

# LOS MATERIALES ESCOLARES: ESPECIAL ATENCIÓN AL CUADERNO DEL ALUMNO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Nicolás Julio Bores Calle<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCCIÓN

A veces, en los momentos de más pesimismo de nuestra labor como docentes, solemos recurrir a nuestra infancia y a nuestra propia escolarización para demostrarnos que no es tan grave la situación que observamos en las aulas. De todos los relatos de nuestra niñez, me admira el de un compañero que insiste en afirmar que el único recuerdo que tiene de su estancia en el colegio es el de un día que sus padres, en vez de llevarle a clase, le llevaron a los carnavales de un pueblo cercano. Feliz recuerdo que envidio, pues el más nítido que mantengo de esa época es mi primer día de clase: un papel en blanco encima de la mesa, un lapicero y una persona que yo no conocía de nada que me mandó que hiciera palotes. No recuerdo haber hecho otra cosa aquella mañana ni en las siguientes. La posibilidad de que mi recuerdo sea cierto, puede justificarse en Guereña (1996) que reafirma como actuales y ciertas las palabras que María Sánchez Arbós escribiera en 1936:

(...) el estacionamiento sin límite en las funestas planas de palotes y ganchos que no se abandonaban hasta conseguir la perfección que no llegaba nunca; el uso de la pizarra y el pizarrín quebrantando las más elementales reglas de la higiene personal...(p. 399).

Desde ese día, mi paso por los diferentes niveles del sistema educativo aparecen siempre unidos a una pizarra, unos libros para estudiar y una serie variada de útiles para escribir (cuadernos en blanco para cada asignatura, libreta de vocabulario de inglés, bloc de dibujo, cuadernos de caligrafía, folios para castigos, lapiceros para escribir y para dibujar, bolígrafos, gomas de borrar, etc.).

Dejando de un lado nuestras historias personales, que bien pueden ratificar nuestra narración, vamos tratar de hacer un breve resumen de la historia y significados de los materiales escolares. Será la primera parte del escrito.

Posteriormente vamos a centrarnos en uno de estos materiales: el cuaderno del alumno. De él diremos algunas generalidades para, rápidamente, centrarnos en cómo se ha interpretado en el área de Educación Física desde su reciente aparición y desarrollo.

---

<sup>1</sup> Profesor de la Universidad de Valladolid, España.

## 2. ALGUNAS GENERALIDADES ACERCA DE LOS MATERIALES ESCOLARES

Para Puelles Benítez (1997) los materiales escolares pueden ser considerados como una herramienta de trabajo de carácter pedagógico-didáctico útiles para la transmisión de conocimientos y para la formación de la personalidad. Sin embargo, ello no impide que, a su vez, puedan ser tratados como instrumentos políticos al servicio de una ideología, como objetos culturales que se convierten en productos comerciales. Desde esta lógica, estudiar los materiales escolares requiere múltiples enfoques: pedagógico, didáctico, político, ideológico, cultural, tecnológico, económico y financiero (Puelles, 1997).

Respecto al tema comercial de los materiales escolares, Gimeno Sacristán (1991) afirma lo siguiente:

Tienen un mercado asegurado para grandes tiradas de productos homogéneos, dada la cantidad de consumidores, cuya vigencia está asegurada por un tiempo prolongado para sucesivas oleadas de usuarios. Se trata además de un mercado que se reparten siempre un número reducido de firmas, lo que, de hecho, reduce la competitividad y conduce al monopolio. Esta condición de la propia ordenación a que le somete la administración lleva a la existencia de un número muy restringido de posibles materiales diferenciados. Gran amplitud de mercado, caducidad y homogeneidad de los productos es algo poco adecuado pedagógicamente pero muy rentable desde el punto de vista económico (p. 182).

La historia más reciente (dos últimos siglos) de los materiales curriculares o escolares viene determinada por la aparición del manual escolar o libro de texto propiamente dicho:

Desde la invención de la imprenta, el libro ha estado siempre presente en las escuelas, aunque el manual de enseñanza, tal y como hoy lo conocemos, sea desde luego una creación relativamente reciente, toda vez que su origen y desarrollo están estrechamente asociados al nacimiento y expansión de los sistemas nacionales de educación, proceso que en España, como es sabido, se inicia con el despegue de nuestra revolución liberal y cubre los dos últimos siglos (Escolano, 1997, p. 19).

En Escolano (1997) podemos encontrar una excelente narración de cómo el manual escolar se convirtió en un producto editorial con entidad propia y con características

diferenciadoras que los fueron conformando como un género peculiar.<sup>2</sup> De toda su narración vamos a resaltar dos aspectos claves: las voces críticas en contra de los manuales y su carácter de producto intervenido.

Para este autor, la primera generación de manuales (hasta la Segunda República) fue sometida al intervencionismo de los diferentes gobiernos y políticas que se sucedieron y, además, tuvo que hacer frente a voces críticas como las de Pedro Alcántara García, que haciéndose eco de las ideas de la Institución Libre de Enseñanza, sostenía que:

(...) debía hacerse el menos uso posible de los libros en la escuela, por ser estos **textos muertos** frente al **texto vivo** que representaba la palabra o **viva voz** del maestro. **Poco libro y mucho pensamiento**, aconsejaba Alcántara siguiendo la tradición gineriana que se enraizaba en Pestalozzi. Los libros, que **dan ciencia hecha y enseñan dogmáticamente**, han de reemplazarse por los cuadernos que el propio alumno redacta y el maestro corrige. Los textos han de quedar como medios de consulta y ampliación (Escolan, 1997: 29).

En esta época tiene lugar, según Hernández (1997), un debate vivo entre los defensores y detractores del libro en la escuela. El propio Hernández nos sitúa en un término medio:

Ninguna de estas posiciones es prudente. Ni se puede confiar la labor de la escuela a los libros, ni se puede hacer sin libros. Ni tienen razón quienes exaltan la misión del libro ni quienes le niegan eficacia. El uso del libro por el niño tiene innegables ventajas y su abuso graves inconvenientes (p.125).

En este término medio racional es necesario distinguir entre los que defienden el libro de texto o manual y quienes son firmes partidarios del libro escolar, pero alejados de la concepción de libro de texto. En este último grupo se encuentran los autores más cercanos a la escuela activa que clasifican los libros escolares en tres grupos: de lectura, de lectura con fines predominantemente didácticos y los libros de texto destinados a la memorización verbal. Ellos se decantan por un tipo de libro escolar que no distinga entre los de lectura y los de estudio, ya que sólo admiten el libro escolar como un medio indispensable para lograr la adecuada cohesión entre los contenidos y la expresión, entre los conocimientos y el lenguaje...(Hernández, 1997).

---

<sup>2</sup> Esta peculiaridad e idiosincrasia de los libros de texto se ha perpetuado hasta nuestros días según se desprende de las siguientes palabras de Gimeno Sacristán (1991): "Los libros de texto en el sistema escolar no son como otros productos culturales, ni son unos libros cualquiera en una sociedad de libre mercado. Son peculiares en su concepción, en sus funciones y en las leyes de producción y consumo por las que funcionan". (p. 182)

Freinet, que encabeza el movimiento más crítico a los manuales escolares, ofrece posibles alternativas y soluciones constructivas: imprenta escolar, el periódico y la correspondencia escolar, los ficheros metódicos, la biblioteca de trabajo, la radio, los discos, la elaboración del texto libre o el trabajo cooperativo.

En España, el movimiento Freinet es introducido por Almendros y su crítica a los libros de texto no difiere en demasía de las críticas que podemos encontrar en la actualidad, con la diferencia de que él y sus colaboradores aportan distintas posibilidades de trabajo escolar que pueden ayudar a suprimir el libro de texto, nunca el libro escolar.

En este sentido, los materiales que se desprenden, eliminado el manual o libro de texto, tienen más que ver con la actividad constructora de los alumnos y con una actitud bastante más activa del profesorado. La desprofesionalización del profesorado con la presencia en la escuela de los manuales escolares es ya una evidencia en esta época:

Todo texto fijo, por otro lado, neutralizaba el progreso de la enseñanza y desarrollaba la pasividad de los docentes. En este sentido, el plan de 1886 preveía estimulaciones económicas y profesionales para los profesores de Secundaria y Universidad que publicaran tratados sobre la materia en su área (Escolano, 1997, p. 39).

En resumen, nos despedimos de una primera etapa en la que los libros de texto se conforman como género propio, que son general y usualmente utilizados por los profesores en la escuela del momento, contra los que se alzan voces críticas que les acusan de permitir el intervencionismo político, de favorecer la desprofesionalización del profesorado y de estar al servicio de un tipo de concepción de la enseñanza que considera a los alumnos receptores pasivos del saber. No sólo lo critican sino que señalan y ponen en práctica otras técnicas que implican activamente al alumno en la construcción de su aprendizaje. Los escritos personales en forma de cuaderno, cartas, periódicos, etc., se muestran esenciales en este tipo de enseñanza. La guerra civil, como en casi todo, nos obliga a hablar de un borrón y cuenta nueva en cuanto a la idea de los manuales escolares.

Así, a tenor de las palabras de Escolano (1998a) podemos considerar que, a mediados de los sesenta, renace la segunda generación de manuales. El nuevo texto que surge va a diferenciarse de los anteriores en su formateado, diseño, iconografía, lenguaje y métodos, pero, será sobre todo, en la redefinición del lector-actor usuario donde se intentarán los cambios más sustanciales ya que éste pasa a ser concebido como “un sujeto activo en la misma construcción del material escolar, diversificado ahora bajo nuevas formas y modelos” (p. 20).

Que el libro de texto se ha consolidado en el sistema educativo es un hecho tangible, pero no es menos cierto que han aparecido otros instrumentos didácticos que le disputan su lugar central de los procesos de enseñanza y aprendizaje: fichas, unidades didácticas, cuadernos de ejercicios, libros de consulta, recursos audiovisuales, programas informáticos, etc., que intentan hacerse un hueco en las aulas (Tiana, 1998).

Esta evidente diversificación y transformación de los materiales didácticos ha sido, en cierto modo, consecuencia de las críticas de las corrientes pedagógicas más vanguardistas. Estos herederos de los antiguos activistas, que apostaban por la desaparición del libro de texto, han sucumbido a la fuerza de los manuales y:

(...) han terminado por incorporar los principios de la acción a la misma textualidad dando así origen a materiales que pueden ser acogidos bajo la rúbrica genérica de libro activo, como ocurre con los cuadernos de trabajo, libros de actividades y otros modelos que combinan la lectura y la ejercitación (Escolano, 1998a, p. 21).

Esta afirmación de alguna manera es incorrecta tal y como podemos corroborar con la lectura del artículo de Zurriaga y Hermoso (1991) en el que tratan de mostrar una actualización de la pedagogía Freinet como alternativa a los libros de texto.

Si echamos un vistazo a los listados de posibles materiales didácticos alternativos al libro de texto clásico, nos daremos cuenta de la diversidad de los mismos que coexisten y que a menudo responden a principios pedagógico-didácticos diferentes y la mayoría de las veces a razones de diferente índole. En este sentido, Gimeno Sacristán (1991) afirma que la existencia de agentes mediadores entre el currículum y los profesores es una práctica que condiciona en el sentido que establece mecanismos de control sobre la práctica profesional de los profesores, que antepone los intereses comerciales a los pedagógicos y que permite y anima a que los profesores, lejos de convertirse en profesionales autónomos, sean consumidores de una práctica diseñada por expertos.

No niega Gimeno Sacristán la presencia de los materiales curriculares en el aula, pero sí cuestiona la política de las editoriales que impiden la acumulación de medios en los centros y que abocan a la caducidad temporal. Él apuesta por materiales estables en las bibliotecas y por su uso regular. Está en contra de que se gaste dinero en materiales homogéneos y estandarizados que asfixian cualquier posibilidad de profesionalización del docente. Mucho se parece esta crítica a esta segunda generación de materiales didácticos, a la que narramos líneas arriba referida a la etapa anterior. Críticas que se pierden en el vacío si tenemos en cuenta la situación actual descrita por Escolano (1997) en los siguientes términos:

El libro se configura así, a través de sus dos generaciones, en una invariante de la escuela, en un medio didáctico estable sujeto a apropiaciones eclécticas de pautas originarias de otros sistemas de comunicación. Las sucesivas transformaciones que sufren los textos con estas apropiaciones no alcanzan siquiera a producir una metamorfosis del medio, que en sus rasgos básicos conserva su identidad. De este modo, el manual se perfila como el útil pedagógico de más larga duración en la historia de la escuela y como un instrumento refractario a la dialéctica de las sustituciones (p. 21).

En todo caso, advierte Zabala (1995), la complejidad de la tarea de enseñar exige disponer de recursos que la faciliten y nos ayuden. Propone una primera máxima que consiste en requerir materiales curriculares que estén al servicio de nuestra práctica y no que nuestra práctica esté al servicio de los materiales curriculares. Por cierto, un hecho bastante frecuente que denuncia con mucha fuerza Gimeno Sacristán (1991: 187): “Es, en definitiva, lo que ocurre con los propios libros de texto: no son solamente recursos para ser usados por el profesor y los alumnos, sino que pasan a ser los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica” (p. 187).

Podríamos seguir profundizando en la crítica a los libros de texto en general como base para una defensa de una educación sin ellos, pero dado el carácter de nuestro trabajo se nos hace imprescindible, sin abandonar del todo los libros de texto, entrar en el análisis de algunos de los otros materiales curriculares que líneas arriba habíamos calificado como libros activos.

### ***2.1. El libro activo: especial atención al cuaderno de ejercicios***

Podemos definir los libros activos como manuales-guía que pautan un proceso de instrucción y exigen la participación del sujeto en su cumplimentación. Se utilizan principalmente en las materias instrumentales (lenguaje y matemáticas y expresivas —plástica), aunque también se aplican sus patrones en los textos de otras materias y unidades (Escolano, 1998a). De toda la amalgama posible de materiales curriculares que se incluyen dentro del término *libro activo* destacamos, por el carácter de nuestro trabajo, dos: los libros de trabajo y los cuadernos de ejercicios.

La principal diferencia entre un libro de trabajo y un cuaderno de ejercicios, ambos libros activos, es que el cuaderno de ejercicios sólo atiende a la automatización mecánica de ciertas destrezas como la escritura, cálculo y ortografía, su formato es más pobre y suele ser fungible (Escolano, 1998b). El libro de trabajo o libro activo, afirma el mismo autor, cobra distancia del cuaderno de ejercicios porque no se limita a ser un soporte para las prácticas sino que, y esto lo presenta como una gran ventaja:

(...) puede él mismo constituirse en el texto que articula todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el libro director que ordena la **ratio** de una

disciplina o de varias y su desarrollo curricular. Puede ser, desde luego, un manual en el que el alumno escribe, aunque esto se limite en ocasiones por razones de economía, a fin de asegurar su utilización a varios usuarios. Pero no es ésta su principal característica, sino la de que lo configura como guía que regula todas las actividades que el niño y el maestro han de llevar a cabo para cubrir el programa de la materia sobre la que versa (p. 231).<sup>3</sup>

Por el contexto en que aparece, consideramos esta afirmación como una defensa del libro activo en la escuela como material didáctico de primer orden y que viene a solucionar la disyuntiva planteada hace dos siglos entre los que perseveran en la defensa de la presencia de los libros de texto en la escuela y entre los que defienden los libros y algunos otros materiales curriculares, pero nunca los libros de texto en ninguna de sus acepciones.

Para nosotros, que defendemos la idea de un currículum por construir y contextualizar, con un profesor autónomo y crítico cuya profesionalidad avanza en la colaboración y en la reflexión conjunta, y con un modelo de alumno que va construyendo su propio conocimiento a partir de lo que ya posee mediante la ayuda ajustada del profesor, no podemos confiar ni creer que el libro activo, ni ningún manual de este tipo, puede decidir qué se hace y cómo se hace en cada contexto. En concreto, Gimeno Sacristán (1991), apoyado en Apple, afirma que el uso de materiales preempaquetados configura un estilo profesional individualista, pues los problemas los va resolviendo el libro de texto y no le es necesario comunicarse ni coordinarse con el resto de profesores para organizar su práctica. Una idea contrapuesta a la idea que se vende desde algunas editoriales de que los manuales son materiales interdisciplinarios de primer orden.

En este sentido, creemos que el objetivo no debe ser la búsqueda de un libro de texto alternativo, sino el diseño de una respuesta global configurada por diferentes materiales, cada uno de los cuales abarca unas funciones específicas: “Por lo tanto, la cuestión no tiene que plantearse en términos de **libros sí, libros no**, sino en términos de **qué materiales utilizamos y cómo utilizarlos**” (Zabala, 1995, p. 182).

La explicación de Zabala (1998b) al proceso de la aparición del libro activo corrobora y complementa la explicación de Escolano. Para Zabala fue el cambio en la tipología de contenidos lo que decidió la aparición de los nuevos materiales. El progresivo abandono hacia los años 60/70 de los contenidos factuales (fechas, personajes, países, etc.) y la aparición de una enseñanza más conceptual (conceptos y principios) ponen en tela de juicio los antiguos manuales puramente descriptivos y:

---

<sup>3</sup> Acerca de las sucesivas normativas sobre la fungibilidad de los materiales curriculares podemos ver, por ejemplo, Zabala (1995); Beas Miranda & Montes Moreno (1998).

Esta situación ha provocado la aparición de libros que pretenden dirigir el proceso constructivo del alumno mediante la combinación de textos explicativos y actividades. Esto ha dado como resultado textos de difícil lectura o de complicada realización, ya que a menudo las actividades propuestas o bien no se pueden realizar, o bien no son las más adecuadas para un determinado grupo de alumnos. La introducción de otros medios de carácter fungible que también tienen como soporte el papel —es el caso de las fichas, las libretas o los cuadernos de trabajo— pueden contribuir a resolver algunos de estos inconvenientes (Zabala, 1995. p. 187).

En definitiva, desconfiamos de que los materiales fungibles de las editoriales sean la solución. Creemos que el aprendizaje constructivo y el de los diferentes tipos de contenidos necesitan actividades variadas y materiales diversos, pero no estamos seguros de que el uso de un cuaderno del alumno prefabricado y dependiente de un libro texto guía pueda contribuir a una construcción, desarrollo y contextualización curricular ni que pueda ofrecer garantías de que los profesores formen equipos para la elaboración y búsqueda de materiales adecuados para llevar a cabo sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

En Martínez (1991) podemos encontrar, tratada con cierta profundidad, esta idea de que los libros de texto, que él denomina materiales a prueba de profesores, al servicio de una idea de currículum listo para consumir, paralizan cualquier posibilidad de formación.

Por nuestra parte, somos más partidarios de un buen aprovisionamiento de materiales en forma de libros, vídeos, soportes informáticos, etc., de buena calidad y variados, en contra de la baja calidad y homogeneidad de los materiales escolares, que obliguen a los profesores a un desarrollo curricular autónomo y colaborativo, que permitan una construcción del currículum adaptada al contexto y posibiliten una formación a los docentes basada en la reflexión conjunta de su práctica.

Somos partidarios de un papel en blanco (folios, libretas, cuadernos, etc.) que hay que ir manchando y rellenando a medida que transcurre el curso como el material idóneo para llevar a cabo los ideales anteriormente citados. Es nuestra idea de cuaderno del alumno que de forma compartida rellenan, corrigen y mejoran los profesores y los alumnos. Un lugar donde el alumno y el profesor exponen por escrito sus ideas, conocimientos, expectativas y deseos:

(...) la escritura facilita el análisis, distanciamiento y precisión y un cierto tipo de abstracción descontextualizada e introspección, así como la clasificación, fragmentación y reordenación de la realidad y el saber de un espacio bidimensional. Posee, además, una función icónica o estética, ha permitido.... (Viñao, 1992, p. 389).



Quizás debido a los pocos testimonios que ha dejado el cuaderno del alumno no ha sido estudiado con detenimiento ni se le ha dado demasiada importancia a pesar de ser una de las herramientas más comunes en la tarea docente (Espinilla, 1999). Esta misma autora resalta su papel de “contenedor” del currículum escolar y de fijador de conocimientos para el hombre a lo largo de la historia.

En términos muy parecidos se expresan Grilles, Llorens, Madalena, Martínez & Souto (1996) cuando hacen referencia a este instrumento. Para ellos es uno de los instrumentos más usuales en la enseñanza: es al alumno lo que al profesor es la voz, la tiza y la pizarra. Por otra parte, aunque la base y el soporte básico sea el mismo, son muchos los tipos de cuaderno que se han elaborado en función de los intereses, metodología y modelos educativos que han guiado su uso a lo largo de la historia. A menudo ha pasado inadvertido y desapercibido, pero, en cualquier caso, siempre ha estado presente.

Su consideración se hace importante puesto que equivale a una evaluación de lo que realmente ocurre en clase. En él se refleja lo que realmente acontece desde una doble perspectiva: las instrucciones del profesor y las respuestas del alumno. En un cuaderno del alumno de las editoriales sólo podría ser posible recoger las respuestas del alumno, puesto que las instrucciones vienen ya dadas.

Definir lo que es un cuaderno del alumno, qué es lo que se pone, para qué se utiliza, cuándo se hace, etc., es una tarea poco menos que imposible. En conversaciones informales con varios profesores de diferentes materias y etapas hemos comprobado: una utilización generalizada, pero con escaso conocimiento científico sobre sus posibilidades; variedad de usos en función de materias y ciclos; y habitualmente son complementarios a los libros activos y cuadernos fungibles de las editoriales. Resaltamos su presencia perenne a pesar de convivir con los de las editoriales especialmente diseñados para ello.

Frente a la asunción irreflexiva del cuaderno por parte de los alumnos en el resto de las áreas, destaca la dificultad que tienen para acogerlo con naturalidad en el área de Educación Física. Destacamos nuestro error en los primeros años al proponer un cuaderno como para el resto de las áreas, pero sin una tradición que nos respondiera a: ¿qué se pone en el cuaderno?, ¿cuándo se escribe?, ¿quién escribe en el cuaderno?,<sup>4</sup> ¿a qué tipo de tareas se recurre?, etc. Preguntas que el uso y la costumbre han

---

<sup>4</sup> Respecto a quién puede escribir en el cuaderno del alumno, aunque especificaremos nuestra postura, son interesantes las siguientes palabras de Milstein y Mendes (1999): “Por ejemplo, el cuaderno no es solamente uno de los **útiles** escolares para que los niños realicen sus actividades, sino también un documento donde el maestro pone por escrito comentarios sobre sus desempeños, comunica a los padres olvidos, faltas, transgresiones ocurridas durante el día, y les recuerda algunas de sus obligaciones, transmite invitaciones, etc.” (p. 132)

respondido en las otras áreas en función del modo de interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje.<sup>5</sup>

En el siguiente cuadro podemos observar el reflejo de la práctica de los profesores de diferentes modelos según lo reflejado por los alumnos en sus cuadernos:

MODELO	INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO	TIPO DE ACTIVIDAD DEL ALUMNADO	MATERIALES MÁS USUALES
Tradicional	Confeccionar o copiar preguntas.	Responder a preguntas.  Reproducir datos, hechos, etc.	Libro de texto y cuaderno  Control de tareas (examen)
Tecnológico	Planificar objetivos y tareas	Cumplir objetivos  Realizar ejercicios	Fichas y/o libro de texto  Controles de tareas

<sup>5</sup> Cuando el cuaderno del alumno se utiliza de modos deferentes a los tradicionalmente establecidos es necesario recurrir a una explicación y estructuración especial. En este sentido puede ser interesante la idea de “Cuaderno de seguimiento” de García Guerrero (1996).

		sueltos.	
Esponaneísta	Animar a manifestar estados de ánimo Proponer dossiers.	Hacer diario. Acumular datos, hechos y experiencias.	Fotocopias de actividades Diario de clase Dossier
Constructivista	Plantear problemas y cuestionar ideas espontáneas	Investigar (Resolver problemas del método adecuado). Elaborar y registrar conceptos importantes.	Libros de consulta Cuaderno- (propuesta guiada de actividades de aprendizaje).

\* Sacado de Grilles et al (1996)

### 3. EL CUADERNO DEL ALUMNO EN EDUCACIÓN FÍSICA

A pesar de la tradicional calificación de asignatura **eminente práctica** que la Educación Física ha soportado, tradicionalmente en distinta

medida, según los periodos de su historia, también se ha dotado de distintos libros de texto que han utilizado en su docencia durante ese tiempo (Pastor, 1999, p. 1197).

El carácter intermitente (aparece y desaparece) de la Educación Física como materia escolar, que en teoría debía de haber condicionado la evolución de los manuales utilizados, no ha sido óbice para que el desarrollo de los libros de texto en general que se describe en Escolano (1997, 1998a) y el de los de Educación Física que describe Pastor Pradillo (1999) sean parecidos.

Los retrasos en el desarrollo de los libros de texto de Educación Física han sido rápidamente recuperados, una vez consolidada el área en el sistema educativo actual, por los intereses comerciales de las editoriales, sucumbiendo a la misma lógica que los libros del resto de las áreas.

Esta producción editorial va a tomar diferentes formas (libros del profesor, libros del alumno, cuadernos del alumno, soportes informáticos con secuenciaciones didácticas o segundos niveles de concreción, fichas de ejercicios, etc.) como en el resto de las áreas.

Respecto a los libros y segundos niveles de concreción podemos encontrar en Bores y Díaz Crespo (1999) muchas de las críticas que hemos reflejado líneas arriba en cuanto a la presencia de los libros de texto en la escuela y algunas cuestiones específicas respecto a cambios de discurso y no de prácticas, tratamiento desigual de contenidos con primacía de los hegemónicos y en una línea metodológica sin cambios, desconexión entre los diferentes tipos de contenidos, situación de teoría y práctica en dos mundos independientes, abandono de los contenidos en los que los profesores están más necesitados, etc.

Lo cierto es que los manuales de las editoriales más actuales para el área entran en esa idea de libros activos que se complementan con un cuaderno del alumno que lleva actividades que éste debe resolver. Manuales que presentan una interpretación y desarrollo del currículum descontextualizado, muchas veces hasta de la propia práctica que se hace en las clases, y que está llevando a una vertiginosa acomodación de un profesorado por tradición más autónomo y constructor de su propias prácticas. Manuales que, a pesar del dinero que cuestan, son menos cuestionados que nuestro cuaderno del alumno en blanco que, en principio, indica una decisión por contextualizar el contenido y por actuar de forma autónoma y creativa.

Vemos algunas de las características de los cuadernos de las editoriales debido a que son los documentos más visibles, extendidos y oficiales de cuantos hemos podido encontrar. Para hacerlo hemos realizado el análisis de algunos de los cuadernos del alumno de ciertas editoriales dividiendo el estudio en dos categorías:

- ◆ Los albores del cuaderno de actividades del alumno en el área de Educación Física (antes de 1990). Un análisis genérico de ellos.
- ◆ **Los cuadernos del alumno actuales.** Un análisis de tres editoriales tomando como base los siguientes indicadores: su estructura, distribución y selección de contenidos, papel del alumno, papel del profesor, modelo pedagógico que explique el proceso de enseñanza y aprendizaje, su uso y la evaluación.

### 3.1. Los albores del cuaderno de actividades

Se corresponde la aparición de los cuadernos del alumno con la primera de las etapas por las que, según Carbonell (1997), va a pasar el sistema educativo desde 1982 hasta la actualidad. Etapa caracterizada por la implicación y voluntad innovadora de los grupos más comprometidos.

La idea de cuaderno que surge en estos años de innovación conjunta se nos muestra, a pesar de los errores, respetuosa con la mayoría de los principios que van a ir conformando el ideario de la nueva ley de educación. Analizamos de esta época: Álvarez, J. et al. (1984, 1990) y Zapico (1987, 1990).

Sorprende gratamente encontrarse en estos textos con afirmaciones acerca de la función y valor del área que muchos de los actuales cuadernos pasan por alto:

No nos proponemos en un primer término, que tengas que sudar la camiseta o meter un gol (...) Y por ello las clases están pensadas para que cubran cuatro objetivos (...) conseguirlos es educarse: moverte bien, conocerte bien, nos relacionamos y poner corazón (Zapico, 1987).

La educación física consiste no sólo en correr, saltar, lanzar etc., es algo más completo que implica saber qué es lo que haces, cómo lo haces, por qué lo haces... (Álvarez et al., 1984).

Los textos de Zapico García et al. (1987) brindan una excelente visión de lo que puede ser la estructura de un cuaderno de trabajo en Educación Física. Divide la obra en pequeños cuadernillos en los que solicita de los alumnos un amplio trabajo de campo donde se recogerán aprendizajes de clase, situaciones observadas en y fuera del aula en relación con el deporte, análisis de factores estratégicos, tácticos y sociales. Reclama la atención de los alumnos acerca de los aspectos sociales tanto de los jugadores de ambos bandos como de árbitros, entrenadores, banquillo y público. Combina ingredientes tan interesantes como la autonomía, la extensión de la tarea escolar fuera del tiempo de clase, la significatividad de las tareas, la reflexión..., que

vuelve a situarnos en una visión sobre el tratamiento del deporte muy próxima a los postulados de la LOGSE<sup>6</sup>.

En los textos de Álvarez et al (1984) vemos una idea de cuaderno que abarca el curso escolar completo. Se diferencia entre un cuaderno para el profesor y otro para el alumno. El primero ofrece al docente sugerencias sobre cómo hacer que los alumnos confeccionen el suyo, para lo cual propone unos ejemplos. Resaltamos las siguientes palabras que muestran su idea de la enseñanza y del papel del profesor:

Por supuesto que los temas, su tratamiento, dependen exclusivamente de ti... lo único que hemos reflejado es una forma posible de hacerlo...

En el apartado procedimientos ... la idea es que el propio alumno/alumna pueda elaborarlos después de tus explicaciones. Éste es uno de los objetivos que persigue el D.C.B.: que los alumnos puedan diseñar y planear su propia actividad física...

Te recomendamos... un seguimiento frecuente del cuaderno de los alumnos ...pidiéndolo ...corrigiendo, haciendo anotaciones oportunas, etc... (p. 3)

En cuanto al cuaderno del alumno, y en un apartado inicial que titula “*Cómo utilizar este cuaderno*”, ofrece una visión de la Educación Física coherente con la citada líneas arriba. Explica la estructura del cuaderno y los tipos de tareas que se pueden hacer en cada parte, aclarando al alumno la diferente naturaleza de los aprendizajes que le esperan.

Estructuralmente estos cuadernos cuentan con:

- ◆ Datos de identificación personal, resumen del curso anterior (se deja espacio para que escriban un poco de cada uno de los distintos bloques de contenido y unas gráficas o espacios para recordar las evaluaciones).
- ◆ División por bloques de contenido: el más extenso es el de la condición física y en él se incluyen desde las explicaciones de las diferentes cualidades físicas hasta los diferentes test de evaluación, evolución a lo largo del curso y baremos. Hay bastante respeto al protagonismo del profesor en los diseños de la programación pues las páginas de los apartados de “Hechos, conceptos y principios”, “Procedimientos” y “Actitudes, valores y normas” vienen en blanco, precedidas siempre de un ejemplo que puede servir de guía u orientación a los alumnos. Son páginas blancas o con recuadros donde se debe contar lo que se hace y aprende en clase o donde se resuelven y planifican tareas (hasta 40 páginas de esta naturaleza sobre las 80 del cuaderno). Esto se hace en todos los bloques de contenido.

---

<sup>6</sup> Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de España.

Finalmente, tiene un capítulo de evaluación desde una doble perspectiva: una cartulina en las páginas centrales y un apartado final. Contienen espacios, recuadros, gráficas y observaciones de todos los aspectos evaluables. Los alumnos tienen la responsabilidad de llevarlo al día.

### 3.2. Análisis de las propuestas editoriales recientes<sup>7</sup>

#### A.- Estructura de los cuadernos

Lo primero que hemos querido conocer de los cuadernos de las editoriales es su lógica interna. La intención es entresacar datos sobre la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Buscamos la partes en las que se divide el cuaderno, a qué dedica sus espacios, qué cuestiones omite y la existencia de instrucciones de uso. Aunque en líneas generales las estructuras de todas las editoriales parecen similares en la forma, un análisis más profundo nos presenta importantes diferencias.

Excepto **S**, que empieza con la primera tarea, las demás editoriales abren el cuaderno con una **presentación o introducción**. No puede afirmarse que estas introducciones aclaren mucho acerca de lo que va a ser el cuaderno. En concreto:

- ◆ **H** dedica media página a exponer o avanzar los contenidos.
- ◆ **Mc** opta por una página con varias misiones: justificar la Educación Física desde el “*mens sana in corpore sano*”, aclarar cuál va a ser la función del cuaderno (aprender sin esfuerzo los conceptos teóricos relacionados con las actividades físicas), anunciar las unidades de trabajo y avanzar cómo se va a calificar (destacando la proporción y valor que tendrá el cuaderno en la nota final).

Entendemos que los inicios del curso son ideales para el conocimiento entre los alumnos y el profesor, la adquisición de un método de trabajo nuevo, la anticipación de los contenidos reales que se van a abordar (no de los grandes bloques de contenidos que se abordan todos los cursos), el acuerdo de cómo me va a ayudar el cuaderno a aprender nuevas cosas (no cómo se aprueba o se suspende), la indagación en lo que ya sabe o quiere saber el alumno, la explicitación del tipo de tareas que va a tener que realizar, etc. En fin, actividades lo suficientemente importantes como para que no pasen inadvertidas en las presentaciones.

Destacamos la total ausencia de alusiones al libro de texto del que es deudor. Sólo uno de los cuadernos solicita datos personales a los alumnos. Se trata de **S** y en él se

---

<sup>7</sup> Para abreviar utilizaremos las iniciales de las tres editoriales analizadas: Hespérides (**H**), Del Serbal (**S**), Mcgraw-hill (**Mc**).

incluyen: datos de identificación personal, antropomórficos y sobre gustos y aficiones deportivas exclusivamente.<sup>8</sup>

Posteriormente los cuadernos se dividen por unidades de trabajo, pero antes algunas editoriales (por ejemplo **S**) dedican una parte extensa a datos referentes a valores en test de condición física, cómo presentarlos y realizar gráficas de evaluación, fórmulas para asignar puntos y tablas de baremos por edades y cursos (esta parte parece que de nuevo deja claro qué es lo importante del cuaderno y de la Educación Física y qué es lo que se va a calificar). **Mc** espera a la correspondiente unidad para incluir estas informaciones.

Las unidades de trabajo no tienen una estructura común en los diferentes textos:

- ◆ **H** opta por título, objetivos, autoevaluación (ésta consiste en una página de preguntas con espacio delimitado para responder y dos páginas con algún cuadro o tablas para dibujar algún ejercicio solicitado) y actividades de refuerzo (el diseño de estas tareas de refuerzo es un poco extraño, porque casi todas son las tareas que habitualmente se hacen en clase para aprender esas cosas. Por ejemplo, en voleibol las actividades de refuerzo son la progresión técnica individual y por parejas para aprender los diferentes tipos de toques. Para el autor este apartado es el que sirve a la “*preceptiva atención a la diversidad*”).
- ◆ **S** sigue un esquema similar y tiene dos partes:
  - Tú respondes.* Preguntas con espacio punteado o cuadros para responder o de V/F.
  - Actividades.* Alguna actividad de experimentar un ejercicio y responder en el espacio indicado. Muchas veces consisten en tareas en las que no se dice al alumno cuál es el objetivo o qué debe aprender o anotar de ellas.
- ◆ **Mc** es el más complejo de todos ya que consiste en una mezcla de libro y cuaderno. Como veremos, funciona en ausencia del profesor o requiere de éste pequeñas tareas de apoyo.

Cada unidad de trabajo tiene una foto, objetivos del tema, información previa al ejercicio (muy extensa en los temas de siempre y simbólica en los de siempre también), actividades para preguntar sobre el contenido explicado en el texto previo (se formulan cuestiones de respuesta corta o anotación de datos, pero la parte donde escribe el alumno está siempre acotada y representa una porción ínfima respecto a la información solicitada, las actividades propuestas y explicaciones ofrecidas; en otras piden alguna representación gráfica. Todas las tareas van referidas al texto de teoría).

---

<sup>8</sup> Martínez (1999) resalta como indicador para el análisis de textos “*la política de inclusiones y exclusiones de contenidos*”. Pedir ciertos datos exclusivos de un bloque de contenidos, excluyendo información sobre otros, creemos que es un importante modo de reforzar entre el alumnado, aunque sea de forma inconsciente, lo que es y no es relevante en Educación Física. En Bores y Crespo (1999) podemos encontrar ampliada esta idea.



## B. Distribución y selección de contenidos

Pretendemos resaltar cuáles son los contenidos a los que estos cuadernos prestan mayor atención. Para ello señalamos la cantidad de páginas y de unidades de trabajo que dedican a cada bloque de contenido y a valorar el grado de elaboración o complejidad en las tareas en función del contenido.<sup>9</sup>

H 1º y 2º de ESO	Páginas	Unidades
<b>Bloque 1:</b> baremos, test, fórmulas de calentamiento, cualidades físicas, anatomía	48	8
<b>Bloque 2:</b> sólo un ejemplo de malabares	5	2
<b>Bloque 3:</b> atletismo, voleibol, baloncesto, Dtes. altern., fútbol...	33	8
<b>Bloque 4</b>	5	2
<b>Bloque 5</b>	5	2

Dejamos en blanco de modo intencionado los bloques 4 y 5 para recalcar las diferencias en el tipo de preguntas solicitadas a los alumnos en estos apartados. En los tres bloques iniciales son concretas sobre las actividades, el reglamento o algo de táctica. En cambio en el de Expresión Corporal no se preguntan aspectos de un tema sino que se pregunta, dejando un recuadro para contestar, sobre los grandes conceptos y temas de toda la expresión corporal: *¿Explica qué es el gesto? Clasificación, ¿Qué es el ritmo? ¿Qué es el espacio? O la gran pregunta ¿Qué es la expresión corporal?*

En todo caso a las tres grandes preguntas del cuaderno de primero se responde con un párrafo de tres líneas que es posible encontrar en el libro correspondiente.

S	Pags/ ud	
- <b>Bloque 1:</b> (calentamiento, cualidades físicas, anatomía)	25	7
- <b>Bloque 2:</b> (sólo un ejemplo de coordinación, agilidad y equilibrio)	8	3
- <b>Bloque 3:</b> (atletismo, voleibol, baloncesto, Dtes. altern., fútbol....)	22	9
- <b>Bloque 4:</b> (el tema es de Expresión Corporal en general)	2	1
- <b>Bloque 5:</b> (act. en la naturaleza en general)	3	1

Mc	Pags/ ud	
- <b>Bloque 1:</b> (calentamiento, C. físicas, anatomía, análisis de ejercicios)	100	2
- Bloque 2:		

<sup>9</sup> Martínez (1999) señala como un bloque interesante para el análisis de texto todos aquellos aspectos que hagan referencia a: "Qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan. Código de selección y lógica de secuenciación y estructuración. Política de inclusiones y exclusiones de contenido. Cultura de valores". En Bores y Crespo ¿Díaz? (1999) éste fue un referente importante para analizar los libros de texto del área.

- **Bloque 3:** (baloncesto, fútbol, voleibol)
- Bloque 4:
- Bloque 5:

22 3

Respecto a este texto hay que significar que omite el bloque de cualidades motrices que está presente en el currículum de bachillerato e incluye el de expresión corporal, que no lo está. El bloque de expresión lo hemos añadido al de condición física porque el autor lo que incluye bajo el nombre de danza aeróbica es un minicurso de monitor de aeróbic: pasos, ritmo, intensidad, estructura... que nosotros consideramos condición física o deporte, pero nunca expresión corporal.

### Gráficos de “TORTAS” aquí

#### C. El papel del alumno

Se trata de analizar en qué medida el cuaderno permite al alumno tomar decisiones y tener un papel activo, si puede ser utilizado por muchachos de capacidad e intereses diversos y si estimulan a los estudiantes a examinar ideas o a la aplicación de los procesos en nuevas situaciones, contextos o materias. Anteriormente hemos visto que el propio diseño y estructura de los cuadernos dejan un estrecho margen de maniobra a los alumnos.

Por un lado deben responder a preguntas concretas diseñadas en diferentes formatos. Estas preguntas suelen estar en el apartado que llaman autoevaluación y pueden contestarse consultando el correspondiente tema del libro. Alguno de éstos, por ejemplo el de **Mc**, remarca las repuestas en negrilla para que no haya lugar al despiste.<sup>10</sup> Veamos un ejemplo:

En la página 109 del cuaderno dice:

“**Actividad 6.1.1.3.** Completa la siguiente frase: Las tácticas son movimientos, tanto... como... de los jugadores que se efectúan dentro de un sistema de juego”.

---

<sup>10</sup> Tal y como señala Cantarero (1997, p. 83):

“Las actividades son pequeñas tareas que pretenden que se recuerde una información o que se ejercite un algoritmo o procedimiento. En su mayor parte podrían calificarse como escasamente activas, poco o nada manipulativas (“contesta”, “ordena”, “responde”...”relaciona”) bastante repetitivas, de exiguo valor y promotoras de una mínima interacción entre el alumnado. Cada una de esas actividades no suele estar conectada directamente con la que le precede o la que le sigue...En principio ninguna de las actividades que se incluyen podría considerarse necesaria, sino que, por el contrario, muchas de ellas son prescindibles”. (p. 83)

En la página 108, el texto es de la siguiente guisa:

“Las **tácticas**. Son movimientos de los jugadores, tanto **individuales** como **colectivas**, que se efectúan dentro de un sistema....”<sup>11</sup>

Por otro lado, en muchas de las actividades de complemento o refuerzo simplemente se les pide que realicen algún ejercicio sin ningún tipo de respuesta o reflexión. Por ejemplo en la página 22 de **S**:

Practica también la siguiente prueba de velocidad gestual. Lanza con una mano dos monedas al aire. Intenta cogerlas de una en una con la misma mano antes de que caigan al suelo.

Las actividades son iguales para todos los alumnos y no nos queda muy claro dónde se hacen esas propuestas o si hay otras que manda el profesor. Lo cierto es que creemos que la mayoría de las tareas que se proponen en estos cuadernos son un poco más de lo mismo que se critica para otras áreas y en las que se solicita una actividad mecánica del alumno.

#### D. El papel del profesor

Se trata de indagar sobre el modelo de profesionalidad del docente y el margen de actuación del profesorado que dejan estos manuales. Antes recordamos que uno de los pilares del actual sistema educativo es la figura del profesor reflexivo, investigador y capaz de diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje. Los materiales curriculares autorizados, en buena lógica, deberían potenciar este aspecto o al menos respetar esta intención.

Lo que encontramos en los cuadernos se aleja bastante de este modelo de profesor. En primer lugar ya ofrecen el currículum diseñado y algunos lo dejan bien claro en la presentación. Por ejemplo en la presentación de **Mc** podemos encontrar la siguiente frase:

La prueba (sic) ya está preparada, el itinerario, fijado y, desde esta primera página del cuaderno, listo el corredor, tú para llegar a la meta: descubrir todas las posibilidades que guarda nuestro cuerpo con la actividad física planificada y orientada.

---

<sup>11</sup> Es difícil que el alumno trate de responder sin usar el texto ya que este cuaderno tiene valor para la calificación, no es de los que se autoevalúan. Por otro lado, en muchas de las preguntas, de rellenar líneas de puntos, sólo es posible contestar correctamente leyendo la frase textual que las contiene. Por ejemplo:

“ Ejemplo de táctica individual son los..... y las ..... Ejemplos de táctica colectiva son la ..... al jugador con balón la del ..... ”. (Incluso para nosotros supone un grave compromiso llenar los punteados, puesto que se trata más de adivinar que de saber o haber aprendido).

No hay una sola mención a que el currículum ofrecido pueda ser decidido entre el profesor y los alumnos o que sea un ejemplo abierto a la contextualización. Se echan en falta las alusiones de aquellos primeros cuadernos de la primera etapa que analizábamos. La principal consecuencia es que dejan muy poco margen de actuación a los profesores e incluso se diseñan al margen de su existencia. Y puesto que se omite su figura de forma expresa vamos a rastrear en las tareas que de modo explícito reclaman la figura del profesor con el fin de inferir el modelo que se solicita. Por ejemplo **Mc** en la página 6 comenta textualmente:

El profesor te explicará cuántos niveles mínimos exigibles debes superar al final de curso para promocionar la asignatura.

Las unidades de trabajo, en cambio, ya están fijadas en el cuaderno; aquí no se invita a intervenir al docente. Esta aparente autonomía en la evaluación/calificación sufre un recorte líneas más abajo:

Las unidades serán evaluadas por el profesor/a según los siguientes aspectos: Parte teórica.... (de la que el cuaderno representa 1/3 de la nota) parte práctica.... y parte actitudinal.... El profesor te explicará cómo influye cada uno de los tres aspectos en la nota...

La figura del profesor, hechas estas alusiones iniciales directas, sólo aparece cuando su presencia resulta imprescindible para la organización. Por ejemplo, en la tarea de la página 67: *“Distribuíros en cuatro grupos de clase siguiendo las pautas que os marque el profesor...”*.

Aquí se acaba su papel pues ya dice el cuaderno lo que se hace y el texto lo que hay que leer: “Entre todos vais a elaborar un circuito para trabajar la fuerza. Cada grupo se situará en una posta.....Antes de comenzar a trabajar, leed y comentad el Texto 4.5.”

En otra propuesta, en la página 65, se le vuelve a dar una misión importante al profesor:

El profesor hará una señal transcurridos estos tiempos para que os vayáis preparando según sea vuestro nivel.

Algunas veces invita al alumno a que tenga deferencias con el profesor: *“Comenta con los compañeros y el profesor lo que has sentido”* (página 85). E incluso puede llegar más lejos en el respeto con la tarea del profesor: *“Ejecuta con los compañeros y el profesor la coreografía propuesta en la que hemos incluido los movimientos de los brazos”* (p. 101).

Como podemos observar, este cuaderno reserva al profesor innovador, reflexivo, autónomo, crítico, etc., actuaciones de gran trascendencia en el desarrollo del currículum.

En **H** no sabemos si es necesario que haya profesor o si éste hace otras cosas diferentes o paralelas al cuaderno; lo mismo ocurre con **S**.

**E. Modelo pedagógico que explique el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Entendemos que los cuadernos deben justificarse en algún modelo de enseñanza, aclarar su función al alumno y al profesor, hacer explícitas sus intenciones, describir su utilidad, aclarar cómo y cuándo deben usarse, de dónde sale su información, cuál es el referente que le da sentido, establecer la relación entre teoría y práctica. Veamos en qué sentido lo hacen los de las editoriales.

Los cuadernos parecen pensados para reforzar contenidos conceptuales que ya están resueltos y escritos o para certificar o registrar logros físicos individuales. No dicen nada del proceso por el que se adquiere el conocimiento. Afirmamos esto a partir del análisis de las tareas que piden a los alumnos y que ya comentamos líneas arriba.

Tampoco está claro qué es lo que enseñan. **Mc**, por ejemplo, se posiciona respecto a este tema diciendo que es “para aprender la teoría casi sin esfuerzo”. Esto serían los conceptos. ¿Dónde se aprenderían los procedimientos y las actitudes que, según el propio texto, representa 2/3 de la calificación?

No hay interés por los conocimientos iniciales, no se habla de corrección (evaluación) del cuaderno, no se explica nada del proceso de aprendizaje, no sabemos qué pinta el profesor para estos autores.

Si tuviéramos que fiarnos de lo que los autores nos dicen, estos cuadernos sirven para “aprender los conceptos teóricos disfrutando y para asignar un tercio del tercio de la nota de cada evaluación”.

**F. El cuaderno y la evaluación**

Lo que parece claro es que la evaluación, o al menos la calificación, sí tiene una justificación en los cuadernos. La cuestión es si estamos de acuerdo con el modelo que se propone.

**H** en el libro, ya que el cuaderno no dice nada, afirma en la página 3:

En relación al proceso de evaluación, hay que señalar la conveniencia de realizar una evaluación inicial de test físicos para conocer el nivel de

condición física en el que te encuentras. Así mismo también será necesario que tu profesor te vuelva a aplicar los mismos test al final del curso.

En su cuaderno correspondiente se dedican muchas páginas a baremos, test, fórmulas y gráficas. En consecuencia intuimos que, quizás, el cuaderno sólo sea el lugar físico donde esto, que parece ser lo importante, se apunta. A partir de aquí poco se puede decir ya del modelo pedagógico o del valor del cuaderno en la evaluación del alumno, del proceso y del profesor.

**Mc** menciona la figura del profesor para decir que es él quien decide cuántos mínimos exigibles debe conseguir para promocionar al final del curso, pero el cuaderno decide cuáles son éstos. Cada unidad de trabajo tiene uno, excepto la de deportes, en la que hay tres. Dicen expresamente al profesor cómo debe poner la nota: parte teórica (calificación del cuaderno, calificación de trabajos teóricos y exámenes teóricos); parte práctica (notas de resistencia, deportes colectivos e individuales) y actitud (incidencias positivas o negativas ocurridas en clase).

#### **4. CONCLUSIONES**

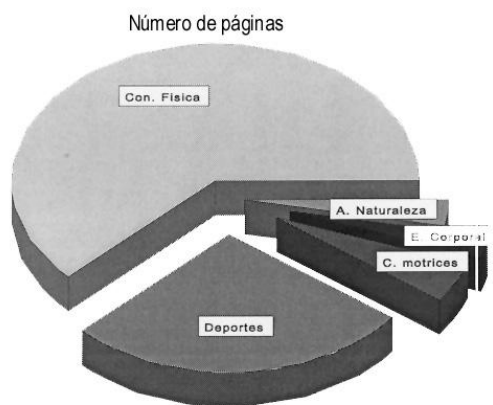
A partir de una sucinta exposición de la genealogía de los materiales escolares hemos tratado de mostrar nuestra disconformidad con el diseño y uso que en la actualidad se hace de los que hemos denominado “libros activos”.

En Educación Física observamos dos etapas claramente diferenciadas.

Una primera etapa en la que descubrimos un cuaderno respetuoso con la idea de un profesor autónomo y creador de currículum que permite cierta participación del alumno en la construcción de su aprendizaje; y que colabora en cierta medida para que los aprendizajes surjan de la acción y de la reflexión de lo hecho y dicho en clase y no de las páginas de un libro. No podemos decir que sea el modelo ideal, pero sí vemos unos indicios que apuntan en la buena dirección y que los más recientes, pueden haber olvidado.

Una segunda etapa en la que las grandes editoriales toman la iniciativa y se van desviando del camino que marcaron los pioneros. Desde luego, no nos convencen estos cuadernos predeterminados, pero sí estamos convencidos de que el desarrollo del currículum actual de Educación Física y la mejora de la profesionalidad de sus docentes pueden y deben estar ligados a la presencia de un cuaderno del alumno: su justificación, uso, estructura y posibilidades educativas desde una racionalidad práctica se convirtieron en nuestro proyecto de investigación cuyos resultados podemos encontrar en Bores (2006).







## REFERENCIAS

- Álvarez, J. et al. (1990). *Educación física, cuaderno del alumno*. Madrid: Fotograma Gráfica S.A.
- Álvarez, J. et al. (1984). *Cuaderno del alumno, serie naranja nº 1 y nº 2*. Madrid: Publicaciones GTD.
- Beas, M. & Montes, S. (1998). El boom de la edición escolar. Producción, comercio y consumo de libros de enseñanza. En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, (pp. 73-102). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Bores, N. & Díaz, B. (1999). De la anunciada e inevitable deportivización del currículum real de la Educación Física. En P. Sáenz López, J. Tierra & M. Díaz (Coord.), *Actas del XVII congreso Nacional de Educación Física: Vol. I*, (pp. 172-189). Huelva: Instituto Andaluz del Deporte.
- Bores, N. (2006). El cuaderno del alumno como herramienta potencialmente útil para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista educación Física y Deporte*. 10(25), 23-47.
- Cantarero, J.E. (1997). Los nuevos libros de texto: el currículum real de la Reforma. *Investigación en la Escuela*, 31, 73-87.
- Carbonell, J. (1997). Discursos sobre educación y prácticas educativas. *Revista Signos*, 22, 8-13.
- Escolano, A. (1997). Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares. En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la Segunda República*, (pp. 19-47). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (1998a). La segunda generación de manuales escolares. En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, (pp. 19-49). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (1998b). Libros de trabajo y cuaderno de ejercicios. En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, (pp. 303-327). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Espinilla, M. L. (1999). El cuaderno como contenedor del currículum escolar de la enseñanza primaria en la Segunda República. En J. Argós y M<sup>o</sup> P. Esquerra (Eds.). *Principios del currículum*, (pp. 221-228). Santander, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

- García, J. (1996). El cuaderno de seguimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 244, 17-19.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Grilles, J., Llorens, J., Madalena, J., Martínez, A. & Souto, X. (1996). *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Sevilla: Díada.
- Guereña, J. L. (1996). Infancia y escolarización. En J. M. Borrás, *Historia de la infancia de la España contemporánea (1934-1936)*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hernández, J. M. (1997). El libro escolar como instrumento pedagógico. En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la Segunda República*, (pp. 123-149). Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Martínez, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- Martínez, J. (1999). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 38-67.
- Milstein, D. & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en las escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Pastor, J.L. (1999). El libro de texto como referente en la evolución histórica del contenido curricular de la Educación Física en España. En P. Sáenz López, J. Tierra & M. Díaz (Coords.), *Actas del XVII congreso Nacional de Educación Física: Vol. II*, (1197-1213). Huelva, España: Instituto Andaluz del Deporte.
- Puelles, M. (1997). La política del libro escolar en España (1813-1939)". En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, (pp. 47-69). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Puelles, M. (1998). La política del libro escolar en España. Del franquismo a la restauración democrática. En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, (pp. 49-72). Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tiana, A. (1988). El libro escolar como instrumento didáctico. Concepciones, usos e investigaciones. En A. Escolano (Director) et al, *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, (pp. 149-176). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Viñao, A. (1997a). Alfabetización y alfabetizaciones. En Escolano Benito, A. (Director). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, pp. 385-418. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Viñao, A. (1997b). Lugares y tiempos en la escuela. Vela Mayor. Revista de Anaya Educación. Año IV, nº 11. Anaya. Madrid, pp. 61- 69.
- Zabala, A. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.
- Zapico, J.M. (1987). Guía de Educación Física Escolar. Málaga, España: Editorial Ágora.
- Zapico, J.M. (1990). Sextante: Trabajos prácticos de baloncesto, fútbol, balonmano y voleibol. Málaga, España: Editorial Ágora.
- Zuriaga, F.& Hermoso, T. (1991). Alternativas al libro de texto. La pedagogía Freinet. Cuadernos de Pedagogía, 194, 39-41.