## 2. MARCO TEÓRICO

Mediante el proceso de planificación los docentes organizan sus prácticas de manera anticipada. Se trata de un proceso cíclico de toma de decisiones (McCutcheon, 1980; May, 1986; Yinger, 1993) en donde el docente determina qué y cómo enseñar. Esta toma de decisiones se basa en gran parte, según Yinger (1993) y John (2006), en: a) los objetivos de aprendizaje que los docentes desean que sus alumnos alcancen y b) las actividades que los docentes van a realizar para alcanzarlos. Para McCutcheon (1980), los objetivos son rara vez el punto de partida de una planificación; este autor señala que los docentes planifican frecuentemente sus clases tomando en cuenta las características de sus alumnos y las actividades que quieren realizar. Esta idea es apoyada por Remillard (2005) quien señala que los docentes no sólo actúan en función de promover un tipo de conocimiento sino que además se preocupan de la forma en que van a actuar para crear este conocimiento.

Riff y Duran (1993), identifican tres características del proceso de planificación: a) se desarrolla en un contexto basado en la anticipación b) trata sobre hechos poco previsibles y, por lo tanto c) no siempre se construye conociendo todas las informaciones necesarias. De este modo, inspirándonos en Shulman (1986) diremos que el carácter normativo que puede tener una planificación antes que el docente lleve a cabo su práctica de enseñanza, cambia al momento que ésta cobra vida durante la puesta en marcha de la actividad. La planificación es adaptada por el docente de manera constante según las características y situaciones que van surgiendo durante el desarrollo de la actividad. Yinger (1993), basándose en este hecho, utiliza el concepto de preparación y no de planificación, argumenta que el docente se prepara para hacer frente o responder a una situación relativamente incierta.

Ahora bien, una de las decisiones que el docente realiza durante esta fase de planificación de la enseñanza, es la selección de los materiales educativos a utilizar durante la realización de la actividad enseñanza aprendizaje (Ibrahim, 2011; McCutcheon, 1980). Los materiales educativos, también llamados artefactos (Brown, 2009), materiales curriculares (Brown, 2002, 2009; McCutcheon, 1980; Remillard, 1999, 2012), materiales pedagógicos y didácticos (Lebrun, 2001; Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub, McConnell, 2007), son consideradas como un medio para producir una acción "que representan una interfaz entre el conocimiento, objetivos, y valores del autor y del usuario"<sup>2</sup> (Brown, 2009, pp. 22).

Brown (2009), recordando las ideas de Wartofsky (1973), hace referencia al concepto de artefactos, los cuales son definidos como herramientas creadas por el ser humano con el fin de producir y reproducir

<sup>2</sup> They represent an interface between the knowledge, goal, and values of the author and the user (Brown, 2009, p. 22).

significado. Wartofsky (Ibíd.), identifica como artefactos no sólo a las herramientas físicas utilizadas para llevar a cabo una actividad de clase, (como lo son reglas, calculadoras, y lápices), sino también a las herramientas que presentan y dan orientaciones respecto a los modos de acción, tales como las guías para el profesor y el texto escolar, etc. Beyer y Davis (2009), agregan a este concepto los materiales curriculares orientados a promover la reflexión del docente. Existe una gran variedad de definiciones sobre los materiales educativos, nosotros, nos adherimos a la definición propuesta por Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy y Spallanzani (2002) quienes haciendo alusión a Choppin (1980) y Stray (1993), definen los materiales educativos como herramientas socioculturales que constituyen un punto de encuentro entre la cultura, la ideología y la pedagogía. Los materiales son herramientas pedagógicas y didácticas influenciadas por problemáticas económicas, sociales y políticas.

Lenoir et al. (2007), realizan la distinción entre materiales pedagógicos y materiales didácticos. Señalan que los materiales pedagógicos son aquellos que no tienen una relación directa con los objetos de conocimiento. Son utilizados tanto por los docentes como por los alumnos (por ejemplo: la pizarra, un cuaderno etc.). En cuanto a los materiales didácticos, basándose en Norman (1994), Lenoir et al. (2007) los denominan "artefactos cognitivos". La función de estos artefactos es de representar informaciones relacionadas con el conocimiento. Es decir informan, declaran y/o refieren conocimientos y a su vez "conducen [...] a la selección de capacidades cognitivas que deben ser movilizadas" (pp. 50).

Por otro lado, tomaremos la distinción realizada por Lenoir (2009), quien utiliza el concepto de dispositivos para caracterizar las formas que el docente utiliza para poner a disposición los "objetos" de conocimiento durante su práctica de enseñanza. Lenoir (Ibíd.), identifica dos tipos de dispositivos: a) de orden instrumental, que hacen referencia a los objetos externos que tienen por finalidad objetivar la realidad: este tipo de dispositivo se caracteriza por establecer marcos de acción que no dan lugar a interpretación de los actores. Así por ejemplo, la medición de un ángulo bajo la utilización de un compás o el resultado de un número compuesto bajo la utilización del ábaco, es invariable, sea cual fuera la relación establecida entre el material y el sujeto que lo utiliza; b) de orden procedimental, estos dispositivos al contrario de los instrumentales, se caracterizan por estar normados por el tipo de relación que se establece entre el objeto y el sujeto que lo utiliza. Lenoir (Ibíd.), identifica diferentes tipos, que denomina facilitadores. Estos facilitadores puede ser pedagógicos, organizacionales, socio-afectivos, estrategias de enseñanza, técnicas, métodos pedagógicos, organización<sup>3</sup> del espacio, relaciones afectivas, etc., los cuales son independientes del contenido de la disciplina que se enseña.

Es así que los materiales educativos ya sean de tipo pedagógicos o didácticos, son adaptados por los docentes, quienes determinan como éstos serán utilizados (Lebrun et al., 2002). Desde esta perspectiva, los materiales educativos cobran vida gracias a la interpretación que los docentes realizan de éstos (Remillard, 2005). Brown (2009) los llega a comparar con una partitura que tiene que ser interpretada por el docente. En efecto, las diferentes interacciones que los docentes realizan con los materiales educativos están en relación no sólo con las características de éstos, sino también con la capacidad de los docentes de interactuar con las características tanto físicas como culturales de los materiales. Ahora bien, la interpretación que el docente realiza de los materiales así como su capacidad de interacción con ellos, está a su vez influenciada por otros factores, como lo es por ejemplo, los conocimientos profesionales del

---

<sup>3</sup> El término utilizado en francés es *aménagement*, que significa acondicionamiento o habilitación.

docente (Adler, 2010); el contexto y las características de los alumnos (Brown, 2009; Remillard, 2012, entre otros).

Brown (2002) propone un modelo de análisis de la interacción entre los materiales educativos (denominados por él materiales curriculares) y el docente. Esta teoría basada en la noción de mediación de Vygotsky (1978), que sugiere que la composición específica de una herramienta influencia la naturaleza de la tarea a realizar y la forma de llevarla a cabo, inspira a Brown (2002) en la creación de un modelo denominado *Design capacity for enactment framework*, el cual describe el proceso continuo de interacción entre los materiales y los recursos personales del docente. Varios factores intervienen en el proceso de interpretación propuesto por Brown (Ibid.): a) los objetos físicos y las representaciones de éstos por parte del docente de los materiales educativos; b) los procedimientos de su utilización y c) las representaciones de los conceptos a tratar. Esto significa que si bien, no por el hecho de seleccionar un material educativo para realizar una actividad, los docentes modifican sus prácticas, es el proceso de reflexión acerca de la utilización y adaptación del material el que tendría influencia en la forma de enseñar del docente (Brown, 2002, 2009; Remillard, 2012).

En efecto, la interacción del docente con los materiales educativos es fundamental en el tipo de práctica que va a realizar. Para poder comprender esta interacción hemos recurrido al concepto de intervención educativa propuesto por Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy (2002), quienes definen el concepto de intervención educativa como un conjunto de acciones intencionadas que son llevadas a cabo por el docente en un contexto escolar con el fin de alcanzar los objetivos curriculares y favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos. Este concepto, central para describir el acto de enseñar (Lenoir et al., 2007), permite construir un modelo teórico para poder analizar las finalidades, los modos de organización y de procedimientos de la práctica (Bru, 2002). Con el fin de analizar la interacción entre los materiales educativos y el docente, hemos tomado las tres perspectivas socio educativas que proponen Lenoir y Vanhulle (2006): a) la primera perspectiva está en relación con las dimensiones contextuales e históricas del sistema escolar donde se inscriben las prácticas de enseñanza; b) una segunda perspectiva, en relación con el marco de referencia del docente. Lenoir y Vanhulle (Ibid.), distinguen dos tipos de marcos, uno externo, formado por dimensiones curriculares y otro interno, formado por dimensiones epistemológicas, socio-afectivas, morales y éticas y c) finalmente una tercera perspectiva denominada por los autores como operatoria, la cual se actualiza en el corazón de la práctica de enseñanza. Esta perspectiva está compuesta por dimensiones didácticas, psicopedagógicas, organizacionales y de mediación. En el marco del análisis de las prácticas de enseñanza, estas tres perspectivas socioeducativas supone el estudio de las prácticas más allá de la actividad misma de la enseñanza en clase. Lenoir y Vanhulle (Ibid.), inspirándose en Jackson (1968), Schutz (1987) y Altet (2002), proponen el análisis de las prácticas en un eje temporal de tres fases: a) fase *I de pre-acción*, donde se estudia las intenciones iniciales del docente y la planificación de su actividad, así como aquellos aspectos que los docentes toman en cuenta antes de la puesta en marcha de su práctica; b) fase *II inter-activa*, de observación directa de la práctica de enseñanza, donde se toma en cuenta la acción en sí misma, es decir el análisis de las prácticas en acción. El análisis de esta fase consiste en la configuración de la actividad y los elementos que estructuran la secuencia de actividades de la práctica de enseñanza y finalmente c) la *fase III de retro-acción*, la cual consiste en la interpretación por parte del docente de sus intenciones así como de las acciones realizadas durante la clase.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. La muestra

La muestra que utilizamos para nuestro análisis está conformada por siete docentes de educación primaria. Es una muestra de conveniencia basada en voluntariado (Beaud, 2006; Mayer y Deslauriers, 2000) de cinco escuelas públicas en el área de Sherbrooke de la Región de Quebec-Canadá. De un total de cuatro escuelas, tres de ellas se encuentran en el área urbana de Sherbrooke y una está localizada en un medio semi-rural.

Un total de siete profesores (cuatro mujeres y tres hombres) participaron en la investigación. Para efectos de análisis, se le asignó a cada participante un código alfanumérico. En la tabla 1 se presenta la caracterización de la muestra organizada en tres columnas: a) en la primera columna se identifica los códigos asignados a cada sujeto participante; b) en la segunda, se indica el año o curso de enseñanza para el cual el sujeto participante preparó su planificación. En la tercera y última columna, se indica los años de experiencia de enseñanza del docente de manera general.

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES DEL FOCUS GROUP

Código	Curso de enseñanza	Años de experiencia
N 1	2 <sup>o</sup> Curso	23
N 2	2 <sup>o</sup> Curso	8
N 3	6 <sup>o</sup> Curso	29
N 4	6 <sup>o</sup> Curso	15
N 5	4 <sup>o</sup> Curso	15
N 6	4 <sup>o</sup> Curso	26
N 7	5 <sup>o</sup> Curso	26

Cada uno de los participantes enseña en uno de los tres ciclos de educación primaria <sup>4</sup>de la región de Quebec: cuatro en el tercer ciclo, un sujeto en el segundo ciclo y dos en el primer ciclo. Por lo tanto, los tres ciclos de educación primaria fueron representados en esta investigación. En cuanto a los años de experiencia, cuatro profesores tienen más de 22 años (dos en el tercer ciclo y uno en el primer ciclo), dos tienen 15 años de experiencia (segundo y tercer ciclo) y finalmente un sujeto tiene más de ocho años en el primer ciclo de educación primaria. El tamaño de la muestra se justifica por la complejidad del análisis de datos establecidos para esta investigación. Esta investigación analizó las prácticas reales de los docentes en aula. Este proceso de análisis es complejo, largo e implica una gran inversión tanto de recursos técnicos como humanos.

#### 3.2. Procedimiento de colecta de datos

Esta investigación, tomó en cuenta tres fases para el análisis de las prácticas de enseñanza (Jackson, 1968; Schutz, 1987; Altet, 2002; Lenoir y Vanhulle, 2006). Para la primera fase, que corresponde a la fase *I de pre-acción*, se utilizaron para recoger los datos: a) cuestionarios de encuestas denominadas

<sup>4</sup> El sistema de educación en Quebec está compuesto por cuatro niveles de enseñanza: a) el nivel primario tiene una duración de seis años y está dividido en tres ciclos de enseñanza: el primer ciclo reagrupa el primer y segundo año de enseñanza, el segundo ciclo está compuesto por el tercer y cuarto año de enseñanza y el tercer ciclo reagrupa el quinto y sexto año de enseñanza primaria; b) el nivel secundario tiene una duración de cinco años; c) el post secundaria o también denominado preuniversitario y técnico profesional, tiene una duración de dos a tres años y finalmente d) el nivel universitario, con una duración de tres a cuatro años la licenciatura, uno a tres años la obtención del grado de magister y tres años o más el título de doctorado.

entrevistas de planificación semi-dirigidas y b) un *focus group*. Para la segunda etapa, denominada fase // *inter-activa*, el análisis de las prácticas de enseñanza se realizó mediante la técnica de videoscopia y de entrevistas de auto-confrontación. Estas entrevistas se realizaron durante la visualización del video por parte del docente, donde se le solicitó que explique la configuración de su práctica y las razones que lo condujeron a realizar una acción determinada. En este caso, se le pidió al docente que identificara las acciones y que luego las asociara a las dimensiones de la práctica de enseñanza establecidas en el marco teórico de la CRCIE: relacionales, organizacionales, socio-afectivas y cognitivas. Finalmente, para la *fase III de retro-acción*, se utilizó un cuestionario de encuesta de tipo individual denominado: entrevista de retorno reflexivo sobre la actividad.

Ahora bien, los datos recogidos surgen en el marco de la planificación regular que los docentes realizan durante el año escolar en curso. Se trata de planificaciones que los docentes tenían previstas llevar a cabo durante el año en curso. El docente determinó previamente la clase que sería filmada. El único requisito para elegirla, fue que la clase seleccionada trate sobre una temática que aún no hubiera sido presentada a los alumnos.

Los datos analizados para este artículo fueron tomados de la fase *I de pre-acción* y de la fase *III de retro-acción*. La fase *II inter-activa*, no forma parte del análisis que presentamos en este artículo.

A continuación presentamos los datos organizados en función a las fases de la práctica de enseñanza.

### 3.2.1. De la fase I de pre-acción

En relación con el procedimiento de colecta de datos de la primera fase, éstos fueron recogidos utilizando un cuestionario de encuesta de tipo individual (Quivy y Van Campenhoudt, 1998; Blais y Durand, 2006) de tipo semi-estructurado (Savoie-Zajc, 2006) y otro de tipo *focus group*.

#### 3.2.1.1. Cuestionario de encuesta individual

Durante la colecta de datos del cuestionario, se controlaron las siguientes variables (Savoie- Zajc, 2006) a) el clima, demostrando una actitud de escucha, recordando siempre el objetivo y tema de la pregunta realizada; b) la secuencia y estructura general de la entrevista, de manera tal de poder guiar con coherencia la entrevista y c) se evitó dar comentarios, sugerencias o interpretaciones de las respuestas dadas por los docentes.

El cuestionario de encuesta tuvo como objetivo recoger información sobre la planificación de una actividad enseñanza aprendizaje. Con este fin se realizaron 25 preguntas de tipo abiertas cuyos temas provienen del marco conceptual de la CRCIE<sup>5</sup> para analizar las prácticas de enseñanza. Si bien los ítems de este cuestionario están todos en relación con la planificación, para efectos de este artículo, hemos tomado en cuenta sólo aquellos ítems que están en relación directa con los aspectos relacionados con los materiales educativos. Estas preguntas hacen referencia tanto a los materiales educativos como a los materiales curriculares utilizados por los docentes para apoyar la planificación de sus prácticas. Estos ítems fueron agrupadas en tres categorías: a) tipos de materiales utilizados para preparar la actividad; b)

---

<sup>5</sup> Este marco nos conduce fundamentalmente a dos conceptos: a) el de intervención educativa (definido previamente en este artículo) y b) el de mediación. Este último concepto, es abordado por Lenoir (2009), desde un punto de vista histórico, social y dialéctico. Donde el ser humano es concebido como un ser de la praxis capaz de actuar libre y creativamente, con el fin de interesarse y vincularse con el saber para lograr una autonomía crítica y emancipadora de su pensamiento. Para un desarrollo más detallado del marco teórico de la CRCIE véase Lenoir (1993, 1996, 2009); Lenoir *et al.* (2007); Lenoir et Vanhulle (2006).

razones de la elección del material y c) elementos que influyen en la planificación de la actividad (Tabla 2).

**TABLA 2. PREGUNTAS Y CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO DE ENCUESTA**

Preguntas	Categorías
¿Qué materiales utiliza para hacer esta actividad? ¿Qué recursos utiliza: manual, programa, guía didáctica, las referencias personales (en este caso, ¿cuáles?), equipo audiovisual, etc.?	Materiales utilizados para preparar la actividad.
¿Por qué estos materiales?	Razones de la elección del material.
Para esta actividad, ¿se basa principalmente en su experiencia en la enseñanza o la experiencia de los demás (un colega, manual, Internet, etc.)?	Elementos que influyen la decisión del docente al momento de planificar la actividad.

### 3.2.1.2. El focus group

Este tipo de cuestionario que es definido por Krueger y Casey (2009) como “una entrevista cuidadosamente planificada sobre debates destinados a obtener las interpretaciones sobre un área específica de interés en un ambiente libre y no amenazante” (pp. 2), nos permitió explorar y profundizar temas surgidos a partir del cuestionario de encuesta de tipo individual (Morgan, 1997). Por otro lado, nos permitió también recoger información sobre los intercambios entre los participantes sobre el tema (Vaughn, Schumm y Sinagub, 1996), así como tener un conocimiento más profundo de las respuestas proporcionadas por los participantes (Geoffrion, 2006).

Si bien el *focus group* recogió datos sobre diferentes aspectos de la práctica docente, para este artículo presentamos los resultados de aquellos ítems que tienen relación con los materiales educativos. Estos han sido clasificados en ítems en relación con: a) la importancia de los materiales educativos en la práctica docente; b) la adecuación de los materiales escolares elegidos para realizar la actividad.

### 3.2.2. De la fase III de post-acción

Luego que el docente realizó la puesta en marcha de su planificación con sus alumnos, se realizaron las entrevistas de retroacción (fase III) o llamadas en su versión original entrevistas de retorno reflexivo sobre la actividad<sup>6</sup>. En estas entrevistas de tipo individual, se le solicitó a cada docente dar su opinión respecto a la clase que realizó. Estas opiniones fueron recogidas utilizando un cuestionario semi-estructurado que trataba sobre diversos aspectos de la práctica docente: a) contenido de la enseñanza; b) procesos puestos en marcha; c) estrategias utilizadas (saber hacer); d) aspectos socio-afectivos (saber ser); e) desarrollo de las secuencias, y f) comparación entre lo planificado en la fase I y lo llevado a cabo en la fase II de *interacción*. Resaltamos nuevamente que si bien estas preguntas están en relación con los diferentes aspectos de la práctica de enseñanza, nosotros presentaremos los aspectos relacionados con los materiales educativos.

Es necesario precisar que tanto las respuestas y diálogos resultantes de los cuestionarios de encuestas individuales, (denominadas en la investigación entrevistas sobre la planificación) de los *focus group*, así como de los cuestionarios de retroacción (o de retorno reflexivo sobre la actividad), fueron registrados en audio. Para su análisis, estos registros fueron íntegramente transcritos, respetando a cabalidad los intercambios (silencios, pausas, lenguaje informal, risas, etc.) producidos durante las entrevistas.

<sup>6</sup> Questionnaire de retour réflexif sur l'activité.



### 3.3. Procedimiento de análisis de datos

Los datos surgidos tanto del cuestionario de encuesta como del cuestionario tipo *focus group* han sido tratados de manera sistemática utilizando la técnica de análisis de contenido (Bardin, 1998). Este análisis se llevó a cabo en siete fases o tiempos:

- Como primer paso se realizó una primera lectura de la transcripción impresa de los diálogos producidos en el *focus group*. Para poder de esta manera tener una visión de conjunto del discurso de los docentes;
- En una segunda fase se realizó una lectura sistemática, destacando unidades significativas (palabras, frases y oraciones) presentes en la transcripción que podrían ayudarnos a identificar las ideas principales de los participantes;
- En una tercera fase se agruparon las unidades de significado en subcategorías;
- En una cuarta fase se agruparon las subcategorías que guardaban similitudes con las categorías más amplias;
- Finalmente, se procedió a la fase de inferencia y la última fase de interpretación de resultados.

## 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

### 4.1. De la fase I de pre-acción

#### 4.1.1. Tipos de materiales educativos durante la planificación de la enseñanza

En relación con los materiales educativos seleccionados por los sujetos participantes para planificar la actividad enseñanza-aprendizaje, al preguntarles cuáles son los materiales educativos que utilizarán para realizar su clase, los sujetos nombran diversos materiales. Hemos clasificado los materiales en base a una pauta de análisis construida a partir de Beyer y Davis (2009), Lebrun (2001), Morales, Araújo-Oliveira y Lenoir (2011), Remillard, (2000) y de categorías emergentes de los datos recogidos.

La tabla 3 presenta en la columna izquierda tres categorías de materiales. La primera se trata de materiales educativos curriculares, la cual inspirándonos en Beyer y Davis (2009), engloban los materiales educativos orientados tanto a la formación del alumno como a la de los docentes. La segunda categoría la hemos denominado soportes didácticos y pedagógicos para la enseñanza, en la que hacemos la distinción de ellos en función a su origen (Morales, Araújo-Oliveira y Lenoir, 2011; Remillard, 2000). Así, por ejemplo, inspirándonos en la definición de Lebrun (2001) sobre los denominados "*matériaux maison*", distinguimos los materiales según sea su origen de creación. Una tercera y última categoría es la que inspirándonos en los denominados artefactos físicos de Wartofsky, (1973 en Brown 2009), la denominamos útiles de escritorio, que agrupa todos aquellos materiales físicos que son identificados por los docentes como necesarios para producir y/o construir una evidencia de aprendizaje. La segunda columna muestra los indicadores que conforman las tres categorías antes señaladas. Finalmente, la tercera columna, tiene como objetivo dar ejemplos que ilustren mejor nuestra clasificación.

**TABLA 3. CLASIFICACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS**

Categoría	Indicadores	Ejemplos
1. Soportes didácticos y pedagógicos para la enseñanza.	Dirigidos a la formación de los docentes: sugerencias, retroalimentación.	Programa escolar. Orientaciones sobre la práctica del docente (guías pedagógicas para el docente).
	Dirigidos a la formación de los estudiantes.	Textos escolares. Guías y ejercicios para favorecer el aprendizaje.
2. Soportes didácticos y pedagógicos para la enseñanza.	De manipulación o de soporte (de origen comercial).	-Pizarra. -Mapas. -Regla. -Materiales de laboratorio.
	Documentos de consulta.	Libros (de origen comercial). Planificaciones anteriores (creados por colegas).
	Materiales adaptados y creados por los profesores.	Guías de ejercicio. Fichas de aprendizaje.
3. Útiles de escritorio	-Lápiz, papel, etc.	

La gran mayoría de docentes señala que los materiales que utilizará durante la actividad son de soportes didácticos y pedagógicos de origen comercial: de los dieciséis materiales enumerados por los docentes, doce de éstos corresponden a esta categoría. De los cuales, nueve pertenecen al indicador identificado como de manipulación o soporte (de origen comercial).

La segunda categoría que surge con mayor prevalencia a partir de las respuestas dadas por los sujetos, es la que está en relación con los útiles escolares. Esta categoría tiene una ocurrencia de 3 sobre 16 materiales enumerados. La tabla 4 muestra de manera más detallada los materiales educativos nombrados por los docentes.

**TABLA 4. MATERIALES EDUCATIVOS NOMBRADOS POR LOS DOCENTES**

Categorías	Indicadores	Ejemplos dados por los docentes	Ocurrencia	
			Por indicador	Por categoría
1. Soportes didácticos y pedagógicos para la enseñanza.	De manipulación o de soporte (de origen comercial).	Pizarra.	3	9/16
		Juego de ajedrez.	1	
		Vasos.	1	
		Material de laboratorio.	1	
		Reglas.	2	
	Planos.	1		
	Materiales adaptados y creados por los profesores.	Material plastificado.	1	3/16
		Guías de ejercicio.	2	
2. Materiales educativos de formación curriculares.	Materiales educativos curriculares, dirigidos a los estudiantes.	Guías de secuencia de enseñanza del código.	1	1/16
3. Útiles de escritorio.		Lápiz, colores.	2	3/16
		Papel cuadriculado.	1	

#### 4.1.2. Razones de la elección del material

En relación con las razones que los docentes entregan para justificar su elección, las hemos agrupado en tres grandes categorías. Estas categorías, han sido asociadas a las dimensiones de la práctica de enseñanza identificadas por Lenoir y Vanhulle (2006). Estas dimensiones como lo mencionamos en el marco teórico de este artículo, están a su vez en relación con los dispositivos de orden instrumental y procedural. Estos dispositivos caracterizan los marcos de acción del docente (Lenoir, 2009). Esta dimensión se relaciona con los dispositivos de orden procedimental y más concretamente con los facilitadores socio-afectivos y organizacionales, razón por la cual la tematización de los docentes en relación con la motivación que debiera provocar el material educativo hacia los alumnos, fue asociada a la dimensión socio-afectiva de la utilización de los materiales educativos (Tabla 5).

Algunos docentes no entregaron argumentos respecto a su elección. Simplemente mencionan "que eran necesarios".

**TABLA 5. ARGUMENTOS DE LOS DOCENTES SOBRE LA UTILIZACIÓN DEL MATERIAL ESCOLAR**

Tematización de las respuestas dadas por los docentes	Dimensiones (Lenoir y Vanhulle, 2006)
El material es motivante para los alumnos.	Socio-afectiva.
Permite que los alumnos aprendan la magia de la lectura.	Socio-afectiva.
Permite que los alumnos tengan evidencias de su aprendizaje.	Didáctica.
Porque es atrayente.	Socio-afectiva.
Permite economizar papel.	Organizacional.
Se puede reutilizar en otras actividades.	Organizacional.
Sentirse confortable con el material.	Socio-afectiva.

Otro aspecto en relación con la elección del material, es que durante el desarrollo del *focus group*, uno de los docentes señaló que al principio del año escolar decidió no usar el texto escolar que generalmente los docentes de la escuela utilizaban para enseñar la materia en cuestión. El docente señaló no sentirse cómodo con ese material. Tomando en cuenta este hecho, lo incluimos como otro argumento utilizado por los docentes al momento de seleccionar el material a ser utilizado en su práctica. Este tipo de argumento, vuelve a surgir en la entrevista de retroacción que presentamos más adelante.

#### 4.1.3. Influencia del material escolar durante la planificación para la enseñanza

Recogimos información sobre la influencia de los materiales escolares en la planificación de la actividad. Se les preguntó a los docentes si para la actividad a realizar se basan en su experiencia o si se apoyan en otros materiales como por ejemplo los textos escolares, internet, etc. Los docentes respondieron que se basaban más en su experiencia personal y la experiencia de otros colegas que en, por ejemplo, los textos escolares.

Por otro lado, en esta fase de planificación para la enseñanza, identificamos el momento del proceso de enseñanza en que los docentes planearon utilizar el material didáctico y/o pedagógico. Con este fin, en primer lugar, agrupamos la organización de la práctica de enseñanza en base a la pauta de análisis propuesta por Lenoir (en prensa), pero también en base a las categorías emergentes del discurso de los docentes surgidos del cuestionario de encuesta y del *focus group*. Las categorías surgidas fueron: a) etapa denominada de *mise en situation* y/o de motivación; b) etapa de explicación de la actividad; c) etapa de puesta en marcha, de experimentación o de aplicación; d) etapa de supervisión y/o de evaluación. En un segundo lugar, identificamos el momento en el cual el docente mencionaba que iba a utilizar el material. Así pues, encontramos que la utilización del material educativo es una constante en todas las etapas de

la actividad. Con el fin de comprender mejor estos datos, analizamos el proceso de reflexión o de cuestionamiento que los docentes dicen realizar para preparar sus actividades o clases. Concretamente, les preguntamos cuáles eran las preguntas que ellos se hacían al preparar sus clases.

En el conjunto de respuestas pudimos identificar cuatro tipos de preguntas o cuestionamientos:

- a. en relación con la motivación, que hace referencia a cómo motivar al alumno;
- b. en relación con los objetivos de la actividad a realizar, que hace referencia al cuestionamiento que se plantea el docente para saber "¿cual es mi intención?" (Sujeto 6) de enseñanza;
- c. en relación con la estrategia a utilizar para explicar la actividad a realizar, que hace referencia a las preguntas que el docente se plantea sobre la manera de explicar o mostrar el procedimiento a seguir: "¿Cómo lo voy a hacer?", "¿Cuál estrategia les quiero mostrar?" (Sujeto 2);
- d. en relación con la verificación de la adquisición de aprendizajes. Estas preguntas están en relación con aquellas que buscan conocer lo que los alumnos han aprendido y/o lo que les falta aprender para que éstos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje que los docentes se han trazado para la actividad en curso.

Luego de haber categorizado y analizado todas las preguntas o cuestionamientos de los docentes identificamos que durante todo el *focus group*, ninguna pregunta hizo mención a los materiales escolares que se iban a utilizar.

## 4.2. De la fase III de post-acción

### 4.2.1. Fase Adecuación de los materiales escolares elegidos para realizar la actividad

Luego que los docentes realizaron la actividad de enseñanza-aprendizaje, se les preguntó su opinión sobre la planificación que habían realizado. Concretamente se les preguntó sobre los cambios o modificaciones que realizaron en comparación con lo previsto en la planificación. Todos los docentes señalaron que hubo cambios y adaptaciones debido a factores como el clima de la clase, el tiempo, el interés de los alumnos frente a la actividad. El único elemento que se mantuvo invariable con lo previsto en la planificación fue el tipo de material educativo. Sin embargo, la secuencia y el tiempo atribuido para la utilización de éste variaron. Finalmente, los docentes señalaron que encontraron que el material utilizado respondió bien a sus expectativas y que su selección fue muy adecuada. Entre los motivos que los docentes señalaron se encuentran la claridad del material, lo atrayente y motivante de éste, así como que se sienten confortables con el uso de éste ya que lo conocían muy bien.

## 5. INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como lo señalamos en la presentación de los resultados, a partir del análisis realizado establecimos tres categorías de materiales educativos: a) soportes didácticos para la enseñanza; b) materiales educativos de formación curriculares y c) útiles de escritorio. Tomando en cuenta estas categorías podemos desprender que los docentes que participaron en la investigación tienen una tendencia a nombrar y a tomar en cuenta durante la planificación tanto los materiales didácticos y pedagógicos de manipulación o

de soporte, así como los útiles escolares (Brown, 2009). Lo que nos permite inferir que los docentes no realizan diferencias por un lado entre ambas categorías y por otro, entre los materiales didácticos y pedagógicos (Lenoir, 2009). De este modo les otorgan a ambos tipos de materiales educativos la misma importancia. Lo que nos lleva a levantar la hipótesis que durante la fase de planificación, hay una tendencia de los docentes a realizar una reflexión superficial sobre la utilización del material educativo. Otra conclusión de la falta de distinción entre los tipos de materiales didácticos y pedagógicos, es que la preocupación por la mediación del conocimiento durante la fase de planificación y selección de los materiales educativos no pareciera estar presente. En esta misma línea, encontramos que hay una tendencia de los docentes que participaron de esta investigación, a no realizar una reflexión sobre la relación entre el conocimiento a enseñar, la finalidades de la disciplina a enseñar y la elección del material educativo. En esta perspectiva, podría decirse que los materiales educativos durante la fase de planificación, son concebidos por los docentes como una herramienta que les permite tanto a ellos como a los alumnos mostrar una acción, ejemplificarla o reproducirla. De esta forma la concepción de material educativo como una herramienta sociocultural que permite el punto de encuentro entre la cultura, la ideología y la pedagogía, parece no estar presente.

En cuanto a las razones de la elección del material educativo, éstas están en relación con la motivación e interés que el material pueda suscitar en los alumnos. Estas razones se inscriben dentro de las dimensiones de la práctica identificadas por Lenoir y Vanhulle (2006) como de tipo socio-afectivas. También corresponden a los modos de acción que responden a dispositivos de orden procedimentales (Lenoir, 2009). Estos resultados concuerdan con otros resultados de investigaciones realizadas por la CRCIE sobre a) las representaciones de docentes de educación primaria sobre el nuevo currículum de enseñanza y b) sobre el discurso de 348 futuros docentes de enseñanza primaria y preescolar de cuatro universidades francófonas de Canadá<sup>7</sup> sobre las relaciones entre las prácticas de futuros docentes de primaria y el material didáctico.

Respecto a la influencia del material educativo en la planificación de la clase, los docentes señalan que ellos se apoyan sobre todo sobre su propia experiencia y/o la experiencia de otros colegas en su planificación. Sin embargo, no nombran de manera explícita a los materiales educativos como un factor que influye en la planificación de ésta. Pese a esto, al momento que los docentes explican las etapas y los procedimientos a seguir durante la realización de práctica, es posible observar que los materiales educativos cobran un rol fundamental en la organización de su práctica.

Tal como lo demostró (Remillard, 2005), la selección de materiales educativos no modifica las prácticas de enseñanza, el elemento clave que influye en la práctica de enseñanza es la interacción y adaptación del material. La falta de distinción entre el tipo de material y los útiles escolares, así como el escaso reconocimiento de que los materiales educativos influyen en su planificación, coloca en evidencia una probable deficiencia en el proceso de adaptación y reinterpretación de los materiales educativos por parte de estos docentes. Esta idea podría complementarse con la propuesta de Adler (2010), quien indica que el conocimiento profesional de los docentes es uno de los elementos que interfieren en el proceso de adaptación del material didáctico.

<sup>7</sup> Ambos proyectos de investigación fueron dirigidos por Yves Lenoir y financiados por el *Conseil de recherches en sciences humaines du Canada* (CRSH, n° 410-2004-1887) y el *Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture* (FQRSC N 2003-ER-82660) respectivamente.

Por otro lado, pese al carácter hipotético de la planificación (Riff y Duran 1993), el tipo de material educativo seleccionado para la actividad se respetó. Es decir, los docentes utilizaron el material previsto, pero adaptaron su uso en cuanto al tiempo y a la secuencia, lo que confirma el rol protagónico del material durante el desarrollo de la clase.

Es posible inferir a partir de los resultados surgidos durante la fase *III de retro-acción*, que los materiales educativos constituyeron un pilar durante de la enseñanza del docente, en el sentido que se usaron en todo momento en la construcción del aprendizaje del alumno.

## 6. CONCLUSIÓN

Si bien el tipo y el tamaño de la muestra no nos permiten obtener conclusiones generalizables, a partir de los resultados obtenidos es posible descubrir la existencia de ciertos patrones. Desde esta perspectiva, diremos que los docentes del estudio muestran una tendencia a realizar una reflexión superficial sobre la utilización del material educativo, pese a que éste es utilizado en todo momento durante sus prácticas de enseñanza. La utilización del material educativo durante las actividades de enseñanza-aprendizaje pareciera constituir, para los docentes de esta investigación, uno de los pilares de sus prácticas. De este modo, la falta de distinción entre los tipos de materiales y la poca importancia otorgada a éstos en la fase de planificación, no se debería a la poca importancia que los materiales educativos cobran durante su práctica de enseñanza, sino que podría estar en relación con un problema de interpretación del material (Brown, 2009). Esto podría deberse a la influencia de otro factor, como por ejemplo, debilidades en sus conocimientos profesionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, J. (2010). Mathematics for Teaching Matters. *Education as Change*, 14 (2), pp.123-135.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, pp.85-94.
- Ball, D. y Cohen, D. (1996). Reform by the Book: What is -or Might be- the Role of Curriculum Materials in Teacher Learning and Instructional Reform? *Educational Researcher*, 25 (9), pp. 6-8 + 14.
- Ball, D. y Forzani, F. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60 (5), pp. 497-511.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Beaud, J.P. (2006). L'échantillonnage. En B. Gauthier (Ed.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 4<sup>a</sup> ed., pp. 211-242. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Beyer, C. y Davis, E. (2009). Supporting Preservice Elementary Teacher's Critique and adaptation of Sciences Lesson Plans Using. *J Sci, Teacher Educ*, 20, pp. 517-536.
- Blais, A. y Durand, C. (2006). Le sondage. En B. Gauthier (Ed.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 4<sup>a</sup> ed., pp. 388-429. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Brown, M. (2002). *Teaching by Design: Understanding the Interactions Between Teacher Practice and the Design of Curricular Innovation*. Unpublished dissertation. Northwestern University, Evanston, Illinois.
- Brown, M. (2009). The Teacher-Tool Relationship: Theorizing the Design and Use of Curriculum Materials. En J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann y G.M. Lloyd (Eds.). *Mathematics teachers at work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction*, pp. 17-36. New York: Routledge.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 63-74.
- Clark, C. y Yinger, R. (1987). Teacher Planing. En J. Calderhead (Ed.). *Exploring Teachers Thinking*, pp. 84-103. London: Cassell.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires: une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 58, pp. 137-164.
- Geoffrion, P. (2006). Le groupe de discussion. En B. Gauthier (Ed.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 4<sup>a</sup> ed., pp. 333-356. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gobierno de Quebec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Ibrahim, H. (2011). An Investigation on Teaching Materials Used in Social Studies Lesson. *The turkish online journal of educational technology*, 10(1), pp. 36-44.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New york: Holt, Rinehart and Winston.
- John, P. (2006). Lesson Planning and the Student Teacher: Re-thinking the Dominant Model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), pp. 483-498.
- Krueger, R y Casey, M. A. (2009). *Focus Groups. A practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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 à l'Université Sherbrooke. En Y. Lenoir, B. Rey, G. R. Roy y J. Lebrun (Eds.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses rapports et ses limites*, pp. 161-180. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G. R. y Spallanzani, C. (2002). Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in the Quebec Context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), pp. 51-83.
- Lenoir, Y. (1993). Entre Hegel et Descartes: de quels sens peut-il être question en didactique? En P. Jonnaert e Y. Lenoir (Eds.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, pp. 29-99. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. En C. Raisky y M. Caillot (Eds.). *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, pp. 223-251. Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), pp. 9-29.
- Lenoir, Y. (en prensa). Les méthodes d'analyse des pratiques d'enseignement de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE): un vue d'ensemble.

- 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.fr/0404/article06.html>.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. y McConnell, A. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Document du CRIE et de la CRCIE (nouvelle série), n. 2. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Consultado en: [http://www.criese.ca/Publications/Nouveaux\\_documents\\_CRIE\\_CRCIE/2-Cadre%20concept\\_T1.pdf](http://www.criese.ca/Publications/Nouveaux_documents_CRIE_CRCIE/2-Cadre%20concept_T1.pdf).
- Lenoir, Y. y Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. En A. Hasni, Y. Lenoir y J. Lebeaume (Eds.). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*, pp. 193-245. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- McCutcheon, G. (1980). How do Elementary School Teachers Plan? The Nature of Planning and Influences on it. *Elementary School Journal*, 81, pp. 4-23.
- May, W. (1986). Teaching Students how to Plan: The Dominant Model and Alternatives. *Journal of Teacher Education*, 37(6), pp.6-12.
- Mayer, R. y Deslauriers, J. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative: l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. En R. Mayer., F. Ouellet, M.C. Saint Jacques y D. Turcotte (Eds.). *Méthodes de recherche en intervention sociale*, pp. 159-189. Montréal: Gaëtan Morin.
- Morales-Gómez, M. A., Araújo-Oliveira, A. y Lenoir, Y. (2011). El discurso de futuros profesores de primaria sobre los materiales didácticos en Quebec: utilización de los materiales didácticos en el contexto de la reforma curricular actual. En J. Rodriguez, S. V. Knudsen y M. Horsley (Eds.). *Local, national, and transnational identities in textbooks and educational medias*, pp. 272-281. Utrecht: IARTEM.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Norman, D. (1994). Les artefacts cognitifs. En B. Conein, N. Dodier y L. Thévenot (Eds.), *Les objets dans l'action*, pp. 15-34. Paris: Éditions de l'EHESS.
- Quivy, R. y Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Remillard, J. (1999). Curriculum Materials in Mathematics Education Reform: A Framework for Examining Teacher's Curriculum Development. *Curriculum Inquiry*, 29(3), pp. 315-142.
- Remillard, J. (2000). Can curriculum materials support teachers' learning? *Elementary School Journal*, 100 (4), pp. 331-350.
- Remillard, J. (2005). Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 75, pp. 211-246.
- Remillard, J. (2012). From Text to 'Lived' Resources. Mathematics Curriculum Materials and Teacher Development. En G. Ghislaine., B. Pepin y L. Trouche (Eds.). *Modes of Engagement: Understanding Teachers' Transactions with Mathematics Curriculum Resources*, pp. 105-122. New York: Springer.



- Riff, J. y Duran, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 103, pp. 88-107.
- Savoie-Zajc, L. (2006). L'entrevue semi-dirigée. En B. Gauthier (Ed.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 4<sup>a</sup> ed., pp. 293-316. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (Trad. A. Noschis-Gilliéron). Paris: Méridiens Klincksieck.

