

**La deriva técnico-deportiva de la formación del profesorado de educación física en España. Evolución de los planes de estudio de educación física en la Universidad de León**

Miguel Vicente Pedraz

Universidad de León

[mvicp@unileon.es](mailto:mvicp@unileon.es)

María Paz Brozas Polo

Universidad de León

[mpbrop@unileon.es](mailto:mpbrop@unileon.es)

**Resumen**

En perspectiva histórico-crítica de corto plazo, se analiza la evolución de los planes de estudio de educación física en la Universidad de León desde su implantación en 1987. Aunque es un estudio de un caso, se plantea como ejemplo del proceso de transformación de dichos estudios en España en los últimos 25 años. De la comparación de los datos se colige que los mencionados estudios han sufrido una transformación profunda que se cifra en una paulatina sustitución de la formación humanística, social y pedagógica por la formación técnico-deportiva. Se analizan los mecanismos de legitimación de los cambios y a modo de estudio prospectivo se plantea que el nuevo perfil de los titulados puede redefinir el significado y las funciones de la educación física escolar a medio plazo.

**Palabras clave:** legitimación académica, formación del profesorado, planes de estudio

**Introducción**

Aunque la formación inicial del profesorado de educación física es sólo uno de los múltiples aspectos que concurren en la configuración y estatus académico de la educación física como disciplina escolar, el perfil profesional resultante quienes reciben dicha formación condiciona y compromete la orientación de la

materia, su relevancia social, la significación de los logros educativos para los escolares y, derivado de todo ello, el reconocimiento institucional.

Diferentes planteamientos, procedentes sobre todo del ámbito de la pedagogía histórico-crítica, han puesto de relieve no obstante la importancia que tienen otros factores como la tradición, las condiciones socioeconómicas del entorno, las regulaciones legislativas, etc. los cuales a su vez determinan la extracción social de los aspirantes a profesores de educación física. Pero en la medida en que estos factores, aunque difícilmente constatables, son difíciles de corregir, la orientación epistemológica de la formación inicial se convierte en uno de los dispositivos configuradores de la disciplina más relevantes. Particularmente es determinante la orientación epistemológica de los planes de estudio en la medida en que la presencia relativa de cada contenido pedagógico y didáctico, la proporción entre teoría y práctica, la importancia que se otorgue a la reflexión y la crítica frente a la memorización-reproducción-ejecución, el perfil inclusivo o competitivo de los aprendizajes, etc. constituyen algunos de los elementos sobre los que más fácilmente podemos intervenir.

A este respecto, la mayor parte de los autores que se han ocupado del valor pedagógico de la educación física escolar coinciden en que su desarrollo pasa por un cambio la formación inicial del profesorado (Tinning, 1991; Kirk, 1999, 2001; López Pastor, 1999; Pascual, 2004, de la Torre y Trigueros, 2007; Fensterseifer y González, 2011).

La cuestión a debatir es la dirección del cambio. Como cuestión paralela, una vez constatados los cambios producidos en las últimas décadas habría que preguntarse ¿qué puede esperarse en el futuro próximo respecto de la pertinencia pedagógica de la educación física escolar?

Nuestra hipótesis no es optimista. Precisamente el estudio que hemos realizado parte de la percepción de que la formación del profesorado de educación física en España ha ido perdiendo el carácter pedagógico y humanístico, y desde luego, el énfasis en los estudios culturales del cuerpo, para apuntalar una orientación biotecnológica donde el rendimiento deportivo ha terminado por erigirse en el fetiche de la capacitación profesional aunque el

discurso oficial hable de orientación “multiprofesional adaptada a la sociedad de hoy en día”.

Para ello, en este trabajo ponemos de relieve los cambios producidos en los últimos treinta años en la formación de los profesores de educación física en España. Tomando como ejemplo los sucesivos planes de estudio en la Universidad de León (un caso paradigmático de los planes de estudio de la Universidad española) comparamos el grado de presencia e importancia de las diferentes materias de la formación inicial cuyos resultados expresan inequívocamente la deriva de la formación a la que hacíamos referencia.

Subsidiariamente, tratamos de escudriñar en los mecanismos que han operado en España en la reconfiguración de la formación inicial de los profesores de educación física en los Institutos Nacionales de Educación Física (INEF) y en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (FCAFD).

Finalmente, se discute sobre las eventuales consecuencias que este dispositivo curricular puede tener, a medio y largo plazo, sobre la definición y configuración de la educación física escolar.

Aunque a menudo los cambios curriculares son justificados como producto de la adaptación a los nuevos tiempos, consideramos la formación inicial de los profesores—y la conformación de la educación física escolar subsecuente—no como el fruto de un proceso evolutivo en el que se van ajustando las necesidades sociales y las posibilidades técnicas e institucionales sino más bien como el resultado de pugnas simbólicas en las que grupos o sensibilidades rivales tratan de obtener (o mantener) legitimidad y de esa manera dar curso a sus expectativas (Vicente, 2010, 2012). A este respecto, la reflexión que llevamos a cabo se emprende desde la posición de quien, con otros muchos, siente fracasadas las tesis que abogaban por una formación humanística, cultural y pedagógica del profesorado de educación física.

## **2. Tres décadas, tres cambios curriculares**

### **2.1. Contexto del cambio**

Una vez desmanteladas las estructuras formativas del profesorado de educación física más significativas del franquismo, los denominados Institutos

Nacionales de Educación Física se consolidaron como únicas instituciones formativas en los años 80.

Estos, dependientes al principio de la administración del estado o de las comunidades autónomas, fueron creciendo como organismos independientes de las universidades hasta finales de los años 90, cuando se establece el mapa de titulaciones universitarias al amparo del R.D. 779/1998 de 30 de abril. Es el momento en que tuvo lugar el primer gran cambio del proceso que nos ocupa; la *Licenciatura en Educación Física* se transformó en *Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* y los planes de estudio, pese a mantener la impronta pedagógica de la titulación anterior, experimentaron una notable modificación en su orientación académico-profesional.

A partir de ese momento se produjo un paulatino proceso de adscripción de los INEFs a las estructuras universitarias que culminaría, ya en la primera década del presente siglo, con la conversión de estos en facultades.

Cuando las recién creadas titulaciones y los nuevos planes de estudio aún no habían cumplido una década de andadura, la universidad española emprendería una nueva reforma al amparo de la Ley Orgánica de Universidades (6/2001, de 21 de diciembre); cuyo objetivo era la armonización del Espacio Europeo de Educación Superior (Plan Bolonia). Como consecuencia de la misma, la *Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, vigente desde el año 1997, pasaría a denominarse *Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* con una reducción de cinco a cuatro cursos lectivos.

Además de la minoración de la formación inicial, esta transformación impondría una nueva orientación académico-profesional de los estudios a través de la redistribución de las materias, la supresión de algunas y la incorporación de otras nuevas, supuestamente por criterios técnicos establecidos y diseñados por un comité de expertos designados por la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) aunque con el concurso de los órganos directivos de las distintas universidades, es decir, con el concurso de las posiciones hegemónicas de cada universidad, no sin pugnas

internas en las que fuerzas epistemológicas, ideológicas y corporativas diferentes se enfrentaron, a veces, con toda crudeza.

Al principio del proceso era difícil prever que el resultado final de los planes de estudio –cuyos cometidos eran, en principio, formar del modo más racional posible a los futuros profesores de educación física del país–pudieran terminar siendo una dispersa colección de saberes y técnicas con predominio médico-deportivo y de gestión de servicios deportivos donde la orientación humanística y pedagógica sufriría la fuerte minoración que hemos constatado y fruto de la cual, el futuro de la educación física escolar en España queda seriamente comprometido.

En ese contexto de treinta años de cambios de los estudios superiores de educación física, la creación del INEF de León, su integración en la Universidad de León como Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (FCAFD) y las transformaciones curriculares que ha sufrido resultan paradigmáticos de la deriva en la orientación formativa de los profesores de educación física en España. Del estudio de dicho proceso esperamos extraer conclusiones con respecto a las mutaciones que ha sufrido la formación del profesorado en educación física en el conjunto del país en este periodo clave.

## ***2.2. Los estudios superiores de educación física en la Universidad de León: de la orientación pedagógica a la orientación técnico-deportiva***

El INEF de León se constituyó al amparo del Real Decreto 2729 de 30 de diciembre de 1986 “[...] para la formación, especialización y perfeccionamiento del Profesorado de Educación Física” ante las previsiones de demanda de profesionales de este sector educativo. El plan de estudios que se estableció para llevar a cabo dicha formación, especialización y perfeccionamiento del Profesorado de Educación reproducía en parte los planes de estudio de los INEFs que ya estaban en funcionamiento aunque dentro de las posibilidades se potenciaron las materias pedagógicas.

Conforme a los distintos momentos de cambio legislativo e institucional señalados anteriormente para el conjunto de los estudios superiores de educación física en España, desde su creación se han producido dos cambios

de planes de estudio. El primero, aprobado en octubre de 1997 (Resolución 23153 de 10 de octubre de 1997) y el segundo, aprobado en marzo de 2013 (Resolución 2986 de 4 de marzo de 2013), aunque efectivo desde el curso 2010/2011.

Para el análisis y cotejo de los diferentes planes de estudio se distribuyeron las materias, de acuerdo con sus descriptores y sus contenidos en cinco bloques con registro del número de créditos que correspondía a cada materia particular y a cada bloque en conjunto: 1) Ciencias humanas, sociales y pedagógicas; 2) Ciencias biomédicas; 3) Disciplinas orientadas al rendimiento deportivo; 4) Disciplinas orientadas a la gestión y servicios deportivos y 5) Disciplinas instrumentales. Con el objeto de afinar en el análisis, se distinguió entre asignaturas obligatorias y optativas y, asimismo, entre disciplinas básicas y contenidos o técnicas aplicadas.

En el apartado síntesis comparativa se exponen los resultados obtenidos; dichos resultados pueden cotejarse en la tabla comparativa adjunta.

### **2.3. Síntesis comparativa**

Considerando las modificaciones globales para cada ámbito (oferta obligatoria y oferta optativa), se observan las siguientes diferencias de valores:

El plan del 97 con respecto al del 87:

- el ámbito humanístico se reduce en 69,5 cr. (24%),
- el biomédico se reduce en 33 cr. (33,3%),
- el de rendimiento deportivo crece en 114,5 (237%),
- el ámbito de gestión y servicios deportivos crece en 3 (8,3%),
- las materias instrumentales se reducen en 21 (53,8%),

El plan 10 con respecto al del 97:

- el ámbito humanístico se reduce en 41,4 cr. (19%),
- el biomédico crece en 16,1 cr. (24,4%),
- el de rendimiento deportivo crece en 144,8 cr. (89,4%),
- el ámbito de gestión y servicios deportivos se reduce en 9,4 cr. (24,1%),
- las materias instrumentales se reducen en 9,4 cr. (47%);
- aparece el trabajo fin de grado con 8,6 cr.

- el *prácticum* pasa a ser optativo, con 8,6cr.
- Desaparecen los créditos de libre elección.

El plan 10 con respecto al plan 87:

- el ámbito humanístico ha perdido 110,9cr. (39,3%),
- el biomédico se ha reducido en 16cr. (17,1%),
- el deportivo ha ganado 259 cr. (540%),
- el de la gestión ha perdido 6,4 (17,7%),
- las materias instrumentales han perdido 29,9 (7,4%), y
- aparecen el *prácticum* y TFG con 17, 2 cr.

Plan de estudios	Créditos a cursar	Créditos Obligatorios ofertados		Créditos Optativos A cursar / ofertados		Créditos Totales ofrecidos por ámbitos Ob. + Op.	Diferencia positiva o negativa con respecto al plan precedente por ámbitos: 97:97, 10:97	Diferencia positiva o negativa con respecto al 1º plan de estudios: 10:87
		Nº de créditos	Ambitos	Nº de Cr.	Ambitos			
1987	373	258	H-S-P: 174 B-M: 57 Rto.: 0 Gest: 18 Inst.: 9 Prácticum: no	99+16/ 249	H-S-P: 108 B-M: 42 Rto.: 48 Gest: 18 Inst.: 33 Libre elec: 16	282 99 48 36 41 0 / 16		
1997	345	261	H-S-P: 140.5 B-M: 48 Rto.: 30.5 Gest: 21 Inst.: 9 Prácticum: 12	8+36/ 249	H-S-P: 72 B-M: 18 Rto.: 132 Gest: 18 Inst.: 9 Libre conf: 36	212.5 66 162.5 39 18 12 / 36	-69.5 (-24%) -33 (-33.3%) +114.5 (+238.5%) +3 (+8.3%) -23 (-56.1%) +12/+20	
2010	240*1.44= 345	204* (1.44) = 293.8	H-S-P: 162 B-M: 58.3 Rto.: 34.6 Gest: 21.6 Inst.: 8.6 TFG: 8.6	36/217.5 (*1.44) = 52/313.2	H-S-P: 8.6 B-M: 23.8 Rto.: 272.2 Gest: 8.6 Inst.: 0 Prácticum: 8.6	170.6 82.1 306.8 29.6 8.6 17.2/0	-41.4 (-19%) +16.1 (+24.4%) +144.3 (+88.8%) -9.4 (-24.1%) -9.4 (-52.2%) +5.2/0	-110.9 (-39.3%) -16,9 (-17.1%) +258 (+539.2%) -6.4 (-17.7%) -32.4 (-79%) +17.2/-16

### 3. Análisis prospectivo

Apuntábamos al principio que a menudo los cambios curriculares suelen justificarse técnicamente como un proceso de adaptación paulatina a las necesidades sociales; por ejemplo, porque “se plantee la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje [...], por la conveniencia de adaptar los estudios a los nuevos retos de la sociedad” (Márcia; Soler; Cortés y Lavega, 2013, 99). Sin embargo, de facto, cada transformación y el conjunto de todas ellas parecen resultar de las pugnas simbólicas que distintos grupos, con

sensibilidades deferentes, libran en el campo correspondiente con el objeto de hacer valer sus expectativas o, simplemente, para hacer valer la propia concepción y límites del campo; como ha señalado Zabalza (1998, 12), “[...] la neutralidad y racionalidad de los discursos se pierde para dejar su lugar a la defensa de los propios intereses. El resultado final de un proceso de elaboración de planes de estudio no es sino la consecuencia de las coaliciones y componendas surgidas a lo largo del proceso”.

En este sentido, aunque el proceso de transformación sufrido por la formación inicial de los profesores de educación física en España ha sido un proceso formalmente democrático –un proceso que ha emanado de una legislación aprobada por gobiernos elegidos democráticamente y cuya fase última ha sido sometida al escrutinio público a través de los correspondientes canales de representación (también en el caso del proceso llevado a cabo en la Universidad de León)–, el resultado final pone de relieve, sobre todo, la relación de fuerzas que han intervenido en el proceso.

En primer lugar, pone de relieve las fuerzas que toman la iniciativa de emprender una determinada clase de cambio y su dirección, en segundo lugar, quiénes y cómo adquieren las credenciales administrativas para dirigir el proceso (los autores del Libro blanco del título de grado de ciencias en actividad física y del deporte, suscrito por la ANECA) y, en tercer lugar, los equilibrios que dichas fuerzas son capaces de suscitar a lo largo del proceso. También los límites que dichas fuerzas no están dispuestas a permitir sobrepasar. “Nacido de planes, pero no planeado; movido por fines, pero sin un fin” que diría Elias (1990: 84), dicho resultado legitima, en definitiva, las posiciones dominantes en el campo, lo cual no quiere decir que dichas posiciones sean ni las más racionales, ni las más naturales ni necesariamente las más adecuadas a los requerimientos de la formación inicial de quienes aspiran a ser profesores de educación física.

Ni siquiera, el alza del campo profesional del deporte y del mercado deportivo puede justificar el desmantelamiento de la formación humanística en los grados de ciencias de la actividad física y del deporte. No obstante, al menos para el caso español, la histórica vinculación de la educación física el deporte, y la

procedencia deportiva de la mayoría de los profesores de educación física podría explicar la desigual relación de fuerzas a la hora de concebir y configurar un plan de estudios para la formación inicial del profesorado de educación física; podría explicar, que no justificar, el conglomerado de saberes y prácticas deportivas que hoy domina el campo.

Sería ingenuo pensar que hay una alternativa legítima y democrática en la que la conformación de unos planes de estudio pueda conciliar los intereses personales y profesionales en juego de todos los actores con decisiones racionales, técnicamente plausibles e ideológicamente neutrales. Pero frente a un modelo, sólo formalmente democrático, cuyas motivaciones son suscitadas de arriba abajo, donde el eslogan “los nuevos retos de nuestra sociedad” puede justificarlo todo, hubiera valido la pena –vale la pena– un debate de mayor calado.

No se trata de anteponer el conocimiento experto a los consensos que democráticamente puedan alcanzarse; se trata de que el conocimiento experto, particularmente el injustamente denostado saber pedagógico sobre la universidad (Zabalza, 1998: 11), pueda legítimamente formar parte del debate curricular horizontalmente y de abajo arriba.

En el caso de la formación de formadores de educación física, si de lo que se trata es de responder a los intereses sociales (democráticos, multiculturales, no sexistas, no clasistas, inclusivos, críticos, etc.), habría que considerar qué es lo que aportan los planes de estudio ahora vigentes para responder a estas cuestiones: qué aporta y de qué priva a dicha formación un currículum cuyo sesgo deportivo ha ido modelando también el perfil del alumnado que accede a estos estudios. Pensamos, por ejemplo, en la difícil ubicación que siempre ha tenido en la formación del profesorado de educación física materias de perfil expresivo y las relacionadas con las muy variadas artes del cuerpo, aunque pocos discursos renuncian a defender sus técnicas como pedagógicamente muy valiosas.

Decíamos al principio que, en buena medida, la definición de la educación física escolar depende del perfil del profesorado que la imparte y dicho perfil, de la extracción socio-cultural del alumnado que accede a los estudios, de sus

expectativas profesionales y de la propia formación que reciba. Aunque sería bueno un estudio pormenorizado sobre la evolución de estos aspectos en los últimos años, valga como ejemplo que a finales de los años ochenta y principios de los noventa, la proporción entre aspirantes varones y mujeres para ingresar en el INEF de León era de 60/40, mientras que en la actualidad es de 85/15 (Archivo FCAFD). Aunque la propia ANECA, en el documento de verificación de la memoria de Grado de Ciencias de la Actividad Física de la Universidad de León, advirtió de la masculinización de los estudios y recomendó acciones compensatorias al respecto (EXPEDIENTE ANECA N° 2473/2009 de 7 de diciembre de 2009 -criterio n° 4-9,) la Comisión de Elaboración del Plan de Estudios, ante la propuesta de reconsiderar la estructura y las materias de estudio para tratar de subsanar ese desequilibrio, vino a señalar por democrática mayoría que dichas materias y el resto de los condicionantes del currículum eran independientes de la variable género por lo que no era pertinente realizar ningún cambio curricular (Fuente: Archivo FCAFD).

#### **4. A modo de conclusión**

Decía Nietzsche en *Aurora* (Nietzsche, 1981) que todas las cosas que duran largo tiempo se embeben poco a poco de razón hasta tal punto que se hace inverosímil que hayan tenido su origen en la sinrazón. Más allá de la descripción y análisis del fracaso de la formación inicial de los profesores de educación física, nuestro propósito, tras el estudio realizado, es como mucho contribuir a que la cuestión de la configuración del perfil del profesorado de educación física no se disuelva en el proceso de naturalización de las cosas que duran largo tiempo; que aquello que es el resultado de una pugna ideológica, epistemológica, corporativa o de otra índole (incluso si dichas pugnas son legítimas), no llegue a obtener credenciales de racionalidad por el simple hecho de que el des(equilibrio) de las fuerzas contendientes se prolongue en el tiempo. En definitiva, que aquello que es, o se torna hegemónico, sea considerado como tal pero no como verdadero.

## 5. Bibliografía

ANECA (2005). *Libro blanco: título de grado en ciencias de la actividad física y del deporte*. Madrid: Ministerio de Educación. Consultado el 17 de noviembre de 2013 en <http://www.aneca.es>

De la Torre, E., Rivera, E., y Trigueros, C. (2007). Creencias y concepciones de la educación física en evolución: el caso de la formación del profesorado de educación física en la educación primaria. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 50-56.

De Miguel Díaz, M. (2013). La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias. Una mirada crítica sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pulso*, 36,13-15.

Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

Fensterseifer, P. y González, F. (2011). La Educación Física como disciplina curricular en una escuela republicana: notas para pensar la formación del profesorado. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13 (3), 299-320.

Kirk, D. (1999). Una base de conocimiento para una pedagogía crítica en la educación del profesor de Educación Física. *Actas Congreso Internacional “La EF en el siglo XXI”* (pp. 403-412). Madrid: FEDE.

Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. En Devís, J. *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 101-110).

López-Pastor, V. (1999). *Prácticas de Evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad Valladolid.

Márcia, A.; Soler, S.; Cortés, S.; y Lavega, P. (2013). ¿Está “Bolonia” en Cataluña? Configuración y desarrollo del nuevo plan de estudios en CAFyD en el INEFC: estudio de un caso. *Ágora para la educación física y el deporte*, 15(2), 96-112.

Nietzsche, F. (1981). *Aurora*. México: Editores Mexicanos Reunidos.

Pascual, C. (2004). Formación del profesorado: reflexión-acción y la ética del trabajo bien hecho. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 15, 18-25.

- Tinning, R. (1991). Teacher education pedagogy: Dominant discourses and the process of problem setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 1-20.
- Vicente, M. (1992). La investigación-acción en la educación física. *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias*, (pp. 289-294). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Vicente, M. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 76-85.
- Vicente, M. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad. *Estudios pedagógicos*, XXXVIII, Número Especial 1, 89-109.
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimiento*, 19(1) 309-329.
- Zabalza, M.A. (1998). Los planes de estudio en la Universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Fuentes*, I, 9-18.