

El uso de materiales curriculares en educación física: racionalidad y desarrollo profesional del profesorado¹

The use of curricular materials in physical education:
rationality and professional development of teachers

Pere Molina

Profesor Titular del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Valencia. Vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Valencia.

Correo: juan.p.molina@uv.es

Alejandro Martínez Baena

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Valencia. Coordinador de Prácticas Externas de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Valencia. Correo: alejandro.martinez@uv.es

Fernando Gómez Gonzalvo

Profesor del Departamento de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad San Jorge, España.

Correo: fgomez@usj.es

Resumen

Los materiales curriculares son instrumentos que se utilizan en el contexto escolar, como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo en su uso durante la práctica educativa donde se plasma, tanto el modelo de enseñanza, como la forma de concebir el currículum. El objetivo de este trabajo es presentar dos formas básicas de entender el uso de los materiales curriculares, sustentadas en dos racionalidades profesionales distintas, relacionando ambas con el desarrollo profesional del profesorado. De esta forma, se recogen las características generales del modo de entender estos materiales curriculares desde una racionalidad técnica y desde una racionalidad práctica, diferenciando las situaciones de proletarización o profesionalización docente, de acuerdo al tipo de racionalidad aplicada por el profesorado. Finalmente, se comentan algunas implicaciones que estas formas de uso tienen para la Educación

¹ El artículo deriva de la tesis doctoral: Molina, P. (2015). *El uso de materiales curriculares impresos en la Educación Física de la ESO en la Comunidad Valenciana*. España: Universidad de Valencia.

Física y su profesorado, y que guardan relación con: el carácter práctico de la asignatura, el desarrollo del conocimiento práctico en el alumnado, la predominancia de determinados contenidos en la enseñanza, la utilización de tecnologías para el control y medición de la actividad física, la influencia de la tradición y la cultura profesional en la asignatura y la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: autonomía pedagógica, libro de texto, recursos materiales, formación del profesorado, educación secundaria.

Abstract

Curricular materials are instruments used in the school context as mediators of the teaching-learning process. During its use in the educational practice use are materialized both the model of teaching and the way to conceive the curriculum. The aim of this work is to present two basic ways of understanding the use of curricular materials supported by two different professional rationalities, relating both to the professional development of teachers. In this way, the general characteristics of the way of understanding these curricular materials from a technical rationality and from a practical rationality are collected, differentiating the situations of proletarianization or teaching professionalization according to the type of rationality applied by teachers. Finally, some implications that these forms of use have for Physical Education and their teachers are discussed. They are related to the practical nature of this subject, the development of practical knowledge in students, the predominance of certain contents in teaching, the use of technologies for the control and measurement of physical activity, the influence of the tradition and the professional culture in the subject and the initial formation of the teachers.

Keywords: Pedagogical Autonomy, Textbook, Material Resources, Teacher Training, Secondary Education.

1. Introducción

Los materiales curriculares son instrumentos que se utilizan en el contexto escolar, como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de alguna práctica relacionada con el diseño, desarrollo, evaluación o justificación del currículum y que, por tanto, representan una conexión tangible con una determinada teoría curricular (Molina et al., 2008). Esta concepción amplia de material curricular engloba, tanto los materiales escritos (programaciones, libros de texto, unidades didácticas, cuadernos del alumnado...), como los medios audiovisuales e informáticos (proyectores, ordenadores, tablets...) y los recursos materiales (instalaciones, equipamiento, materiales para la práctica físico-deportiva...).

Como elementos mediadores, que facilitan el paso de una situación de enseñanza a una de aprendizaje, los materiales curriculares reflejan el tipo de participación dentro del proceso que las engloba, no sólo desde el punto de vista del profesorado y del alumnado, sino también desde el de otros colectivos que intervienen en la configuración del currículum escolar, como son los organismos responsables de establecer las políticas y directrices educativas, o las empresas que los elaboran y proponen.

Los materiales curriculares adquieren su sentido dentro de un proyecto educativo (Escudero, 1992; Gimeno, 1991; Martínez, 1991a; San Martín, 1995) y es su uso lo que define un material como curricular. Aunque encontramos materiales que nacen como curriculares (por ejemplo, los libros de texto), también hay otros, concebidos para un uso distinto al educativo (por ejemplo, los periódicos deportivos o el material para la práctica físico-deportiva), que pueden convertirse, a través de su uso escolar, en materiales curriculares. Así pues, el potencial curricular de los materiales va más allá de ser un aspecto inherente a los mismos, y depende del uso que se haga de ellos. El uso que se haga de un material es el aspecto clave para desarrollar su potencialidad curricular.

Las particularidades propias de la Educación Física hacen que el uso de materiales curriculares cobre especial atención debido a su diversidad, a su adaptabilidad a diferentes situaciones prácticas y a las posibilidades que ofrece su manipulación. No debemos olvidar que el material físico-deportivo utilizado en clase condiciona la práctica educativa.

Es en el uso de los materiales curriculares donde, en la práctica educativa, se plasma un modelo de enseñanza y una forma de concebir el currículum (Area, 1999; Gimeno, 1991). Dada su importancia, el objetivo de este artículo es, en primer lugar, presentar dos formas básicas de entender el uso de los materiales curriculares basadas en dos racionalidades profesionales distintas. En segundo lugar, relacionar ambas con el desarrollo profesional del profesorado. Y, en tercer lugar, comentar algunas implicaciones que ambas caracterizaciones pueden tener para la Educación Física y su profesorado.

2. Dos formas básicas de entender el uso de los materiales curriculares

Encontramos dos formas básicas de entender el uso de los materiales curriculares, planteadas de manera similar por diferentes autores (Area, 1999, 2004; Devís et al., 2001; Guarro, 2005; Martínez, 1991a, 1991b; Molina, 2015; Peiró & Devís, 1994). Estas formas de uso se sustentan en dos modos diferentes de racionalidad profesional del profesorado: la técnica y la práctica. Estas formas de entender el uso de los materiales, como se comprobará, conectan con ideas y formas de desarrollar el currículum desde sus diversas teorías (Devís & Molina, 2001).

2.1. La racionalidad técnica: los materiales “a prueba de profesores”

El desarrollo del currículum desde una racionalidad técnica, consiste básicamente en la búsqueda de la eficacia en la enseñanza a partir del control en la relación entre los fines planteados y los medios para conseguirlos. Desde este tipo de lógica, el éxito se asegura con la utilización de los mejores medios para alcanzar los fines propuestos.

El interés técnico en el desarrollo del currículum presupone una relación jerárquica entre la teoría y la práctica educativa, en el sentido en que esta última se supedita al cumplimiento de los planes teóricos, diferenciándose así la labor de los que diseñan el currículum de aquellos que lo ejecutan o aplican. Los diseñadores serían los expertos académicos y deberían intentar dar respuesta a lo que el currículum tiene de ciencia, mientras que los ejecutores serían los propios docentes, que deberían ocuparse de la mecánica o rutinaria aplicación técnica del mismo (Martínez, 1989).

En este sentido, la elaboración de materiales curriculares sería responsabilidad de “expertos” que diseñan, seleccionan y articulan “correctamente” los contenidos, eligen las actividades “más adecuadas”, y proponen formas de evaluación acordes con todo ello. De esta forma, el control técnico de la enseñanza queda en sus manos y el profesorado se convierte en el ejecutor de lo que dictaminan los materiales (Area, 2004). Esta idea cobra especial relevancia en Educación Física puesto que el material deportivo condiciona la práctica derivada de él. Por ejemplo, la utilización de un balón de fútbol lleva asociada una forma determinada de utilización (con los pies) que, en parte, está definida por las características del propio balón y por la construcción social que existe en torno a este.

Desde esta lógica técnica, los materiales curriculares se convierten en transmisores de una serie de experiencias y conocimientos prefijados que se desarrollan tal y como han sido previstos por los agentes que los han elaborado. No contemplan posibilidades de comprobación o modificación por parte del profesorado a partir de su práctica y experimentación, de ahí que Apple (1989) los denomine “materiales a prueba de profesores”. Es decir, aplicables a cualquier situación, centro o currículum y por cualquier profesor o profesora. Se considera, además, que los materiales curriculares paliarán las posibles deficiencias de preparación docente, independientemente de la formación que tengan, asegurando así el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los materiales curriculares son entendidos como una prescripción técnica que debe seguir el profesorado, presentando para ello una estructura cerrada y poco flexible que determina el tipo de práctica a realizar y el aprendizaje que debe conseguir el alumnado, simplificando la labor docente, en tanto que no tiene que tomar decisiones relevantes y complejas en torno a la preparación de sus clases. Desde esta forma de entender los materiales, tanto el contenido como el método, quedan asumidos por el material, por lo que podrían llegar a suplir al profesorado en las labores de enseñanza (Gimeno, 2006).

Encontramos diversas propuestas relacionadas con esta forma de entender los materiales. La enseñanza programada o la enseñanza asistida por ordenador serían un claro ejemplo. En este sentido, en Educación Física los videojuegos activos o *exergames*, en los que se necesita el cuerpo para su manejo, han comenzado a utilizarse como material curricular (videojuegos de bailes o deportivos). Éstos encajan perfectamente con las características de un material a prueba de profesores ya que son programaciones informáticas realizadas por expertos, ajenos a la labor docente, que crean un producto cerrado, con unos parámetros previamente definidos y que lo acaban constituyendo como autosuficientes. En cualquier caso, el ejemplo más claro de este tipo de materiales lo encontramos en los libros de texto del alumnado, tanto por su concepción, como por el diseño, comercialización y forma tradicional de uso (Carbonell, 2001; Torres, 1989; Martínez, 1991b, 2002). El libro de texto contiene no sólo los conocimientos que se pretende que aprenda el alumnado, sino el conjunto de actividades que se desarrollarán en la práctica. El libro de texto monopoliza lo que se hace en el día a día de las clases.

Esta visión de los materiales provoca la homogeneización y uniformización del currículum, intentando conseguir que todo el profesorado alcance los niveles que los expertos han considerado más adecuados, convirtiéndose de este modo en un poderoso mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza desde agentes externos a su proceso.

El control técnico se genera desde agentes externos al proceso de enseñanza-aprendizaje relacionados principalmente con dos ámbitos: el de la política y administración educativa, y el de las empresas dedicadas a la comercialización de los materiales, mayoritariamente las editoriales y distribuidoras de material deportivo. La elaboración y difusión de los materiales curriculares es asumida por estas empresas que los comercializan atendiendo no sólo a intereses didácticos, sino también y, prioritariamente, económicos (Martínez, 1992). Las empresas no sólo comercializan unos materiales culturales, sino que, como advierte Gimeno (1988), estos materiales configuran una práctica pedagógica y profesional, en donde el profesorado se convierte en un usuario de la mercancía producida y distribuida por tales empresas, mientras que el alumnado y los contextos de la enseñanza son contemplados desde un mismo patrón. Es decir, de una manera estándar.

De esta manera, se enfatiza el individualismo y el aislamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor dentro de su aula, con su alumnado y sus materiales no tiene que enfrentarse al problema de elaborar y discutir un diseño curricular, ni de coordinar su práctica con los colegas, ni de analizar sus resultados, pues estas dificultades quedan resueltas utilizando estos materiales. El profesorado, simplemente adopta lo que ya viene definido por otros, afianzándose un estilo profesional asentado en tres polos: 1) el material que se encarga de proponer el currículum; 2) el profesorado que desarrolla el currículum poniendo en práctica los materiales; y 3) el alumnado que debe someterse a ambos (Gimeno, 1988).

Esta visión instrumental de los materiales curriculares lleva implícita una política educativa que evidencia la desconfianza en la profesionalidad de los docentes, y que renuncia a hacer del currículum un elemento esencial en la transformación de la enseñanza y en la formación del profesorado. En realidad, potencia el estancamiento profesional del profesorado, es decir, provoca una descualificación profesional o desprofesionalización de los docentes al hacerlos depender de decisiones externas y relegarlos a meros ejecutantes de materiales (Apple, 1987; Gimeno, 1984; Martínez, 1991b, 1992; Torres, 1989;).

Una última crítica a realizar a esta manera de concebir los materiales, es el hecho de considerarlos como productos tecnológicos neutros, desprovistos de cualquier tipo de componente ideológico y que este aspecto, de manifestarse, sea a nivel del uso o aplicación que el profesorado hace de los mismos. En este sentido, la carga ideológica resulta más evidente cuando se analiza el contenido de los materiales (Blanco, 2001).

2.2. La racionalidad práctica: los materiales como herramientas de experimentación

Mientras la racionalidad técnica entiende los problemas de la práctica docente como problemas instrumentales, y concibe al profesorado como un solucionador de problemas que otros se han encargado de definir, desde una racionalidad práctica, el profesorado es la figura determinante en la construcción y desarrollo del currículum por su vinculación con la práctica de la enseñanza. La lógica práctica considera al profesorado como el agente más adecuado para determinar lo que es un problema para la enseñanza, en donde no sólo se interesa por el cómo enseñar, sino también por el qué y el para qué.

El desarrollo del currículum no puede ser interpretado exclusivamente por leyes universales y explicaciones causales porque, como realidad social, es una construcción mediante la interacción de sus actores. La racionalidad práctica o deliberativa consiste en tomar decisiones sobre cómo actuar en una situación concreta. Como dice Grundy (1991):

Quando en el curriculum impera el interés práctico, se resalta la acción o la práctica y no algún producto. Es mas, el interés práctico inicia el tipo de acción que se adopta como consecuencia de la deliberación y del empeño práctico por comprender o dar sentido a la situación en vez de la adopción de una acción como consecuencia de una directriz o dependiendo de algún objetivo preespecificado (p.95).

Dentro de este tipo de racionalidad, los materiales curriculares no sólo sirven para transmitir conceptos e ideas, sino que son una forma de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo del profesorado y del alumnado (Martínez, 1992). Para ello, debemos pensar en la producción y selección de materiales a partir de la actividad escolar.

Los materiales se consideran así elementos de experimentación que pueden comprobarse y modificarse a partir de la práctica y la experiencia, permitiendo mejorar la enseñanza. De esta forma,

el papel del profesorado no queda reducido a la selección y aplicación, sino que se amplía a la elaboración y la evaluación. Esto requiere un esfuerzo de reflexión sistemática, de trabajo en grupo, de discusión compartida, y de enriquecimiento entre el profesorado que los elabora (Santos, 1991). Es decir, los materiales sirven como elemento de desarrollo profesional.

No obstante, cuando hablamos de la elaboración de materiales curriculares por parte del profesorado, también debemos tener en cuenta que, aunque hayan sido trabajados en grupo y experimentados en el aula, no serán materiales que se utilicen sin más preámbulos con el alumnado, sino que cada profesor, en su situación particular, será quien decida la forma de utilizarlos y adaptarlos a sus necesidades pedagógicas y contextuales concretas, y quien tenga la última palabra sobre qué, dónde y cómo utilizar los mismos, su organización en las clases, etc. Se trata del conocimiento experto del profesorado sobre la selección, adaptación, creación y evaluación de los materiales, que debería ser altamente valorado por parte de la administración educativa.

En este sentido, los materiales curriculares en Educación Física han de permitir al profesorado poder trabajar con ellos de diferentes formas y no únicamente con el fin con el que fueron producidos. Por ejemplo, una valla de atletismo puede ser una portería, un escenario para el trabajo con marionetas o servir de excusa para visibilizar la segregación por sexo que se realiza en los deportes.

Por tanto, desde una lógica práctica, los materiales curriculares deberían sugerir un modo de trabajo, de selección y organización del conocimiento y servir como ejemplo de estrategias de calidad que provocaran en el profesorado la emisión de juicios comprometidos sobre su tarea, la reflexión y el debate. Los materiales deberían ser abiertos y flexibles, de tal forma que permitieran al profesorado investigar en su contexto práctico concreto para poder completarlos y modificarlos. Lo que Area (2004) destaca como un modo de concebir el desarrollo del currículum desde la diversidad y no como un proceso estandarizado y uniforme.

Los materiales deberían ofrecer, por una parte, la posibilidad de ser estructurados y adaptados por el profesorado dependiendo de cada contexto en particular y, por otra, servir para evaluar el impacto que producen en las situaciones concretas del aula. Esta forma de concebir los materiales responde a proyectos curriculares centrados en el dominio de habilidades procesuales (más que en el aprendizaje de contenidos específicos) y a un modelo curricular de proceso, en el que el profesorado adquiere mayor autonomía mediante la reflexión sobre su propia práctica. Desde la perspectiva de la Educación Física, una coreografía no es únicamente una construcción de pasos técnicos, sino también un recurso para el trabajo en grupo del alumnado, en el que han de expresar ideas abstractas con un componente emotivo, que el profesorado ha de guiar. Como señalan Ball & Cohen (1996), esto significa que los materiales curriculares no sólo sirven como instrumentos de aprendizaje para el alumnado, sino también para el profesorado.

En la tabla 1 se recoge un resumen de las características generales del modo de entender los materiales curriculares desde las dos lógicas presentadas.

Tabla 1. Características generales a la hora de entender **los materiales curriculares** desde una racionalidad técnica y desde una racionalidad práctica.

Desde una racionalidad técnica: los materiales “a prueba de profesores”	Desde una racionalidad práctica: como herramientas de experimentación
Se busca la eficacia en la enseñanza a partir del control en la relación entre los fines planteados y los medios para conseguirlos.	El profesorado es la figura determinante en la construcción y desarrollo del currículum por su vinculación con la práctica de la enseñanza.
La práctica de la enseñanza está supeditada a los planes teóricos.	Los planes teóricos se generan de la práctica particular de la enseñanza.
Diferenciación entre los expertos que diseñan el currículum y el profesorado que lo ejecuta. Los materiales son elaborados por los primeros y aplicados por los segundos.	Se considera al profesorado como el experto de la enseñanza. El papel del profesorado no queda reducido a la selección y aplicación sino que se amplía a la elaboración y la evaluación de los materiales.
Los materiales son el elemento clave en el desarrollo del currículum: contienen y anticipan, a través de una estructura fija y cerrada, las experiencias y conocimientos del currículum que el profesorado desarrollará en sus clases.	Los materiales se consideran elementos de experimentación que, mediante una estructura abierta y flexible, permite adaptarlos, modificarlos y completarlos a partir de la práctica y la experiencia, favoreciendo la mejora de la enseñanza.
El currículum se entiende como un producto centralizado, genérico, uniforme y homogéneo.	El currículum se entiende como un proceso descentralizado, contextual, diverso y heterogéneo.
Individualización en el trabajo docente del profesorado	Promoción del trabajo en equipo del profesorado
Se genera un control técnico desde agentes externos al proceso de enseñanza-aprendizaje relacionados con dos ámbitos: el de la política y administración educativa y el de las empresas dedicadas a la comercialización de los materiales.	El interés se centra en la promoción de la innovación pedagógica a través de proyectos curriculares desarrollados por equipos de profesores y profesoras que comparten un interés práctico por comprender, dar sentido y mejorar las diferentes situaciones de su enseñanza.
Los materiales son una finalidad en cuanto que deciden lo que se da y cómo se da en las clases, restando esta capacidad al profesorado y provocando la descalificación o desprofesionalización docente.	Los materiales no son más que un medio. Son un punto de partida. Tienen un carácter provisional, reclamando la intervención activa del profesorado en los mismos que fomenta su autonomía y desarrollo profesional.

3. El uso de los materiales curriculares y el desarrollo profesional del profesorado

La contribución del uso de los materiales curriculares en la renovación pedagógica va más allá de la utilización de más variados y mejores materiales. Requiere ubicar el uso dentro de una determinada lógica o forma de entender los materiales, ya sea desde de una racionalidad técnica (los materiales “a prueba de profesores”) o desde una racionalidad práctica (los materiales como herramientas de experimentación), por lo que se condiciona el tipo de desarrollo profesional del profesorado (Molina, 2015). En los dos subapartados que siguen se analizará la relación que tiene el uso de los materiales curriculares desde estas dos lógicas con el desarrollo profesional del profesorado.

3.1. Los materiales curriculares desde una racionalidad técnica y la proletarización docente

Como se dijo, la visión instrumental de los materiales, desde una racionalidad técnica, lleva implícita la desconfianza en la profesionalidad del profesorado, sustrayéndole la capacidad de decisión en tareas docentes y provocando una descualificación profesional o desprofesionalización, al hacerlos depender de decisiones externas y relegarles así a meros ejecutantes de los materiales (Apple, 1987; Gimeno, 1984; Martínez, 1991b, 1992; Torres, 1989).

Profundicemos en el significado y en las consecuencias de la desprofesionalización del profesorado. Ésta se caracteriza por una pérdida de la autonomía sustentada en la toma del control por parte de agentes externos a la práctica docente real (Gimeno, 1988). La desprofesionalización del profesorado implica una recualificación docente donde se sustituyen las habilidades educativas del profesorado consistentes en elaborar programas y planificar, por las tareas de organización de la clase y gestión de estudiantes, tiempos y espacios (Blanco, 1994; Kirk, 1990).

Además, el aumento de los procedimientos burocráticos a los que se enfrenta el profesorado ha supuesto una intensificación de su puesto de trabajo y ha empeorado las condiciones laborales. Se ha desprofesionalizado este colectivo de forma encubierta a través de, por un lado, la ampliación de tareas administrativas a las que han de hacer frente y que le han restado autonomía pedagógica y, por otro, a través de la burocratización de parte de sus tareas docentes (Apple, 1989; Densmore, 1990; Hargreaves, 1994).

Según Densmore (1990), a través de un puesto docente intensificado, el empresario, en el caso de la enseñanza privada, o el Estado, en el caso de la pública, obtienen del profesorado unos rendimientos adicionales, reduciendo los costes e incrementando la productividad, en un proceso donde se restringen privilegios docentes, provocando el desconcierto entre el profesorado sobre el sentido educativo de su labor. De acuerdo con esta autora, el volumen e intensidad de trabajo del profesorado, origina obligaciones adicionales que no repercuten en conocer la calidad real de su trabajo. Sobre esto último, apunta la necesidad de reclutar esfuerzos en torno a tareas espe-

cíficas, como puede ser una mejor elaboración de sus materiales didácticos, en lugar de dispersarlos hacia ocupaciones más irrelevantes. Para esta autora, la intensificación resulta ser una forma de control sobre la práctica del profesorado que se desarrolla de una manera tan implícita y gradual que, en muchos casos, no resulta manifiesta ni para los propios profesores. Y en aquellos casos en los que el profesorado es consciente de su pérdida de control profesional, éste niega que tal control tenga algún valor.

En un puesto de trabajo docente intensificado o burocratizado, el profesorado puede recurrir al uso de materiales curriculares “cerrados” (donde la mayor parte de las decisiones docentes, si no todas, están tomadas desde el propio material) porque le ahorran tiempo para emplearlo en otras tareas laborales exigidas. Como plantea Martínez (1992), estos profesionales agradecen contar con recursos que deciden por ellos los elementos constituyentes de sus programaciones, ante la falta de tiempo con que cuentan.

Desde una lógica técnica, los materiales curriculares contribuyen a conformar una manera de desempeño laboral que se corresponde con lo que diversos autores califican como proletarización docente (Apple, 1989; Densmore, 1990; Martínez, 1989, 1991c). Densmore (1990) define la proletarización como un proceso inherente al sistema capitalista instaurado en la sociedad, y que repercute en un importante descenso de los niveles de capacitación entre los profesionales. En este sentido, hace referencia a la racionalización, la fragmentación y la mecanización/tecnología como principales causas de la descualificación.

En la proletarización docente, la enseñanza deja de ser la tarea del trabajo docente, para convertirse en una tarea más, dentro de un puesto laboral burocratizado. La enseñanza se tecnifica y simplifica a través de materiales (principalmente impresos) que dictan al profesorado lo que ha de hacer en su práctica, exigiéndole operaciones docentes más sencillas, más monótonas y de fácil aprendizaje, que le sustraen de la capacidad de tomar decisiones relevantes y complejas en torno a la preparación y desarrollo de sus clases. Y como dice Blanco (1994), si esta capacidad profesional desaparece, su desarrollo deja de ser necesario en la formación del profesorado.

Sin embargo, y paradójicamente, cuanto más se tecnifica el trabajo del profesorado, más aumenta la cantidad de trabajo, bien mediante la prolongación de la jornada laboral, bien a través de la aceleración de los procesos de producción o, incluso, ambas circunstancias a la vez. Un ejemplo de la prolongación de la jornada laboral docente puede ser, como recoge Densmore (1990), la creciente burocratización de las tareas docentes que se convierten en horas extras de trabajo sin remuneración alguna. Un ejemplo de la aceleración de los procesos de producción puede ser el control del aprendizaje del alumnado a partir de evaluaciones externas que condicionan la enseñanza del profesorado. En ambos casos, resulta bien acogido un tipo de material curricular que se considera mejor cuanto más le concrete al profesorado lo que debe hacerse en la práctica.

En definitiva, desde una lógica técnica, los materiales curriculares, lejos de provocar el desarrollo profesional del profesorado, contribuyen a su proletarización. A pesar de ello, el profesorado, en lugar de presentar formas de resistencia frente a la intensificación de su puesto de trabajo, acepta esta situación laboral utilizando unos materiales que deciden por él y le dictan lo que tiene que hacer en su tarea de enseñanza y los considera como una ayuda, en lugar de verlos como un instrumento de control externo y de desprofesionalización docente.

3.2. Los materiales curriculares desde una racionalidad práctica y la profesionalización docente

Como ya advirtiera Apple (1988), la tecnificación del puesto de trabajo del profesorado no hay que confundirla con el profesionalismo. Entender el profesionalismo como una forma correcta de hacer las cosas que expertos externos dictaminan, significa entenderlo de una manera restringida a una orientación eficientista y tecnológica (Darling, 1982; Grundy, 1993; Schön, 1992). Hay que tener cuidado con los discursos sobre el desarrollo de la profesionalidad docente en este sentido técnico, pues acaban deteriorando o restringiendo el estatus profesional del profesorado (Contreras, 1997, 2006; Fernández, 1992, 1993; Ginsburg, 1990; Hargreaves, 2000; Hoyle, 1985). Lo que conduce, paradójicamente, a su desprofesionalización y proletarización. En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han supuesto, no sólo en la asignatura de Educación Física, una proletarización de la labor docente por la digitalización de algunos materiales (hojas de asistencia, plataforma de tutorización, informes de evaluación, formularios para solicitar material, etc.) que lejos de reducir estas tareas, las ha maximizado, como se ha señalado.

El desarrollo profesional del profesorado, además de la competencia técnica, también tiene otras dimensiones igualmente importantes, como, por ejemplo, la intencionalidad moral del docente, su conciencia política, sus implicaciones emotivas, su compromiso con el trabajo y otras tantas, que parecen olvidarse y que también forman parte de su labor profesional y a las que se debería prestar atención cuando se habla de profesionalidad docente (Hargreaves, 1995).

En contrapartida a la proletarización, la profesionalización en un sentido práctico considera al profesorado como la figura clave en la renovación de la enseñanza y, por tanto, su puesto de trabajo no puede ser definido o condicionado por una forma predeterminada de concebir y usar los materiales curriculares. Por el contrario, la profesionalización docente sería la que definiese y condicionase la forma de concebirlos y usarlos.

Para Martínez (1994), más que decirle al profesorado lo que tiene que hacer, debería mejorarse su situación profesional, al menos, en dos condiciones: a) la reestructuración o redefinición de su jornada laboral, incluyendo en ella tiempo para la planificación y la evaluación de sus clases, la cooperación entre colegas y el trabajo en equipo, así como para la formación y la investigación; y b) la redefinición de la relación del profesorado con el conocimiento, dando cabida a otras formas de conocimiento profesional más allá del regulado por destrezas técnicas.

Centrándonos en este segundo aspecto, Schön (1992) observa que existen situaciones problemáticas de la práctica llenas de incertidumbre, singularidad y conflicto de valores que escapan a una racionalidad técnica, porque dependen previamente de definir correctamente el problema pedagógico a resolver. Para enfrentarse a esta problemática, propone abordar el conocimiento profesional desde la racionalidad práctica que integra varios procesos:

1. *Conocimiento en acción*: se refiere a la ejecución espontánea y hábil que somos incapaces de explicitar verbalmente. Es decir, sería el conocimiento implícito en la actividad práctica, su conocimiento estaría en la propia acción.
2. *Reflexión en la acción*: es un intento por explicitar y manifestar de manera simbólica el conocimiento en la acción, observando su inmediata relevancia para la acción. En la *reflexión en la acción* el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento práctico, promueve la experimentación *in situ* y el pensar más allá, afectando dicho proceso a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como en otras que podamos percibir como similares o relacionadas.
3. *Reflexión sobre la acción*: mientras la reflexión en la acción sirve para reorganizar la acción presente, en este tercer proceso del pensamiento del profesor existiría una desconexión directa con esa acción presente. Sería un análisis *a posteriori* sobre las características y procesos de la propia acción.

Como se puede apreciar, en este tipo de racionalidad se sitúa a la práctica, a la acción, en un primer plano como generadora de conocimiento profesional, desarrollándose éste a través de procesos reflexivos del profesorado. De este modo, la teoría se genera desde la práctica, en lugar de ser ésta la que se genere desde la teoría, como resulta ser desde una racionalidad técnica.

La racionalidad práctica podríamos relacionarla con muchas de las alternativas a la concepción instrumental del profesorado como técnico. Entre las metáforas utilizadas para denominar a estas concepciones alternativas encontramos: el profesor como artesano (Eisner, 1979, 1988; Rubin, 1985), el profesor como investigador (Stenhouse, 1984, 1987), el profesor como intelectual (Giroux, 1990; Giroux & McLaren, 1990) o el profesor como profesional reflexivo (Schön, 1983, 1992; Zeichner, 1993, 1995). Aunque mantienen diferencias en muchos de sus matices, todas las metáforas mencionadas coinciden en considerar al profesorado como un profesional autónomo, propugnando un rol docente más activo en la enseñanza, como agente creador del currículum, tal como lo manifiestan Clandinin & Connelly (1992).

La autonomía profesional del profesorado, bajo el concepto de autonomía pedagógica, se constata como uno de los pilares sobre los que se asienta la profesionalidad docente, pero teniendo en cuenta, como advierte Gimeno (1990), que la autonomía no se define sólo en el aula, sino

también en otras realidades organizativas, institucionales y sociales que condicionan la práctica profesional.

Así pues, el concepto de profesionalidad docente contiene implicaciones directas respecto a las relaciones de poder, tanto dentro del sistema educativo como en el contexto social global (Densmore, 1990). A partir de sus supuestos, se establecen modos de relación entre el profesorado y: el conocimiento, los materiales curriculares, las editoriales, la administración educativa, el alumnado y sus padres-madres... en donde el profesorado es respetado como una autoridad en su labor de experto educativo.

Desde una racionalidad práctica, los materiales impresos son una herramienta más del trabajo del profesorado y juegan un papel subsidiario del profesorado. Por tanto, la cuestión que se debe plantear a la hora de diferenciar entre la racionalidad técnica y la práctica con respecto al uso de materiales y sus consecuencias en el desarrollo de la profesionalidad docente se debe centrar, tal y como plantea Parcerisa (2001), en saber si el profesorado sirve al material o si se sirve del material.

A modo de resumen, en la tabla 2 se recogen las características principales que ayudan a diferenciar las situaciones de proletarización y profesionalización del profesorado.

Tabla 2. Diferencias entre la proletarización y la profesionalización docente.

Proletarización docente	Profesionalización docente
Desconfianza en el profesorado	Confianza en el profesorado
Desprestigio social de su tarea laboral	Reconocimiento social de su tarea laboral
Descualificación docente	Cualificación docente
Conocimiento profesional elaborado desde “fuera” de las aulas y los patios escolares y desde “arriba” del profesorado	Conocimiento profesional elaborado desde “dentro” del proceso de enseñanza y desde la práctica del profesorado
Los expertos en enseñanza escolar son agentes externos	Los expertos en enseñanza escolar: el profesorado
Control laboral externo: agentes externos dictan al profesorado lo que tiene que hacer	Autonomía profesional: el profesorado hace lo que considera conveniente según su formación y experiencia
Intensificación del puesto de trabajo: exigencia de otros quehaceres administrativos más allá de la docencia	Desarrollo profesional: facilitación de recursos y estímulos que potencien la innovación pedagógica del profesorado
Burocratización docente	Calidad docente

Proletarización docente	Profesionalización docente
Racionalidad técnica	Racionalidad práctica
Tecnificación del puesto de trabajo	La tecnología es subsidiaria
El profesor sirve al material	El profesor se sirve del material
<i>Materiales “a prueba de profesores”</i>	<i>Materiales como instrumentos de experimentación</i>

4. Implicaciones para la Educación Física y su profesorado

Una vez conocidas las formas de entender el uso de los materiales curriculares por parte del profesor, y la manera en que las mismas se relacionan con el desarrollo profesional docente, resulta necesario señalar las implicaciones didácticas que pueden tener para la Educación Física y su profesorado. A modo de conclusión, se comentan algunas de ellas:

- a) La consideración de la Educación Física como una asignatura práctica, eminentemente motriz, conlleva un uso de los materiales curriculares muy diferente al del resto de asignaturas escolares. Mientras la mayor parte de las tareas y del tiempo escolar de las asignaturas de aula se desarrollan utilizando materiales impresos, fundamentalmente en forma de libros de texto (Apple, 1984, 1989; Area, 2001, 2002; Bayona, 2009; Johnsen, 1996; Martín, 2003; Martín et al., 2006; Varela et al., 2008), la realidad en el área de Educación Física es muy distinta, ya que los materiales dominantes en esta asignatura son los recursos y materiales para la práctica físico-deportiva (Fernández, 1996, 1998; Pérez et al., 1998). A este respecto cabe advertir que, aunque se ha señalado el libro de texto como ejemplo de material “a prueba de profesores”, en Educación Física las prácticas que representan muchos de los materiales físico-deportivos, suelen estar condicionadas por la cultura física imperante en dicha asignatura (Peiró & Devís, 1994; Molina et al., 2008). Así pues, el profesorado debe estar atento y ser consciente, cuando utiliza este tipo de materiales, de en qué medida pueden estar influyendo en el desarrollo de sus clases.

- b) Por otra parte, no debe asociarse directamente el carácter práctico de la asignatura con la utilización de una racionalidad práctica. Concebir la aplicación de una racionalidad práctica como un pretexto por parte del profesorado de Educación Física para “dejar hacer” al alumnado, resulta un planteamiento erróneo. El uso de materiales como herramientas de experimentación debe invitar al alumnado a construir también un conocimiento práctico. A este respecto, es útil la distinción en el mismo realizada por Arnold (1991) en la que identifica, por una parte, un sentido débil referido al hecho de saber ejecutar intencional y eficazmente una acción motriz, aunque sin saber dar una explicación de cómo se hizo. Y, por otra, un

sentido fuerte referido al empeño de ejecutar con éxito una acción motriz, pero, independientemente del resultado, ser capaz de dar una explicación de cómo se realiza correctamente. Así, *a priori*, el uso de los recursos y materiales para la práctica físico-deportiva parece estar más vinculado con el sentido débil, y el uso de los materiales textuales para el análisis de la práctica con el desarrollo del sentido fuerte.

- c) Otro aspecto importante a señalar es la predominancia en la asignatura de ciertos contenidos como la condición física y los deportes. Ésta se observa tanto en el desarrollo práctico de las clases (Molina, 2015), como en el análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Física de Secundaria (Táboas & Rey, 2009, 2012) o, incluso, en textos educativos producidos por organizaciones privadas con intereses deportivos, que penetran primero en la formación del profesorado y después en la propia asignatura, generando una cultura profesional que reproduce los valores dominantes del deporte (Svendsen & Svendsen, 2014). Los deportes y la condición física son, justamente, dos tipos de contenidos que parecen facilitar el ser abordados desde una racionalidad técnica. La enseñanza de los gestos técnicos, la valoración cuantitativa del rendimiento en algunos de ellos, como por ejemplo el atletismo, y, sobre todo, el desarrollo de la condición física, a través de pruebas o *tests* estandarizados, demandan un control técnico y la utilización de estilos de enseñanza más directivos, asociados a una racionalidad técnica. Mientras que otros contenidos con menor peso dentro de la asignatura, como la expresión corporal, los juegos motores o las actividades en la naturaleza, pueden parecer más acordes con un uso de los materiales como herramientas de experimentación.
- d) Asimismo, la utilización de tecnologías para el control y medición de la actividad física (cronómetros, acelerómetros, pulsómetros, podómetros, gps, etc.), podría asociarse con el uso de este tipo de materiales desde una racionalidad técnica, condicionando la práctica de la Educación Física.
- e) Por su parte, el peso de la tradición en la asignatura promueve una determinada concepción pedagógica que influye en la práctica docente de una manera inconsciente y, por tanto, en el uso de los materiales desde una racionalidad u otra. La cultura profesional en Educación Física, entendida como el conjunto de creencias y prácticas dominantes en la misma, condicionan las decisiones por parte de su profesorado en cuanto al desarrollo del currículum (Barbero, 1996). En este sentido, la vivencia de experiencias previas en dicha asignatura por parte de su futuro profesorado, durante su etapa como estudiantes de Primaria o Secundaria, o durante la formación universitaria, con modelos de profesorado con un uso de materiales curriculares desde una racionalidad técnica, podría determinar un uso similar y la

perpetuación de esta manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura.

- f) Para finalizar, con respecto a la formación del profesorado de Educación Física, en el caso de España el proceso de incorporación de su sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha supuesto la implantación del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFD). Su plan de estudios, además de la docencia en Educación Física, también atiende a otros perfiles profesionales como el entrenamiento deportivo, la actividad física y la salud, y la gestión-recreación deportiva. Sin embargo, en lugar de realizarse en cinco cursos, como sucedía en la Licenciatura en CCAFD, pasa a desarrollarse en cuatro, lo que supone una reducción de créditos dedicados a la docencia, cuya formación específica se traslada a la especialidad de Educación Física del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria. Respecto a ello, cabría preguntarse si esta formación inicial del profesorado de Educación Física resulta suficiente para dotarle de la autonomía pedagógica necesaria para promover un uso de los materiales curriculares más allá de una concepción técnica.

Referencias

- Apple, M. (1984). Economía de la publicación de libros de texto. *Revista de Educación*, 275, 43-62.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1988). Work, class and teaching. In J. Ozga (Ed.), *Schoolwork. Approaches to the Labor Process of Teaching* (pp.99-115). Milton Keynes. Oxford University Press.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Area, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículo. En J. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* (pp.189-208). Madrid: Síntesis.
- Area, M. (2001). Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar: De la cultura impresa a la cultura digital. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 61, 39-44.
- Area, M. (2002). Integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 14-18.
- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Arnold, P. (1991). *Educación física, movimiento y currículo*. Madrid: Morata.

- Ball, D., & Cohen, D. (1996). Reform by the Book: What is –or Might Be- the Role of Currículum Materials in Teacher Learning and Instructional Reform. *Educational Researcher*, 25(9), 6-8.
- Barbero, J. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Bayona, B. (2009). *Reflexiones y propuestas sobre las políticas de gratuidad de los libros de texto en España*. Madrid: ANELE.
- Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En J. Angulo & N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp.263-279). Archidona: Aljibe.
- Blanco, N. (2001). La dimensión ideológica de los libros de texto. Kirirki. *Cooperación educativa*, 61, 50-56.
- Carbonell, J. (2001). *La ventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (1992). Teachers as currículum Makers. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum. A project of the American Educational Research Association* (pp.363-401). Nueva York: Macmillan.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2006). La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado. En A. Gómez & J. Escudero (Coords.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp.245-268). Barcelona: Octaedro.
- Darling, L. (1982). Policy and Professionalism. In A. Lieberman (Ed.), *Building a Professional Culture in Schools* (pp.55-77). Nueva York: Teacher College Press.
- Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp.119-147). Valencia: Universitat de València.
- Devís, J., Peiró, C., Molina, P., Villamón, M., Antolín, L., & Roda, F. (2001). Los materiales curriculares impresos en educación física: clasificación, usos e investigación. *Movimento*, II(15), 116-136.
- Devís, J., & Molina, P. (2001). Los estudios del currículum y la educación Física. En B. Vázquez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp.243-276). Madrid: Síntesis.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination*. Nueva York: Macmillan Publishing.
- Eisner, E. (1988). *The art of educational evaluation*. Londres: Falmer Press.

- Escudero, J. (1992). Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos. En J. De Pablos & C. Gortari (Eds.), *Las nuevas tecnologías de la información en la educación* (pp.15-30). Sevilla: Alfar.
- Fernández, M. (1992). De la democratización al profesionalismo. *Educación y Sociedad*, 11, 23-44.
- Fernández, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández, J. (1996). Los materiales didácticos en la educación física. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 6, 77-96.
- Fernández, J. (1998). Los materiales didácticos en educación física. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 1, 223-248.
- Gimeno, J. (1984). Prólogo. En L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículum* (pp.9-24). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1990). Presentación. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. IX-XVI). Valencia: Universitat de València.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Gimeno (2006). Herramientas que exigen saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 363, 12-16.
- Ginsburg, M. (1990). Reproducción, contradicción y conceptos del profesionalismo: el caso de los futuros profesionales. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría* (pp.80-118). Práctica. Valencia: Universitat de València.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Giroux, H., & McLaren P. (1990). La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp.244-271). Valencia: Universitat de València.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1993). Más allá de la profesionalidad. En W. Carr (Ed.), *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp.65-85). Sevilla: Diada.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.

- Hargreaves, A. (1995). Development and Desire: A Postmodern Perspective. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp.9-34). Nueva York. Tabacars College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 835-854.
- Hoyle, E. (1985). The Professionalism of Teachers: a Paradox. In P. Gordon, H. Penkin, H. Sockett & E. Hoyle (Eds.): *Is Teaching a profession?* (pp.44-54). Londres. Institut of Education.
- Jonhsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares.
- Kirk, D. (1990). School knowledge and the curriculum package-as-text. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 409-425.
- Martín, J. (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Martín, J., Ayllón, L., Benediti, N., & Bonilla, C. (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Martínez, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universitat de València.
- Martínez, J. (1991a). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada.
- Martínez, J. (1991b). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- Martínez, J. (1991c). Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: entre la autonomía y la proletarianización. *Revista Investigación en la escuela*, 13, 9-21.
- Martínez, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de pedagogía*, 203, 14-18.
- Martínez, J. (1994). Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica. En J. Angulo & N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp.161-187). Archidona: Aljibe.
- Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Molina, P. (2015). *El uso de materiales curriculares impresos en la Educación Física de la ESO en la Comunidad Valenciana* (Tesis Doctoral). España: Universitat de València.
- Molina, P., Devís, J., & Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en Educación Física. *Pixel Bit. Revista de medios y educación*, 33, 183-197.

- Parcerisa, A. (2001). ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso. *Kiriki. Cooperación educativa*, 61, 44-49.
- Peiró, C., & Devís, J. (1994). Materiales curriculares y recursos didácticos. En J. Díaz (Coord.), *Temario de oposiciones al cuerpo de profesores de secundaria* (pp.11/1-11/18). Barcelona: Inde.
- Pérez, M., García, J., & Gil, G. (1998). *Evaluación de la educación física en Educación Primaria*. Madrid: INCE.
- Rubin, L. (1985). *Artistry in teaching*. Nueva York: Random House.
- San Martín, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Universitat de València.
- Santos, M. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Londres: Temple Smith.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesores reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Svendsen, A., & Svendsen, J. (2014). Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourse through educational texts. *Sport, Education and Society*, 21(5), 796-810.
- Táboas, M., & Rey, A. (2009). La deportivización del currículum de educación física en las imágenes de los libros de texto de la ESO. *Kronos: Revista Universitaria de la Actividad Física y el Deporte*, 16, 71-74.
- Táboas, M., & Rey, A. (2012). Los contenidos de la Educación Física en Secundaria: un análisis de las actividades físicas que se enseñan en las imágenes de los libros de texto. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 107, 45-53.
- Torres, J. (1989). Los libros de texto y el control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.
- Varela, J., Picón, E., Braña, T., Real, E., & Rial, A. (2008). *El libro de texto ante la incorporación de las TIC en la enseñanza*. Madrid: FGEE.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- Zeichner, K. (1995). Los maestros como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma. En VVAA, *Volver a pensar la educación (vol. II)* (pp. 385-398). Madrid: Morata.