

DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA DE QUEBEC

TEACHING DEVICES USED BY QUEBEC TEACHERS

DISPOSITIVOS DIDÁTICOS NO ENSINO PRIMÁRIO DE QUEBEC

Ma Alejandra Morales, Yves Lenoir y Valérie Jean

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

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art07.pdf>

Fecha de recepción: 10 de junio de 2012
Fecha de dictaminación: 5 de septiembre de 2012
Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2012

Enmarcándonos en el aporte didáctico que los materiales educativos puedan tener tanto en la formación de los alumnos como en el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza, el presente texto da a conocer los resultados de uno de los componentes de la investigación: "*Contribution au développement d'un référentiel professionnel basé sur la pratique enseignante*"¹: el discurso sobre los diferentes dispositivos didácticos utilizados por docentes de primaria de la Región de Quebec, Canadá. Nos centramos en cuáles son los dispositivos que estos docentes utilizan, el porqué de su utilización, qué de estos dispositivos es usado por los docentes e igualmente nos adentramos en el texto escolar, sus particularidades y detalles de su utilización. De manera transversal, la utilización de estos dispositivos es mirada en función de las distintas disciplinas escolares que componen la malla curricular vigente hoy en día en Quebec.

De esta forma, el texto se inicia con la presentación del contexto de investigación, exponiendo la realidad educativa de Quebec después de 2001 con la implementación de su Reforma Curricular y los vínculos y desafíos en torno a la utilización de los materiales educativos en general, los que son vistos como herramientas mediadoras de este proceso. Posteriormente, entramos en el marco de referencia del estudio, explicando dos conceptos íntimamente relacionados y que más adelante nos servirán para tratar los datos recogidos e igualmente hacer una lectura razonada de éstos. Se trata de los conceptos de intervención educativa y de dispositivo. Se continúa con la descripción del procedimiento metodológico utilizado, es decir, con la descripción de la muestra, los instrumentos seleccionados y el tipo de tratamiento que siguieron los datos recogidos, para luego entrar en los resultados.

Finalmente, a partir de la discusión de estos resultados, se levantan algunas pistas de interpretación, resaltando de manera especial los desafíos y vínculos que estos dispositivos aportan a la formación de los alumnos, pero también a la adquisición o afianzamiento de nuevos saberes docentes, sobre todo cuando se habla de la implementación de un nuevo currículum.

1. CONTEXTO Y PROBLEMÁTICA

Como la mayoría de los países del Occidente, a principios de siglo Quebec inicia la implementación de una nueva Reforma Curricular (Gouvernement du Québec, 2001). Producto de diversas discusiones, esta reforma, al igual que la mayoría de las reformas curriculares de los últimos tiempos, tiene como objetivo principal, no sólo centrarse en el acceso a la educación, sino que alcanzar el "éxito [académico y social] del mayor número de alumnos" (Gouvernement du Québec, 1997, pp. 3) y conseguir a su vez una formación global y abierta al mundo. Todo esto, con el fin de preparar y ayudar al "ciudadano del mañana a afrontar los desafíos que conlleva una colectividad pluralista, el acceso al mercado del saber en constante cambio y la globalización de las economías" (Gouvernement du Québec, 2001, pp. 2). En la búsqueda de esta gran meta, dos son los principales fundamentos que sostienen esta reforma. El primero, el constructivismo y el segundo el enfoque basado en competencias, en el cual los aprendizajes prescritos por el currículum deben propiciar la capacidad de movilizar recursos cognitivos frente a situaciones complejas y variadas de la vida real, y al mismo tiempo suscitar la capacidad de integrar múltiples recursos (simbólicos y materiales) en el tratamiento de dichas situaciones. En términos de diseño curricular, junto a estos fundamentos, igualmente aparece una nueva estructura curricular que establece un conjunto de saberes disciplinarios esenciales, una concepción de actividades de enseñanza-

¹ Investigación que hace parte del conjunto de investigaciones de la Cátedra de investigación de Canadá sobre la intervención educativa (CRCIE) y que fue financiada por el Consejo de Investigaciones de Ciencias Humanas de Canadá [Conseil de recherches en sciences humaines du Canada] - CRSH, n° 410-2004-1887 y dirigida por el profesor Yves Lenoir de la Universidad de Sherbrooke. María Alejandra Morales-Gómez y Valérie Jean trabajaron para esta investigación como asistentes de investigación.

aprendizaje centrada en la instauración de comunidades de aprendizaje, la utilización de perspectivas transversales e interdisciplinarias, un enfoque programa que instaura la reagrupación de las disciplinas escolares en dominios de aprendizaje, una estructuración en ciclos de aprendizaje, el realce cultural y la introducción de nuevas perspectivas derivadas de las preocupaciones sociales como lo son la educación para la ciudadanía, para el medio ambiente, para la salud, etc.

De esta manera, teniendo en cuenta todos estos fundamentos y la nueva estructura curricular impuesta, el gobierno de Quebec persigue que los niños y jóvenes adquieran un conjunto de aprendizajes esenciales, desarrollen actitudes y conductas sociales conforme a las normas y valores de la sociedad y alcancen el éxito escolar. Estos tres objetivos en el fondo describen lo que la reforma de Quebec llama sus tres misiones: *instruir, socializar y calificar* respectivamente.

Sin duda alguna que la implantación de estas nuevas orientaciones curriculares implica un cambio, o a lo menos una actualización, una readaptación de las maneras de hacer del docente en el aula, es decir, de sus prácticas de enseñanza. Esta actualización, que también podríamos llamar una *reacomodación* del trabajo docente, pasa sobre todo por una comprensión profunda de dichas orientaciones o, como Shulman (1986) lo destaca, por una gran dedicación destinada a reforzar el desarrollo del saber-enseñar de los profesores. Tampoco podemos olvidar que la mayoría de las reformas educativas occidentales se han ideado bajo una lógica de profesionalización (Wittorski y Briquet-Duhazé, 2008), ante la cual los docentes se han convertido en uno de los actores principales de ésta: en ellos se ha depositado la responsabilidad de alcanzar su éxito. Se espera así, que los docentes se apropien y manejen un conjunto de competencias asociadas a las distintas dimensiones de la enseñanza. Dicho de otro modo, se espera que su accionar sea más pertinente a las realidades en cuales se desempeñan, más innovador y más eficaz en lo que respecta a los aprendizajes que los alumnos deben construir.

Es en este contexto, con el objeto de orientar a estos actores sobre las competencias a formar, los saberes a enseñar, así como sobre la capacidad de hacer accesible estos nuevos conocimientos a los alumnos, que los materiales educativos cobran real importancia. Van den Akker (2007) lo menciona: los materiales educativos "conllevan una gran promesa de estímulo y apoyo al proceso de aprendizaje y desarrollo de los profesores cuando éstos se ven enfrentados a nuevos desafíos curriculares" (pp. 136). Los materiales educativos ejercen una función mediadora que además de implicar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje (Araújo-Oliveira, Lisée, Lenoir y Lemire, 2006), tienen el poder de mediar entre aquellos saberes propuestos por las nuevas reformas y el accionar docente. En este mismo sentido, Davis y Krajcik (2005) insiste en que estos materiales son facilitadores potenciales del saber docente. Lebrun (2001) por su parte, al describir los textos escolares, indica que éstos son "una herramienta de actualización de las prescripciones curriculares" (pp. 163); y en el mismo sentido, el Ministerio de Educación de Quebec², sin negar el aporte de éstos al desarrollo de competencias de los alumnos, los comprende como "traductores" de los nuevos programas de estudio, siendo una herramienta concreta que permite al profesor aplicar en el aula dichos programas.

Precisamente es en este marco que nos hemos preguntado, cuáles son los dispositivos didácticos que los docentes dicen utilizar, de manera general y por disciplina escolar. ¿Cómo estos dispositivos son utilizados por docentes de primaria y cuáles son las razones de su utilización? Dado que la temática de

² Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007).

los “textos escolares” al igual que una gran cantidad de estudios³ que indican que los docentes harían un frecuente de ellos –comparativamente respecto a otros dispositivos–, también nos preguntamos sobre su utilización, pero en especial sobre los motivos de esta utilización. De esta manera, la pregunta central que enmarca el presente artículo no sólo guarda relación con el tipo de dispositivo que usan los docentes de primaria, sino con la función que éstos cumplen en el desarrollo de sus prácticas docentes: ¿Los dispositivos didácticos, mencionados por los docentes, facilitarían el aprendizaje de los nuevos saberes esenciales que los alumnos deben construir? ¿Estos dispositivos ayudarían a los docentes a interiorizar y comprender mejor los nuevos concomimientos que la reforma curricular promueve? ¿Estos dispositivos, como, por ejemplo, el texto escolar, servirían únicamente para que los alumnos ejerciten aquello que el profesor a enseñado?, ¿Estos dispositivos son facilitadores de distintos tipos de saberes?, Etc.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1. Dos conceptos en asociación directa: La intervención educativa y los dispositivos didácticos de orden material

A partir de este contexto, el del quehacer docente en el aula, el del accionar de los docentes, el de la intervención educativa, comprendida como el conjunto de “acciones intencionadas y llevadas a cabo por el profesor [...], que ofrecen las mejores condiciones para implementar los procesos de aprendizaje de los alumnos (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002), que los materiales didácticos cobran importancia como instrumentos, clasificadas como dispositivos instrumentales (de tipo material) (Lenoir, 2006) que ayudan y facilitan dicha intervención.

La intervención educativa tal como la comprendemos implica una interacción dinámica de la dupla enseñanza-aprendizaje. En ella se establece un vínculo que va desde el docente hacia la relación con el saber (cognitiva) que construye el alumno para aprender, vínculo que por lo demás funciona como elemento organizador de esta relación (Araújo-Oliveira, 2010). El carácter social que envuelve a este concepto nos remite a la noción de *praxis* (Lenoir, 2001); lo que no es nada sorprendente, si pensamos que todo ser humano es un ser de la praxis, es decir un ser social capaz de actuar libremente, de manera autónoma, responsable, crítica y creativa. A la *praxis* se asocian así de manera inseparable el concepto de *acción, práctica y reflexión crítica* (*Ibid.*). Expresada así, la intervención educativa manifiesta su carácter finalizado, es decir, que toda acción efectuada en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje persigue un objetivo determinado: permitir al individuo (alumno) desarrollar y construir relaciones cognitivas.

Apoyándose en el paradigma de la complejidad (Morin, 1990), la intervención educativa nos da además la posibilidad de “expresar sintéticamente la función docente, su multidimensionalidad y multireferencialidad que la caracterizan” (Lenoir, 2009, pp. 12). Este accionar, como lo señala Altet (2001), incluye una infinidad de “reacciones, transiciones y ajustes que permiten adaptarse a la situación profesional” (pp. 11). Es así, que este constructo teórico –la intervención educativa– evidencia y destaca

³ A modo de ejemplo, podemos mencionar que entre 2010 y 2012 en la base de datos *Education Research Complete* aparecen 48 artículos, en *Academic Search Complete* 36, en *Newspaper Source Plus* 24 y en ERIC 22, todos ellos relacionados con los textos escolares.

las distintas dimensiones⁴ constituyentes de la práctica de enseñanza (Lenoir y Vanhulle, 2006). De este modo, focalizándonos exclusivamente en lo que sucede en el aula (para fines de este artículo), subrayamos principalmente dos dimensiones relacionadas con dicho accionar: la dimensión didáctica y la organizacional.

En lo que atañe a la primera dimensión, la dimensión didáctica, podemos indicar que ésta alude, por un lado, a la relación que se instaura con los saberes a enseñar, con lo que el profesor enseña, con los contenidos sin importar su tipo y, por otro lado, a la relación que el alumno instaura con este saber, con este contenido. En otras palabras, es el saber, el conocimiento que enseña el docente y construye el(os) alumno(s) en las distintas disciplinas escolares⁵ que se encuentra al centro de esta dimensión. La dimensión organizacional por su parte, está directamente relacionada con la gestión de la clase. Los aspectos que componen esta dimensión son aquellos que tienen relación con la conducta de los alumnos, al igual que con aquellos que facilitan o, como su nombre lo indica, ayudan al docente a organizar su clase, pero que no necesariamente sirven a una sola disciplina escolar o presentan vínculos directos con ellas. Ejemplos de estos aspectos son la organización espacial del aula, con el fin de responder mejor a ciertos aprendizajes; el trabajo en equipo; la selección, utilización y/o adaptación de un dispositivo material, etc.

Es aquí, cuando hablamos de cómo los profesores organizan sus clases o el acto de enseñar, que los dispositivos didácticos aparecen como relevantes. Por consiguiente, cuando hacemos mención a la intervención educativa, resulta imposible pensarla sin el apoyo de una serie de dispositivos. Pero, qué comprender por el concepto de dispositivo.

Globalmente, un dispositivo es un “un espacio de interacción social y de cooperación compuesto de intenciones y materiales, que posee [además] un funcionamiento simbólico al igual que sus propios modos de interacción” (pp. 153). En este mismo orden de ideas, Peeters y Charlier (1999) explican que todo dispositivo “se enmarca en una lógica de medios implementados que persiguen un fin” (pp. 18), involucrando de manera simultánea la participación activa tanto de sus creadores como de sus usuarios. Cabe agregar que los dispositivos serían, en consecuencia, soportes técnico-instrumentales disponibles y adaptables a una situación determinada. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que éstos no se limitan únicamente a objetos físicos. Así, los dispositivos serían a su vez técnicos y simbólicos, lógicos y empíricos; es decir, un recurso de mediación que organiza relaciones funcionales entre seres humanos, instrumentos, intenciones y acciones.

Es claro que esta manera de comprender el concepto de dispositivo lo hace inseparable de los conceptos de mediación y de acción. Entendiendo el primero como un espacio potencial en el cual es posible

⁴ Varios autores discuten sobre las múltiples dimensiones que compondrían las prácticas de enseñanza. Por ejemplo, Casalfiore (2002) menciona como dimensiones a) el orden en el aula; b) el tipo de disciplina escolar a enseñar y c) el compromiso de los alumnos en la tarea académica. Bru (2002) indica la dimensión: a) didáctica; b) procesual; c) organizacional y d) contextual. Vanhulle y Lenoir (2006) por su parte señalan la existencia de las dimensiones: a) contextuales; b) epistemológicas; c) curriculares; d) didácticas; e) mediadoras; f) morales y éticas; g) socio-afectivas; h); i) organizacionales; j) psicopedagógicas y k) históricas.

⁵ La disciplina escolar la comprendemos como un dominio de estudios que organiza de manera determinada una porción de los conocimientos; la cual, ejercida por una comunidad educativa, permite a un sujeto ordenar y contribuir a la planificación de los conocimientos y actividades de un objeto de estudio en particular (Legendre, 2005, p. 421); como lo son las matemáticas, el francés como idioma de enseñanza, las ciencias, etc. No podemos dejar de mencionar que la disciplina escolar, desde un punto de vista socio-histórico (Chervel, 1988) se encuentra en constante reinvencción, producto de las “prácticas multiformes de los diferentes actores que componen el sistema educativo, pero en especial la de los docentes que [...] constantemente adaptan los contenidos y los recursos de enseñanza heredados; renovándolos y transformándolos (Schneuwly, 2007, p. 12).

construir el saber, y el segundo, el de acción⁶, en términos generales, como actos que son intencionales (Petit, 1990). Así, sobre la base de las consideraciones anteriores y pensando especialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, definimos el concepto de dispositivo como “un marco de acción regulador de procesos de aprendizaje, un medio implementado con el fin de alcanzar un objetivo” (Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub y McConnell, 2007, pp. 46). Un medio que funciona como una pauta que facilita la implementación de la mediación cognitiva, es decir, la construcción de aprendizajes por parte del alumno.

Apoyándonos en las ideas de Habboud (2005), distinguimos dos tipos de dispositivos:

- a) *los procedurales* que apuntan a aquellos recursos simbólicos, cuya naturaleza es esencialmente relacional (Lenoir, et al., 2007). Estos dispositivos operan como facilitadores del aprendizaje y actúan como modos o formas de proceder (por ejemplo, la resolución de problemas);
- b) *los instrumentales (materiales)* que refieren a objetos externos. Como su nombre lo indica, estos dispositivos son instrumentos concretos que ayudan a alcanzar un fin determinado. Los dispositivos instrumentales o materiales serían recursos utilizados por el docente en aula y que pueden ir desde los textos escolares hasta el mobiliario del aula o las herramientas del taller de tecnología como lo indica Mediano (2010).

Tomando esta última categoría, tal como indica Mediano (2010) –quien se apoya en Marqués (2007)– resulta necesario distinguir los dispositivos instrumentales de orden general (o recursos educativos como los llama el autor) de los dispositivos didácticos. Los primeros son “aquellos que pueden utilizarse para facilitar el aprendizaje [...] aunque no hayan sido creados para ese fin, como por ejemplo, películas, revistas,” (*Ibid.*, pp. 62), etc.; y los segundos son aquellos que han sido “elaborados *ex profeso* para ser utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (pp. 62) y en especial para el enseñanza y aprendizaje de contenidos escolares. Así, estos dispositivos didácticos de orden material serían objetos que *median* posiblemente dos tipos de saberes: los que corresponden al alumno y los que de una u otra forma facilitan la apropiación de nuevos saberes docentes impulsados por las nuevas reformas curriculares.

3. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

El presente estudio –descriptivo-exploratorio (De Ketele y Roegiers, 1996)– contó con una muestra de conveniencia de tipo non-aleatorio compuesta por sujetos que consintieron libre y voluntariamente participar en éste y cuyo tamaño dependió del instrumento aplicado. Para este artículo, como ya lo hemos señalado, presentamos los resultados parciales, correspondientes a los dispositivos didácticos que proceden de dos instrumentos aplicados en la investigación: “*Contribution au développement d’un référentiel professionnel basé sur la pratique enseignante*”. El primero, el “*Cuestionario General sobre el Programa de Estudio y las Prácticas de Enseñanza*”, respondido por un total de 72 docentes de primaria de la Comisión Escolar⁷ de la Región de Sherbrooke, Quebec, Canadá. Este cuestionario comprendía 30

⁶ Para un conocimiento más acabado del concepto de acción, véase Schutz (1987), Friedrich (2001) y Barbier (2011).

⁷ En el caso de Quebec, la comisión escolar es una entidad jurídica a la cual el Ministerio de Educación le ha delegado sus poderes con el fin de administrar, a nivel organizativo, financiero, pedagógico, etc., las escuelas primarias y secundarias en un territorio determinado. Los responsables (los comisarios) de cada comisión escolar (72 actualmente en Quebec) son elegidos democráticamente por el conjunto de la población del territorio en

preguntas, cerradas y abiertas, agrupadas en cuatro secciones, dentro de las cuales una de ellas se focalizaba en los dispositivos didácticos. Esta sección tenía como objetivo conocer cuáles eran los dispositivos utilizados por los docentes en cada una de las disciplinas que componen la malla curricular. El segundo instrumento, la "*Entrevista semi-estructurada inicial*", pretendía recopilar información sobre varios conceptos implicados en la reforma en curso. Entre estos conceptos, seleccionamos los resultados de aquellos relacionados con los dispositivos didácticos, en especial los vinculados al texto escolar: cuáles son los textos escolares que utilizan los docentes, en qué disciplina escolar éstos son preferentemente utilizados y por qué, y qué de estos dispositivos suelen usar los docentes. Esta entrevista fue contestada por siete docentes de primaria, pertenecientes a la misma la Comisión Escolar, pero, que participaron de manera activa en toda la investigación⁸.

En cuanto al tratamiento los datos, en lo que respecta al *Cuestionario General sobre el Programa de Estudio*, éstos fueron tratados por medio de un procediendo de análisis de frecuencias acumuladas con el objeto de hacer resurgir la ocurrencia de cada elemento clave del aspecto tratado. En lo que se refiere a los datos de la entrevista semi-dirigida, el discurso de los docentes siguió un análisis de contenido (Bardin, 2007), extrayendo unidades de sentido a partir de una lectura selectiva e intensa del conjunto de respuestas, para luego levantar categorías temáticas. Para construir estas categorías utilizamos tanto el marco de referencia presentado más arriba como la emergencia de elementos significativos desprendidos del propio discurso de los docentes.

Respecto a los resultados, utilizando las ocurrencias del discurso de los docentes, éstos son presentados en función de dos grandes categorías: 1) una visión global de los dispositivos usados por los docentes en cada disciplina del currículum escolar; y 2) una visión detallada respecto al texto escolar y otros dispositivos mencionados. Los datos correspondientes a esta segunda categoría son presentados: para el texto escolar, en función de cinco criterios:

- a) texto escolar utilizado por los docentes y por consiguiente, la disciplina escolar en la que se utiliza;
- b) importancia general dada al texto escolar;
- c) contenido usado del texto escolar;
- d) razones de su utilización;
- e) importancia específica concedida a estos dispositivos en cuatro disciplinas escolares.

Y, para los otros dispositivos didácticos, en función de dos criterios:

- a) dispositivo utilizado;
- b) razones de su utilización.

Es importante mencionar que con los resultados de este estudio no se pretendían verificar hipótesis, con lo cual se pudieran generalizar resultados. Por el contrario, lo que igualmente es válido para este artículo, lo que nos interesaba, desde un punto de vista metodológico, era describir y comprender un fenómeno de

cuestión. El Ministerio de Educación conserva la responsabilidad de la producción de los programas de estudio y el poder de negociación con los sindicatos docentes en lo que concierne a los acuerdos colectivos que regulan los deberes y derechos de los docentes.

⁸ Cabe mencionar que estos siete docentes participaron de manera activa durante los tres años que duró esta investigación. Por ejemplo, participaron, entre otras actividades, en *focus groups*, entrevistas individuales, reuniones de avance y retroalimentación e igualmente permitieron que sus clases fueran registradas audiovisualmente.

la realidad, es decir, las prácticas docentes relativas, en este caso, al discurso que poseen los docentes de primaria sobre los dispositivos didácticos de orden material.

4. RESULTADOS

En primer lugar exponemos los resultados del cuestionario respondido por los 72 docentes, en el cual se les preguntaba cuáles eran los dispositivos didácticos utilizados en cada una de las disciplinas escolares; para, posteriormente, presentar de manera específica los resultados de la entrevista efectuada a los siete docentes, resultados que guardan relación con el texto escolar⁹ y la utilización de otros dispositivos.

4.1. Una visión global: Los dispositivos didácticos de orden material

4.1.1. Los dispositivos didácticos utilizados en cada disciplina escolar

A modo de contexto, presentamos la tabla 1 que muestra el número de docentes que enseña en cada disciplina escolar del currículum de Quebec.

TABLA 1. NÚMERO DE DOCENTES QUE ENSEÑA CADA DISCIPLINA ESCOLAR

Disciplina escolar	Nº de docentes que enseña la disciplina	Porcentaje en función del total de docentes encuestados
Francés	63	87,50%
Matemáticas	61	84,72%
Artes plásticas	60	83,33%
Ens. moral y religiosa católica	53	73,61%
Ciencias	45	62,50%
Historia y geografía	44	61,11%
Arte dramática	16	22,22%
Ens. moral	16	22,22%
Ens. moral y religiosa protestante	14	19,44%
Música	13	18,06%
Inglés	13	18,06%
Danza	12	16,67%
Ed. física	10	13,89%

Como podemos constatar, casi la totalidad de los docentes que respondieron a este cuestionario enseñan *Francés* (87,50%), *Matemáticas* (84,75%) y *Artes Plásticas* (83,33%). Las disciplinas de *Enseñanza Moral y Religiosa Católica* (73,61%), *Ciencias* e *Historia* (62,50%) y *Geografía* (61,11%) son igualmente enseñadas por un número considerable de docentes, no ocurriendo lo mismo con las disciplinas de *Música*, *Inglés*, *Danza* y *Educación Física* que son las disciplinas escolares menos enseñadas por estos docentes.

⁹ Recordamos que la elección del texto escolar encuentra sus fundamentos en el discurso científico que subraya que éste sería uno, por no decir el principal, de los dispositivos didácticos de orden material más usado por los docentes de primaria.

La tabla 2 que se presenta a continuación, nos permite hacer una doble lectura de los resultados correspondientes a los dispositivos didácticos de orden material que los docentes usan regularmente en las distintas disciplinas escolares. Una primera lectura de tipo vertical que indica la frecuencia de utilización de cada dispositivo didáctico (expuesta en ocurrencias); y una segunda lectura horizontal que permite identificar cuáles de estos dispositivos son más utilizados en cada disciplina escolar.

TABLA 2. DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS EN CADA DISCIPLINA ESCOLAR

Disciplina escolar	Actividades preparadas por el docente		Documentación seleccionada por el docente		Texto escolar		Dispositivos complement. diseñado por una casa editorial		Ejercicios preparados por el docente		Dispositivos especializ. diseñado por una casa editorial		Internet		Guías de ejercicios diseñadas por una casa editorial		Otros dispositivos		Ningún dispositivo		Total de dispositivos por disciplina escolar
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Francés	39	18,14	20	15,75	30	24,19	32	26,02	23	19,17	10	17,24	4	7,02	6	13,95	2	25	1	12,5	167
Matemáticas	33	15,35	11	8,66	33	26,61	33	26,83	23	19,17	7	12,07	2	3,51	17	39,53	0	0	0	0	159
Artes plásticas	39	18,14	27	21,26	1	0,81	5	4,07	21	17,50	5	8,62	18	31,58	1	2,33	2	25	1	12,5	120
Historia y geografía	16	7,44	13	10,24	23	18,55	20	16,26	11	9,17	21	36,21	6	10,53	6	13,95	0	0	0	0	116
Ejcs. moral y religiosa católica	30	13,95	19	14,96	19	15,32	12	9,76	9	7,50	2	3,45	9	15,79	8	18,60	1	13	2	25	111
Ciencias	27	12,56	15	11,81	14	11,29	11	8,94	12	10,00	8	13,79	13	22,81	2	4,65	2	25	2	25	106
Arte dramática	7	3,26	5	3,94	1	0,81	0	0	5	4,17	2	3,45	1	1,75	0	0	0	0	0	0	21
Ejcs. moral	6	2,79	4	3,15	1	0,81	3	2,44	3	2,50	1	1,72	1	1,75	1	2,33	0	0	0	0	20
Inglés	5	2,33	3	2,36	1	0,81	6	4,88	1	0,83	1	1,72	1	1,75	1	2,33	0	0	0	0	19
Música	4	1,86	4	3,15	0	0,00	0	0,00	4	3,33	0	0	0	0,00	1	2,33	1	13	1	12,5	15
Ejcs. moral y religiosa protestante	3	1,40	1	0,79	1	0,81	1	0,81	3	2,50	0	0	1	1,75	0	0,00	0	0	1	12,5	11
Danza	3	1,40	3	2,36	0	0,00	0	0	2	1,67	1	1,72	1	1,75	0	0,00	0	0	0	0	10
Educación física	3	1,40	2	1,57	0	0,00	0	0	3	2,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0	0	0	8
Total de dispositivos	215		127		124		123		120		58		57		43		8		8		

Como podemos observar en la tabla 2, al leer los datos de manera vertical, constatamos que los dispositivos que obtienen la mayor frecuencia de utilización son las *actividades preparadas por el docente* (215 ocurrencias), los *documentos seleccionados por ellos* (127 ocurrencias) y el *texto escolar* (124 ocurrencias). Según el discurso de los docentes, estos dispositivos serían preferentemente utilizados en las disciplinas escolares de Matemáticas, Francés y Artes Plásticas, disciplinas en las cuales encontramos al mayor número de docentes que las enseña. Las *actividades preparadas por el docente* muestran frecuencias altas en las tres disciplinas, pero igualmente podemos observar que este dispositivo se encuentra presente en el resto de las disciplinas del currículum escolar. Los *documentos seleccionados por el docente* manifiestan su mayor frecuencia en la disciplina de Artes Plásticas (27) y el *texto escolar* expone sus frecuencias más altas en las disciplinas de Francés (33) y Matemáticas (30).

El discurso de los docentes también coloca en evidencia que los tres dispositivos menos utilizados son aquellos *diseñados por una casa editorial* (*material especializado* (58 ocurrencias)), las *guías de ejercicios* (43 ocurrencias) e *internet* (57 ocurrencias). Del total de cada una de estas ocurrencias, en lo que respecta a *internet*, los docentes señalan que cuando la usan, lo hacen preferentemente en las disciplinas de Artes plásticas (18) y Ciencias (13). En cuanto a los dispositivos *diseñados por una casa editorial*, en particular los *dispositivos especializados*, serían usados en Historia y Geografía (21 ocurrencias del total) y *las guías de ejercicios* en Matemáticas (7).

Cuando hacemos una lectura horizontal de los datos, es decir por disciplina escolar, la tabla 2 destaca que las disciplinas escolares en las cuales los docentes dicen utilizar una variedad de dispositivos didácticos de orden material son las de *Francés*, *Matemáticas*, *Historia y geografía*, *Enseñanza moral y religiosa católica* y *Ciencias*. Sin embargo, es en Francés (167) y Matemáticas (159) donde encontramos el mayor número de ocurrencias respecto a los dispositivos didácticos utilizados.

Si bien es cierto que el material complementario, diseñado por una casa editorial (32) y el texto escolar (30) aparecen con altas ocurrencias en la disciplina de *Francés*, son las actividades preparadas por el docente (39) las que se presentan como el dispositivo más usado en esta disciplina. En la disciplina de *Matemáticas* ocurre algo similar, los docentes mencionan a estos tres dispositivos como los más usados. En *Artes plásticas*, son las actividades diseñadas por los docentes son las que obtienen las más altas ocurrencias (39) y en la disciplina de *Historia y geografía*, el texto escolar es el dispositivo usado de manera preferente (23). Para la disciplina de *Enseñanza moral y religiosa católica*, las actividades preparadas por el docente obtienen el número más alto de ocurrencias, al igual que en *Ciencias* (27). En lo que respecta a las otras disciplinas, a pesar de que éstas presentan bajas ocurrencias en cuanto a la utilización de dispositivos, no podemos olvidar que un número bastante reducido de docentes enseña en ellas.

4.2. Una visión detallada de los dispositivos didácticos

4.2.1. El texto escolar

En las siguientes tablas se exhiben los resultados de 5 preguntas de la entrevista individual, referentes a: la preferencia de utilización de un texto escolar en particular, la importancia concedida a este dispositivo didáctico, los contenidos que generalmente son usados cuando los docentes acuden a él, las razones de dicha utilización y su importancia específica en cuatro disciplinas escolares: Francés, Matemáticas, Ciencias e Historia y geografía.

La tabla 3 muestra los resultados de los textos escolares más usados. En esta oportunidad se les solicitó a los docentes mencionar el nombre (comercial) de los textos escolares que ellos usaban regularmente.

TABLA 3. TEXTOS ESCOLARES PREFERENTEMENTE UTILIZADOS

Categoría	Ejemplos significativos del discurso de los docentes (Total de unidades de sentido=9)
Matemáticas 77,78%	-Défi mathématique* -Mathématique surtout*
Francés 22,22%	-Astuce*
*Nombre comercial de los textos escolares mencionados por los docentes.	

En la tabla 4 presentamos los resultados del análisis del discurso de los docentes sobre la importancia que éstos le conceden al texto escolar. La entrevista preguntaba a los docentes: ¿Qué es para usted el texto escolar?

Igualmente, nos interesaba conocer qué de los textos escolares utilizaban estos docentes. Los resultados de esta pregunta aparecen categorizados en la tabla 5.

La tabla 6 muestra las razones de la utilización de estos dispositivos didácticos. La pregunta a la cual respondieron los docentes en la entrevista fue: ¿Por qué usa los textos escolares?

TABLA 4. LA IMPORTANCIA (GENERAL) CONCEDIDA A LOS TEXTOS ESCOLARES

Categoría	Ejemplos significativos del discurso de los docentes (Total de unidades de sentido=14)
Herramienta de trabajo 71,43%	-herramienta de trabajo -es una herramienta de referencia -es una herramienta de base
Poco importante 28,57%	-de nivel intermedio, no siempre necesario -poco importante

TABLA 5. CONTENIDO USADO DEL TEXTO ESCOLAR

Categoría	Ejemplos significativos del discurso de los docentes (Total de unidades de sentido=14)
Las lecturas (textos) 41,67%	-en francés, son los textos lo que más uso -los diferentes tipos de textos
Los ejercicios 16,67%	-los ejercicios en matemáticas -las fichas de ejercicios
Los conceptos matemáticos 16,67%	-desarrollo de conceptos que deben que trabajar los alumnos
Los proyectos 16,67%	-Hay varios proyectos que podemos utilizar [Historia y geografía]
El interés de los alumnos 16,67%	-escojo lo que se más interesante para mi grupo de alumnos, lo que a ellos les interesa -utilizo lo que creo que pudiera ser interesante para mis alumnos
Otros 8,33%	-utilizo el texto completo

TABLA 6. RAZONES DE LA UTILIZACIÓN DEL TEXTO ESCOLAR

Categoría	Ejemplos significativos del discurso de los docentes (Total de unidades de sentido=41)
Facilitar aprendizajes 34,15%	-ellos tratan temas interesantes para el aprendizaje de los alumnos -es un material de apoyo para los aprendizajes -facilita las discusiones en grupo de los alumnos -ayudan a adquirir aprendizajes -ellos nos permiten facilitar el aprendizaje y conocimiento de ciertos métodos como el científico -ayudan a que los alumnos aprendan las reglas gramaticales -favorecen el desarrollo de la comprensión lectora -facilitan el aprendizaje de conceptos matemáticos
Apoyar la enseñanza: una herramienta de trabajo 29,27%	-buscar informaciones diversas, textos, extractos de libros, etc. -los textos escolares son una herramienta de trabajo -en ellos aparecen los contenidos que nos exigen enseñar -nos permiten conocer un tema de manera específica -nos permiten sentirnos seguros dado la poca formación que tenemos -dado que no tenemos el tiempo, en ellos está todo construido
Aportan una estructura 21,95%	-para estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje -ellos nos dan la base de nuestra enseñanza -ellos presentan una estructura y no soy yo la tiene que mostrarla a los alumnos -ellos nos ayudan a iniciar nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje. -facilita la reestructuración de mis clases -los textos escolares me permiten apropiarme de la estructura que presentan las lecciones
Recompensar y estimular a los alumnos 12,20%	-utilizar el texto escolar es una recompensa para los alumnos -los alumnos se sienten contentos y felices cuando trabajan con los textos escolares -el texto escolar les habla a los alumnos, los hace sentir bien
Otros 2,44%	-sirven para los profesores reemplazantes

Finalmente, presentamos la importancia que le confieren los docentes a los textos escolares respecto a su utilización en cuatro disciplinas escolares: Francés, Matemáticas, Ciencias e Historia y geografía. La tabla 7 exhibe estos resultados.

TABLA 7. IMPORTANCIA OTORGADA A LOS TEXTOS ESCOLARES EN LAS DISCIPLINAS DE FRANCÉS, MATEMÁTICAS, CIENCIAS E HISTORIA Y GEOGRAFÍA

Categoría	Ejemplos significativos del discurso de los docentes (Total de unidades de sentido=14)
Matemáticas 42,86%	-pienso que es una excelente herramienta en matemáticas -importante, pues de ellos se obtienen ideas de cómo trabajar con los alumnos -ellos permiten ver de forma diferente el trabajo, nos entregan un orden para poder enseñar los distintos conceptos matemáticos
Francés 28,57%	-no son muy importantes -no son obligatorios, pero interesantes al momento de buscar algunas informaciones
El resto de las disciplinas escolares 28,57%	-muy poco usados -no son necesarios para los alumnos

Como se ha mencionado, las cinco tablas anteriores muestran el análisis del discurso de los docentes sobre un conjunto de criterios referidos al texto escolar. De esta manera, como lo evidencia la tabla 3, los textos escolares para la enseñanza de Matemáticas no serían sólo los más apreciados por los docentes, sino que también los más utilizados. Así, del total de unidades de sentidos retiradas del discurso de los docentes, el 77,78% lo revela: los textos escolares, los más utilizados son aquellos concebidos para la enseñanza de matemáticas.

Respecto a la *importancia general* que los docentes le conceden a este dispositivo, el 77,43% de ocurrencias evidencia que los textos escolares son considerados como herramientas de trabajo y apoyo a la tarea docente. Sólo el 28,57% del total de las ocurrencias retiradas del discurso de los docentes muestra que el texto escolar es poco importante o presenta una importancia relativa. Cuando se trata de la importancia asignada al texto escolar teniendo en cuenta una disciplina escolar en particular (tabla 7), los textos de matemáticas son los que se relevan como los más importantes (42,86%). Ellos serían una herramienta de trabajo que les mostraría a los docentes cómo enseñar los conceptos implicados en dicha enseñanza y, al mismo tiempo, les presentaría nuevas ideas de cómo trabajar con sus alumnos. Contradictoriamente, si tenemos en cuenta los resultados de la tabla 1, el texto escolar destinado a la disciplina de Francés no aparece como un dispositivo esencial para la enseñanza de los contenidos que esta disciplina prescribe (28,57% del total de ocurrencias). Respecto a las otras disciplinas, los docentes indican que este dispositivo es poco usado, no siendo necesario para los alumnos.

En cuanto al contenido que los docentes utilizan de los textos escolares, llama la atención que los docentes dicen usar preferentemente los *textos* que estos contienen (tabla 5), los que usarían principalmente para realizar lecturas con sus alumnos (reforzamiento de la capacidad de lectura) (41,67%). De igual forma, el discurso de los docentes destaca, aunque de manera menos recurrente, que ellos usarían los *ejercicios matemáticos* (16,67%) y los *proyectos* sugeridos por estos dispositivos (16,67%).

Finalmente, cuando se trata de mencionar las razones asignadas al uso del texto escolar, del discurso de los docentes emergen principalmente tres razones. La primera de ellas, que los textos escolares "*facilitan del aprendizaje*" de los alumnos (34,15%). Por ejemplo, como lo muestra la tabla 6, los docentes indican:

- "*es un material de apoyo para los aprendizajes*"

- *“estos facilitan las discusiones en grupo de los alumnos*

La segunda categoría de razones evocadas por los docentes hace referencia a que estos dispositivos *“ apoyan el proceso de enseñanza”* (29,27%), dado que son herramientas de trabajo, de manera similar a los resultados expuestos en la tabla 4. Los docentes usarían los textos escolares ya sea para buscar informaciones diversas, textos de lectura, para conocer un tema en detalle o bien para sentirse más seguros ante el proceso de enseñanza (ver tabla 6). La tercera categoría que se levanta del discurso de estos docentes, encontrándose estrechamente relacionada con la anterior, remite a la *estructuración de la enseñanza* y en especial *a la de los contenidos* (saberes esenciales) (21,95%). En otras palabras, los docentes usarían los textos escolares dado que serían vistos como modelos facilitadores de los contenidos a enseñar y de las formas de cómo estos últimos deberían ser enseñados.

Aunque con una baja frecuencia (12,20% del total de ocurrencias extraídas), los docentes igualmente mencionan entre estos motivos, el hecho de que los textos escolares les sirven para recompensar a los alumnos: *a ellos les gustan los textos, el texto escolar los hace sentir bien, los alumnos se sienten contentos y felices.*

4.2.2. Otros dispositivos didácticos usados por los docentes

El siguiente grupo de resultados (tabla 8 y 9), igualmente procedentes de la entrevista realizada a los siete docentes implicados de manera activa en esta investigación, muestra otros dispositivos didácticos de orden material usados por los docentes y las razones de su utilización.

TABLA 8. OTROS DISPOSITIVOS USADOS POR LOS DOCENTES

Categoría		Ejemplos significativos del discurso de los docentes (Total de unidades de sentido=33)
Dispositivos Impresos 54,55%	Reproducible 38,89%	- fotocopias de diversos textos escolares - material reproducible - fichas de ejercicios
	Libros de lectura 33,33%	- obras literarias - libros diversos
	Dispositivos especializados diseñado por una casa editorial 27,78%	- diccionarios - mapas - enciclopedias
Dispositivos de Manipulación 36,36%	- material de manipulación: formas, cubos, tableros magnéticos - plastilina - bloques y cubos - material concreto a utilizar en matemáticas - bloques polymath - bloques multibase - material de laboratorio	
Dispositivos Informáticos 9,09 %	- internet - TIC: algunos <i>software</i>	

Al agrupar el discurso de los docentes en categorías significativas, la tabla 8 revela que los docentes utilizarían igualmente otros dispositivos didácticos de orden material, como aquellos presentados en nuestro primer análisis. De esta forma, con la cantidad más alta de unidades de sentido encontramos los *dispositivos impresos* (54,55%), seguidos de los de *manipulación* (36,36%). Aunque con un número bastante reducido de unidades de sentido, los docentes también mencionan los *dispositivos informático* (9,08%). En cuanto a los *dispositivos impresos*, los categorizados como *reproducibles* (fotocopias, fichas

de ejercicios) y los *libros de lectura* (obras literarias) son los que obtienen la frecuencia más alta (72,22%). Igualmente, en esta categoría encontramos los *dispositivos especializados, diseñados por una casa editorial* (27,78%), como los mapas, diccionarios y enciclopedias. En lo que respecta a los *dispositivos de manipulación*, los docentes dicen utilizar principalmente aquellos involucrados en la enseñanza de la Matemática: *bloques multibase, cubos* y los destinados al trabajo de laboratorio en Ciencias.

TABLA 9. RAZONES DE LA UTILIZACIÓN DE ESTOS MATERIALES

Categorías	Ejemplos significativos del discurso de los docentes (Total de unidades de sentido=22)
Apoyo al aprendizaje de las matemáticas 45,45 %	-Manipulación -Realizar mecanismos simples
Encontrar información 31,82 %	-Los alumnos puedan informarse -Hacer búsquedas
Apoyo pedagógico a las actividades 18,18 %	-Presentaciones orales -Círculos de lectura -Discusiones en grupo
Otros 4,55 %	-Ejercitar

Respecto a las razones evocadas (tabla 9) del porqué de la utilización de estos dispositivos, la mayor cantidad de justificaciones (45,45% del total de unidades de sentido) aparecen asociadas a los *dispositivos de manipulación*. Según el discurso de los docentes, estos dispositivos apoyarían esencialmente los aprendizajes implicados en la disciplina escolar de Matemática. Igualmente, entre estas razones se destaca la importancia que los alumnos encuentren información, categoría que aparece vinculada a los *dispositivos impresos*; aunque, como lo muestra la tabla 9, a estos dispositivos también se les considera importante para el desarrollo de ciertas *actividades de tipo pedagógico* como, por ejemplo, las presentaciones orales y los círculos de lectura.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. Predominancia de las actividades preparadas por el docente

Como lo mostraron los resultados de muestra primera categoría de análisis (visión global), los dispositivos didácticos de orden material más usados por docentes son *las actividades preparadas por ellos*, seguidos del *material complementario, diseñado por una casa editorial* y del *texto escolar* respectivamente. No cabe duda que en estos resultados, dos podrían ser los factores que expliquen dicha predominancia. Por un lado, no olvidemos que estos dispositivos aparecen con la menor o mayor frecuencia de utilización en todas las disciplinas que componen el currículum escolar, lo que podría explicar el gran número de ocurrencias adjudicadas. Pero, por otro lado, el tipo de intervención que hacen los docentes en aula, se encuentra íntimamente relacionado con el tipo de disciplina escolar en la cual estos dispositivos actuarían como mediadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, si pensamos en las disciplinas de Francés y Matemática, dado su carácter instrumental (inicial en la enseñanza) y que conforman el grupo de disciplinas llamadas de base, cuyo objetivo es "expresar la realidad desde diferentes puntos de vistas, priorizando así el desarrollo del saber-hacer" (Gosselin, Lenoir y Hassani, 2005, pp. 194); estos tres tipos dispositivos didácticos resultarían un apoyo indispensable al logro de tal objetivo. Por qué no suponerlo también, un cambio curricular implicaría que los docentes

realicen una búsqueda de dispositivos de formación y creen sus propias actividades con las cuales sientan responder a la metas de aprendizaje impuestas por este nuevo currículum.

Por lo demás, las tres disciplinas escolares que se presentan como las disciplinas en cuales el mayor número de docentes utilizaría dispositivos didácticos son Francés, Matemáticas y Artes Plásticas. En lo que respecta a Francés y Matemáticas podemos inferir, como lo han demostrado otras investigaciones¹⁰ de la CRCIE relacionadas con la jerarquización de disciplinas, que si los docentes consideran a estas disciplinas como las más importantes del currículum, sería lógico que ellos utilizarán todo tipo de apoyo para alcanzar sus objetivos. En cuanto a la disciplina de Artes Plásticas, a pesar de que el texto escolar prácticamente no emerge como dispositivo utilizado, las altas frecuencias de utilización, sobre todo de internet y de las actividades preparadas por los docentes, podrían explicarse, por un lado, por el hecho de que prácticamente todos los docentes tienen que enseñarla (al menos los de la muestra) y, por otro lado, porque probablemente la existencia de dispositivos estructurados y alienados en función de las prescripciones curriculares de esta disciplina es escasa.

5.2. Textos escolares: una utilización poco definida en las disciplinas de Francés y Matemáticas

Si bien, en los resultados de nuestro primer análisis (visión global) los textos escolares aparecían como uno de los dispositivos didácticos preferentemente utilizados por los docentes tanto en la disciplina de Francés como en la de Matemática; en los resultados de nuestro segundo análisis (visión detallada), estos dispositivos son más bien vinculados, tanto en uso como en importancia, únicamente a la disciplina de Matemática, no siendo necesarios para la enseñanza de la disciplina de Francés. Según el discurso de los docentes, el texto escolar de Matemática sería considerado como un dispositivo útil, una herramienta que les facilitaría la comprensión de los contenidos disciplinarios y, a su vez, les permitiría adquirir nuevas formas de enseñarlos. No obstante, no podemos dejar de mencionar que al examinar los resultados relacionados con el contenido utilizado en este dispositivo, llama enormemente la atención que los docentes indican utilizar principalmente las actividades destinadas a ejercitar ciertos contenidos de aprendizaje.

Esta supremacía del texto escolar de matemática sobre el texto de Francés, podría explicarse al observar los resultados que se desprenden del contenido que los docentes dicen utilizar de los textos escolares. Estos resultados evidencian predominancia igualmente en la utilización de los *textos (de lectura)* que estos dispositivos contienen, textos que serían importantes dado que con ellos sería posible, según los docentes, desarrollar la capacidad de lectora o al menos reforzarla. De este modo, podemos inferir que los docentes, sí bien usan el texto escolar en la disciplina de Francés, no necesariamente usarían el que ha sido diseñado para ella: en esta disciplina escolar los docentes usarían todo texto escolar que contenga "*lecturas*" que sustenten al desarrollo de la capacidad de lectura.

5.3. ¿Comprobando la teoría?

Sin importar de qué tipo de textos escolares se trate, los docentes los conciben como herramientas de trabajo que facilitan tanto el aprendizaje de los alumnos como la tarea docente. Tal como se señaló anteriormente, los dispositivos didácticos de orden material serían para los docentes de nuestra muestra,

¹⁰Relaciones entre el currículum y la intervención educativa en la educación" (CURRIMIE), investigación financiada por el CRSH (Programa de investigación ordinaria N° 410-2001-0628 y dirigida por el profesor Yves Lenoir; y la investigación "*Relaciones entre las prácticas de futuros docentes de primaria y el material didáctico*", financiada por el FORSC (N° 2003-ER-82660) y dirigida igualmente por Yves Lenoir.

mediadores, pero no particularmente de las relaciones a establecer con los saberes cognitivos, sino de las situaciones que facilitan dicha construcción. Dicho de otro modo, los docentes privilegiarían las dimensiones pedagógicas en la utilización de los textos escolares, y no las didácticas.

5.4. ¿Otros dispositivos didácticos de orden material?

Respecto a nuestro último análisis, los docentes no señalan nada distinto a lo ya mencionado y presentado en nuestro primer análisis (tabla 1). Cuando se les pregunta por otros dispositivos didácticos –distintos al texto escolar–, los docentes hacen referencia a los dispositivos impresos, los que podrían corresponder a los documentos seleccionados por ellos o bien a los dispositivos diseñados por una casa editorial. Lo mismo ocurre con los dispositivos de manipulación, los cuales podrían encontrarse dentro de los dispositivos didácticos especializados. En cuanto a los motivos de utilización de dichos materiales, el discurso de los docentes constata y reafirma que es en las disciplinas escolares de Francés y Matemática que dichos dispositivos son más usados.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

A partir de la discusión e interpretación de los resultados es posible desprender cuatro puntos importantes.

Primero que todo, en lo que corresponde a los dispositivos más usados, como las actividades preparadas por los docentes, resultaría interesante conocer más a fondo los motivos por los cuales los docentes las utilizan de manera preferente. A pesar de que hemos levantado algunas hipótesis respecto al porqué de su utilización, estas son sólo posibles razones. Lo importante sería, posiblemente en otras investigaciones, conocer por qué estos dispositivos son usados por los docentes, en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se usan y cuáles son las modalidades de dicha utilización.

En segundo lugar, a pesar de las inconsistencias de los resultados en cuanto a la utilización del texto escolar en las distintas disciplinas escolares de currículum, este dispositivo clasificado por nosotros como didáctico sigue siendo uno de los dispositivos más usados por los docentes de primaria. Sin embargo, tal como lo evidenciaron los resultados del presente estudio, el tipo de utilización que harían estos docentes se relacionaría más con fines de tipo pedagógico de la enseñanza que con fines didácticos. Es decir, estos dispositivos serían preferentemente usados como facilitadores de las condiciones de aprendizaje y no como mediadores de procesos y saberes cognitivos. Esto deja abierta la interrogante sobre el tipo de dispositivo que los docentes usarían para establecer la relación con el saber que los alumnos deben construir. ¿Los docentes utilizarían otros dispositivos como, por ejemplo, las actividades preparadas por ellos? Interrogante que nos remite nuevamente a la necesidad de preguntarnos sobre las razones de utilización de tales dispositivos.

Respecto a las funciones atribuidas por los docentes a los dispositivos didácticos, ya sea de manera explícita o implícita, no cabe duda que éstos son concebidos como una herramienta que les permitiría, según ellos y sobre todo en la disciplina de matemáticas, acceder a los saberes esenciales prescritos por currículum escolar y encontrar nuevas formas de enseñar dichos contenidos; siendo igualmente considerados un apoyo importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En fin, no tenemos duda que el presente estudio contribuye a ampliar el conocimiento sobre los dispositivos didácticos y el uso que los docentes de primaria hacen de ellos, habiendo así levantado una serie de planteamientos, principalmente en lo que respecta a las razones de tal utilización, a través del discurso de estos docentes. No obstante, para seguir avanzando en el conocimiento científico y en la

construcción de nuevos saberes teóricos, se hace necesario acceder a las prácticas reales de los docentes, es decir conocer cuáles son los dispositivos didácticos “realmente” utilizados por los docentes de primaria y, de esta forma, poder orientar de manera más efectiva las prácticas de los docentes en ejercicio sobre este tipo de dispositivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (2001). *Demande de création d'un réseau présentée au ministère de la Recherche, MSU-DS7. Réseau OPEN, réseau d'observation des pratiques enseignantes*. Nantes: Université de Nantes.
- Araújo-Oliveira, A. (2010). *Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales chez de futurs enseignants de l'enseignement primaire en contexte de formation en milieu de pratique au Québec*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Araújo-Oliveira, 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 (Eds.). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, pp. 301-328. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu* (9^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 63-73.
- Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe: Vers une analyse en termes d'"action située". *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 75-84.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation*, 38, pp. 59-119.
- Davis, E. A. y Krajcik, J. S. (2005) Designing Educative Curriculum Materials to Promote Teacher Learning. *Educational Researcher*, 34(3), pp. 3 -14.
- De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gosselin, M., Lenoir, Y. y Hassani, N. (2005). La structuration par domaines du nouveau curriculum de l'enseignement primaire: une analyse critique du modèle retenu. In Y. Lenoir, F. Larose y C. Lessard (Eds.). *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, pp.169-200. Sherbrooke: Éditions du CRP de l'Université de Sherbrooke.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Habboub, E. M. (2005). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique francophone*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- 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.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Éditions Guérin.
- Lenoir, Y. (2001). Fondements énoncés et implicites du nouveau curriculum du primaire: à quels impacts sur la conception des manuels scolaires faut-il s'attendre? 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. 89-112. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. En F. Audigier, M. Crahay y J. Dolz (Éds.). *Curriculum, enseignement et pilotage*, pp. 119-141. Bruxelles: De Boeck and Larcier.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), pp. 9-29.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, L., Zaid, A., Habboub, E. y McConnell, A. C. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Document du CRIE et de la CRCIE N° 2 (nouvelle série). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- 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. 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.
- Mediano, F. J. (2010). Selección y elaboración de materiales educativos. En D. Cervera (Ed.). *Didáctica de la tecnología*, pp. 61-76. Barcelona: Grao.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). L'approbation du matériel didactique. Direction des ressources didactiques du Mels: Québec.
- Morin, E. (1990) Sciences avec conscience. Paris: Seuil.
- Peeters, H. y Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès. Cognition, communication, politique*, 25, pp. 15-23.
- Petit, J. L. (1990). L'action intentionnelle. La théorie de Davidson est-elle vraiment intentionaliste? En P. Pharo y L. Quéré (Eds.). *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie*, pp. 71-84. Paris: EHESS.
- Schneuwly, B. (2007). Le "Français": une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. En É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard y N. Sorin (Eds.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, pp.9-26. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Shulman, L. S. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- Van den Akker, J. (2007). *Materiales pedagógicos ejemplares como catalizadores en el currículum y desarrollo docente*. Seminario internacional de textos escolares, pp. 134-140. Santiago: Mineduc.
- Wittorski, R. y Briquet-Duhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris: L'Harmattan.