



Martínez-Benito, R.; Madruga-Vicente, M.; Caballero-Juliá, D; Prieto-Prieto, J. (2025). Concepciones sobre la educación física en futuros maestros: una aproximación desde las teorías implícitas y la perspectiva de género. *Journal of Sport and Health Research*. 17(3):381-394. <https://doi.org/10.58727/jshr.112904>

Original

CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN FUTUROS MAESTROS: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

CONCEPTIONS ABOUT PHYSICAL EDUCATION IN FUTURE TEACHERS: AN APPROACH FROM IMPLICIT THEORIES AND THE GENDER PERSPECTIVE

Martínez-Benito, R.^{1,2}; Madruga-Vicente, M.^{1,2}; Caballero-Juliá, D.^{1,2}; Prieto-Prieto, J.^{1,2}

¹Universidad de Salamanca

² Instituto de Ciencias de la Educación. GIR MOVERE. Universidad de Salamanca

Correspondence to:
Martínez-Benito, Raúl
 Universidad de Salamanca
 Facultad de Ciencias de la Educación
 (Zamora)
raul.martinez@usal.es

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
 Martos (Spain)*



Received: 13/01/2025
 Accepted: 25/03/2025



CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN FUTUROS MAESTROS: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

RESUMEN

Este estudio analiza las Teorías implícitas (ideas y concepciones previas) sobre la Educación Física (EF) de futuros maestros durante su formación inicial. La EF, tradicionalmente centrada en el rendimiento deportivo, requiere una reorientación hacia una visión más inclusiva y enfocada en el desarrollo integral del alumnado. Estas teorías, influenciadas por experiencias previas y factores socioculturales, condicionan la percepción y práctica docente, siendo crucial su análisis en la formación universitaria. La muestra incluyó 630 estudiantes de magisterio (441 mujeres y 189 hombres) con una edad media 20.29 ± 2.23 años, matriculados en la asignatura *Educación Física en Educación Primaria* de la Universidad de Salamanca durante los cursos 2020-2024. Se utilizó el cuestionario TIEFP (Teorías Implícitas Educación Física Profesorado) de Delgado y Zurita (2002), que mide cinco dimensiones de EF: salud, rendimiento, recreación, expresividad y educativa. Los análisis incluyeron un HJ-Biplot para identificar perfiles, un análisis de clúster jerárquico y un MANOVA-Biplot para evaluar diferencias entre género y perfiles. Los resultados identificaron cinco perfiles diferenciados, destacando uno integral con altos niveles en todas las dimensiones y otros con valoraciones bajas y limitadas. Además, se observaron diferencias significativas por género: los hombres priorizan el rendimiento, mientras que las mujeres destacan la expresividad y los aspectos educativos. No se encontraron interacciones significativas entre género y perfil. El estudio sugiere la necesidad de diseñar programas formativos que consideren la diversidad de concepciones sobre la EF y que, a su vez, enfatizan la reflexión crítica en la enseñanza universitaria. Esto permitirá que el estudiantado llegue a la práctica profesional con una visión más amplia y fundamentada sobre la EF, superando enfoques reduccionistas y fomentando una perspectiva más inclusiva y equilibrada.

Palabras clave: Teorías implícitas; Educación Física, Formación inicial.

CONCEPTIONS ABOUT PHYSICAL EDUCATION IN FUTURE TEACHERS: AN APPROACH FROM IMPLICIT THEORIES AND THE GENDER PERSPECTIVE

ABSTRACT

This study analyzes the Implicit theories (ideas and prior conceptions) about Physical Education (PE) held by prospective teachers during their initial training. PE, traditionally centered on athletic performance, requires a shift toward a more inclusive perspective focused on the holistic development of students. These theories, influenced by prior experiences and sociocultural factors, shape teaching perceptions and practices, making their analysis critical in university training. The sample comprised 630 pre-service teachers (441 women and 189 men) with a mean age of 20.29 ± 2.23 years, enrolled in the Physical Education in Primary Education course at the University of Salamanca during the 2020–2024 academic years. The TIEFP (Implicit Theories of Physical Education for Teachers) questionnaire by Delgado and Zurita (2002) was used to assess five dimensions of PE: health, performance, recreation, expressiveness, and education. Analyses included an HJ-Biplot to identify profiles, a hierarchical cluster analysis, and a MANOVA-Biplot to evaluate differences by gender and profiles. The results identified five distinct profiles, highlighting one comprehensive profile with high levels in all dimensions and others with low and limited evaluations. Significant gender differences were observed: men prioritized performance, while women emphasized expressiveness and educational aspects. No significant interactions were found between gender and profile. The study highlights the need to design training programs that consider the diversity of conceptions about Physical Education while also emphasizing critical reflection in university teaching. This will enable students to enter professional practice with a broader and more well-founded perspective on Physical Education, moving beyond reductionist approaches and promoting a more inclusive and balanced outlook.

Keywords: Implicit theories; Physical Education; Pre-service teacher education.



INTRODUCCIÓN (INTRODUCTION)

La Educación Física (EF) como disciplina educativa debe focalizarse en el desarrollo integral del alumnado a través de la actividad corporal y el movimiento, promoviendo los efectos beneficiosos sobre la salud fisiológica, el desarrollo de conocimientos, habilidades sociales, emociones y valores (Buscà-Donet et al., 2021), que contribuyan a la formación competencial del estudiante (Bernate et al., 2020; Menéndez y Fernández-Río, 2016), con el objetivo de alcanzar una escuela más inclusiva y equitativa en una sociedad cada vez más digitalizada (Rodríguez-García et al., 2023).

Durante el desarrollo curricular de esta asignatura a lo largo de la historia, ha sido considerada con frecuencia como una materia poco importante desde la perspectiva de los aprendizajes (Crum, 2012; Devís-Devís, 2018), entre otras razones, por la continua orientación de la EF escolar hacia un modelo educativo basado en el dominio de habilidades físico-deportivas y técnicas. Asimismo, el contexto social y cultural de la EF fuera del ámbito escolar sigue estando muy vinculado con los aspectos meramente corporales y motrices, cuya finalidad principal en torno a la actividad física y el deporte es el rendimiento y la competición (Valencia-Peris y Lizandra, 2018). Todo ello puede haber contribuido a una visión reduccionista de la EF, poco sustentada científicamente, junto a un distanciamiento de las verdaderas necesidades educativas actuales (Buscà-Donet et al., 2021).

En esta línea, la formación universitaria de EF se configura como un elemento clave para contrarrestar esta situación. Los futuros docentes inician su formación inicial con una serie de creencias, concepciones y suposiciones sobre el papel de la EF en la escuela y en la sociedad. Estas teorías implícitas, que no siempre son conscientes, afectan de manera directa a la forma de entender la asignatura y, por lo tanto, a la manera de llevarla al aula. Estas teorías se generan a través de la experiencia vivida dentro y fuera del aula (Eirín-Nemiña, 2020), y de lo que se conoce y se piensa acerca de la EF (Delgado y Zurita, 2015). El desarrollo de las teorías implícitas manifiesta una tendencia variable a lo largo de la vida del estudiante, desde la etapa de educación primaria, pasando por la educación secundaria hasta el periodo universitario

(Gutiérrez y Pilsa, 2006; Vella et al., 2016; Warburton y Spray, 2017).

Las motivaciones que llevan a los estudiantes de magisterio a realizar la mención de EF están vinculadas en gran medida a sus experiencias en la enseñanza obligatoria. La EF es una disciplina educativa que suele ser atractiva para el alumnado por diferentes razones, entre las que destacan las características de la asignatura (Aznar-Ballesta y Vernetta, 2022; Gil et al., 2012; Moreno y Hellín, 2007), la metodología, las experiencias educativas que se desarrollan en el aula y la autonomía que se le facilita al estudiante (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2014; Fierro-Suero et al., 2021), o la actitud proactiva del profesorado de EF (Moreno y Cervelló, 2004).

El género es otro factor que puede influir sobre la percepción y concepción de la EF en todos los niveles educativos (Arenas et al., 2022; Buscà-Donet et al., 2021; Zaravigka y Pantazis, 2012), debido a la presencia de estereotipos de género, el nivel de satisfacción, el nivel de competencia motriz del alumnado, la utilidad de la materia o incluso el clima motivacional y las conductas en el aula (Arenas et al., 2022; Buscà-Donet et al., 2021; Rebollo-Catalán et al., 2017). Así, las chicas suelen hacer una valoración más negativa y consideran de menor utilidad la EF que los chicos (With-Nielsen y Pfister, 2011). También, los chicos manifiestan una percepción de la EF orientada a la competición y rendimiento, por el contrario, las chicas muestran una percepción más focalizada en la afectividad, el cuidado y la expresividad (Rebollo-Catalán et al., 2017). Además, los chicos prefieren adoptar roles de líderes en los equipos, así como mostrar sus capacidades y fortalezas ante las chicas (Zaravigka y Pantazis, 2012). Finalmente, los chicos perciben un mayor nivel de regulación del esfuerzo y de habilidad en relación con las chicas (Ommundsen, 2003). Todo ello, podría indicar que la percepción de la EF está más focalizada hacia teorías implícitas relacionadas con el rendimiento, la competencia y la habilidad deportiva (Delgado y Zurita, 2015), en el que el género puede condicionar esta percepción (Arenas et al., 2022).

Por todo ello, es fundamental conocer la concepción y la percepción de la EF y el desarrollo de las teorías implícitas, especialmente durante la formación universitaria (Urta-Tobar et al., 2019), ya que el



conjunto de creencias, representaciones, principios, pensamientos y valores que constituyen estas teorías permiten orientar la identidad profesional (Hortigüela-Alcalá et al., 2020; Poblete y Gamboa, 2013), contribuyendo de forma positiva a la labor docente (Obregón et al., 2015; Poblete y Gamboa, 2013; Valencia-Peris y Lizandra, 2018). Estas perspectivas, que reflejan el paradigma del docente, resultan esenciales para fomentar un pensamiento crítico que otorgue a la EF un papel más relevante en el sistema educativo actual, situando la equidad y la igualdad de oportunidades en el centro del acto docente (Hortigüela-Alcalá et al., 2016, 2020; Zaravigka y Pantazis, 2012).

En el ámbito de la investigación educativa en esta línea, se identifica un vacío relevante que merece ser abordado. A nivel internacional, destacan estudios como los de Backman y Larsson (2016), Freak y Miller (2017) y Quarmby et al. (2019), que han explorado esta temática desde la perspectiva de los futuros docentes en diversas áreas, incluida la Educación Física.

En este contexto, el presente estudio contribuye a llenar este vacío y resulta fundamental para la mejora de la formación docente. Al identificar las percepciones y creencias que los futuros maestros tienen sobre la Educación Física, sus hallazgos pueden aplicarse al diseño de programas formativos más equilibrados e inclusivos, promoviendo una enseñanza que supere enfoques reduccionistas e incorpore una visión más holística, crítica y coherente con las demandas educativas actuales.

Con todo ello, los objetivos del presente estudio son: 1) Analizar las concepciones e ideas sobre la Educación Física que poseen los futuros maestros durante su formación inicial para comprender cómo influyen en su percepción y futura práctica docente. 2) Identificar y caracterizar los perfiles diferenciados de concepciones sobre la Educación Física entre los futuros maestros, utilizando un análisis multidimensional y, 3) Examinar las diferencias en las teorías implícitas según el género.

MATERIAL Y MÉTODOS (METHODS)

Diseño

El estudio se realizó mediante un diseño no experimental, con metodología descriptiva e

inferencia de carácter transversal (Bisquerra Alzina, 2004).

La investigación se contextualiza en la asignatura de Educación Física en Educación Primaria, que incluye los planes de estudio del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca. La titulación se imparte en tres centros universitarios diferentes, la Facultad de Educación y Turismo de Ávila, la Facultad de Ciencias de la Educación de Zamora, y la Facultad de Educación de Salamanca. En lo referido al momento temporal de la investigación, tiene lugar entre los cursos académicos 2020-2021 y 2023-2024.

Participantes

La población objeto de estudio la constituía el total de estudiantes matriculados en la citada asignatura, en los cursos académicos 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024. La muestra del estudio estuvo formada por un total de 630 estudiantes, con edades comprendidas entre los 18 y los 42 años (20.29 ± 2.23). La participación femenina fue mayor (69,84%) en línea con la tendencia general en los estudios de educación. Por último, la participación de estudiantes de los tres centros fue bastante equitativa.

Instrumento

El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario elaborado ad-hoc para el estudio y formado por dos secciones. La primera sección incluía los datos sociodemográficos recabados a través de 4 ítems (género, edad, centro, y opción preferente de mención). La segunda sección recogía los 50 ítems del Cuestionario de Teorías Implícitas de la Educación Física Escolar (Delgado y Zurita., 2002), que pretende determinar las concepciones de los estudiantes acerca de la Educación Física en torno a 5 teorías implícitas (Salud, Rendimiento, Recreativa, Expresiva, Educativa). La escala de respuesta para cada ítem fue tipo Likert de siete puntos de anclaje (0 = máximo desacuerdo y 7 = máximo acuerdo). El instrumento establece el cálculo de dos índices: a) índice de tipicidad (entre 0 y 7) que informa acerca de la pertenencia de un sujeto/grupo con respecto a una determinada teoría y, b) índice de polaridad (entre -1 y 1) que determina en qué medida puede considerarse un sujeto/grupo más o menos exclusivo de una cierta teoría.



Procedimiento

Previamente a la recogida de datos, se contactó con el profesorado de la asignatura en cada uno de los centros universitarios, con el objetivo de informar sobre el estudio y conseguir el consentimiento informado para participar. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario autoadministrado elaborado utilizando la herramienta Google Formularios, seleccionada en base a criterios de funcionalidad y operatividad para los participantes. La administración del cuestionario fue realizada durante la sesión de presentación de la asignatura realizada al inicio del segundo semestre en el mes de febrero. El cuestionario se realizó de forma voluntaria y anónima, informando previamente de su consentimiento de forma expresa.

Análisis de datos

En primer lugar, y utilizando el software Multibplot (Vicente, 2014) se ha realizado un análisis HJ-Biplot (Galindo, 1986) que permite, con máxima calidad, la representación y distribución del conjunto de variables e individuos de una matriz $X_{n \times p}$ sobre un espacio multidimensional el conjunto de casos objeto de estudio.

Gracias a ello, se ha podido aplicar, en un segundo momento, un análisis clúster jerárquico con las distancias euclídeas obtenidas a partir de las coordenadas del biplot siguiendo el método de Ward. La solución óptima se ha situado en cinco clústeres tras la exploración visual del dendrograma y del coeficiente cofenético de 0.51, lo que indica que, a

pesar de la dispersión en los datos, existe una correspondencia moderada.

En un tercer momento, se ha calculado un MANOVA biplot de dos vías (Amaro et al., 2004; Vicente, 1992) con las variables “género” y “clúster” y estandarización de columnas con el fin de analizar las diferencias entre grupos (formados a partir de las combinaciones de Hombre y Mujer con cada clúster) en un espacio de dimensión reducida que se proyecta sobre las direcciones de máxima separación entre grupos. Esta solución analítica permite la visualización gráfica de las diferencias entre grupos en el espacio generado por el conjunto de variables. Así mismo, cada grupo viene representado por un punto medio rodeado de una circunferencia que puede interpretarse como los límites de confianza (Amaro et al., 2008). De este modo, cuando proyectamos perpendicularmente esta región de confianza sobre el vector de una variable, los círculos secantes se corresponden con diferencias no significativas, mientras que círculos totalmente independientes se vinculan a diferencias significativas al 95% de confianza.

RESULTADOS (RESULTS)

Tras el análisis de los datos mediante un HJ-Biplot, cinco clústeres muestran una distribución por el espacio multidimensional revelando cinco perfiles de respuesta bien diferenciados. Como puede observarse en la Tabla 1, los valores medios oscilan entre 3,3 y 6,1 para las variables de tipicidad.

Tabla 1. Valor medio de tipicidad en los clústeres.

Clúster	Tipicidad									
	Salud		Rendimiento		Recreativa		Expresiva		Educativa	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
1	5,4	,4	4,3	,4	5,1	,4	4,7	,4	5,1	,4
2	5,0	,6	3,3	,5	5,2	,7	4,7	,5	4,8	,5
3	6,0	,4	4,9	,5	6,1	,4	5,5	,6	5,7	,4
4	5,8	,4	3,9	,5	5,4	,8	5,4	,6	5,6	,4
5	4,5	,5	3,4	,5	4,3	,5	3,8	,6	4,3	,5



Los resultados del análisis MANOVA-Biplot o Biplot Canónico (Tabla 2), arrojan valores altamente significativos (p -valor < 0.01) en todas las variables incluidas en el modelo general.

Tabla 2. *Significatividad MANOVA Biplot de dos vías – modelo global.*

Modelo Global					
Variable	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F-valor	p-valor
T-Salud	261.823	9	29.091	60.377	< 0.01
T- Rendimiento	314.117	9	34.902	89.363	< 0.01
T-Recreativa	252.482	9	28.054	52.194	< 0.01
T-Expresiva	284.029	9	31.559	66.994	< 0.01
T-Educativa	272.345	9	30.261	68.199	< 0.01

Por su parte, en la Figura 1, representación gráfica de este análisis, puede observarse esta misma distribución sobre el plano formado por las direcciones de máxima separación entre grupos indicando no solo las diferencias entre los clústeres sino también, las variables responsables de ellas. En el gráfico, los grupos quedan representados como puntos en el plano rodeados de una circunferencia (límites de confianza al 95%) mientras que las variables quedan representadas como vectores, cuya longitud es proporcional a la variabilidad (desviación estándar) de estas. De igual modo, la posición relativa de los grupos (representados como círculos) respecto de las variables, arroja una doble información: por un lado, muestra las diferencias existentes y su posible significatividad entre grupos; y por otro, al proyectar sobre cada variable, informa de qué variables son las responsables de tales

diferencias (Amaro et al, 2004, 2008). Así pues, de izquierda a derecha, el clúster 5 representaría aquel perfil con niveles bajos en todas las mediciones de tipicidad, es decir una visión mínima sobre rendimiento, recreación, salud, educación o expresión; mientras tanto, el clúster 2 mantiene similitudes en cuanto a no presentar ninguna especificidad concreta, pero, con niveles ligeramente superiores a los vistos en el perfil anterior; el clúster 1 resulta de la combinación de niveles más elevados en la tipicidad de rendimiento mientras que siguen siendo bajos en el resto; el clúster 4, se presenta, al contrario, con niveles más elevados de tipicidad recreativa, salud, educativa y expresiva combinadas con niveles mínimos de tipicidad de rendimiento; por último, el clúster 3 se sitúa como el perfil que tiene los niveles de tipicidad más altos de toda la muestra analizada.

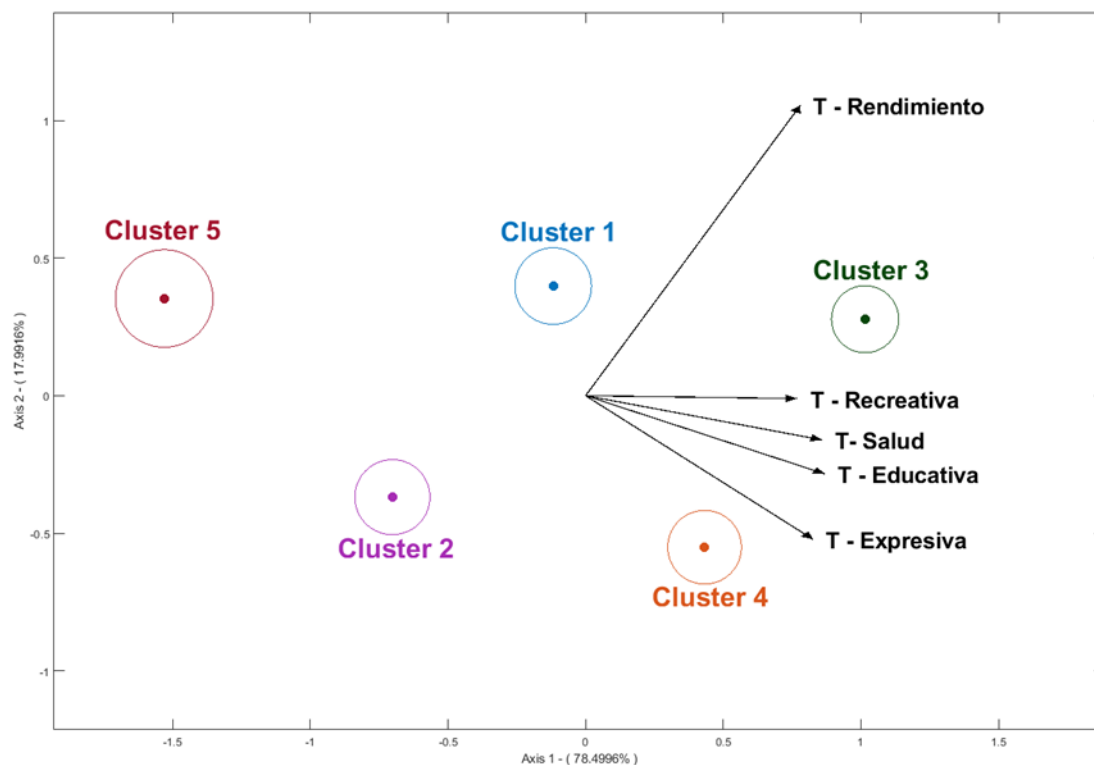


Figura 1. MANOVA Biplot mostrando las diferencias entre clústeres.

Al proyectarse los cinco perfiles sobre un análisis MANOVA Biplot de dos vías en combinación con la variable género (ver Figura 2), se percibe que no se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres de los clústeres 5, 2 y 4 mientras que sí existen dichas diferencias en los clústeres 1 y 3. Sobre este aspecto, vemos que, gráficamente, la distinción por géneros viene principalmente dada por la variable de tipicidad de rendimiento, variable sobre

la cual los hombres tienden a tener mayores niveles de respuesta. De igual forma, cabe destacar que a pesar de tales diferencias cada clúster mantiene tanto hombres como mujeres dentro de un espacio cercano. Así, hombres y mujeres de un determinado clúster son claramente distintos de los hombres y mujeres de otros clústeres. Manteniéndose la distinción entre clústeres cuando se tiene en cuenta la variable género.

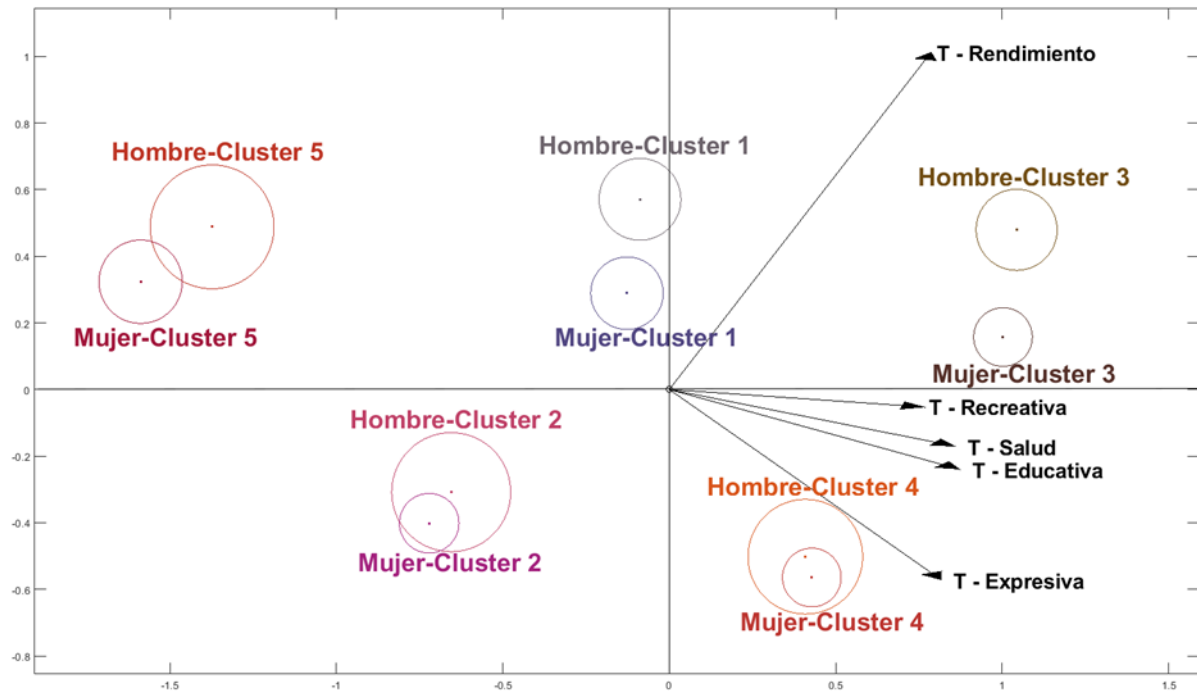


Figura 2. MANOVA Biplot de dos vías mostrando las diferencias entre clústeres según géneros.

No obstante, en un análisis numérico más detallado (ver Tabla 3), se observa que las diferencias son altamente significativas en cuanto a la tipicidad de Rendimiento. Queda igualmente clara la significatividad de las diferencias entre clústeres tanto gráfica como numéricamente (ver Tabla 4).

Tabla 3. Significatividad MANOVA Biplot de dos vías – género.

Género					
Variable	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F-valor	p-valor
T-Salud	0.001	1	0.001	0.001	0.97
T-Rendimiento	3.602	1	3.602	9.222	< 0.01
T-Recreativa	0.135	1	0.135	0.25	0.61
T-Expresiva	7.476	1	7.476	15.87	7.59
T-Educativa	7.523	1	7.523	16.954	4.35

Tabla 4. Significatividad MANOVA Biplot de dos vías – clústeres.

Clústeres					
Variable	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F-valor	p-valor
T-Salud	261.017	4	65.254	135.431	< 0.01
T- Rendimiento	308.83	4	77.207	197.682	< 0.01
T-Recreativa	250.848	4	62.712	116.676	< 0.01
T-Expresiva	275.719	4	68.93	146.326	< 0.01



T-Educativa	261.258	4	65.314	147.2	< 0.01
-------------	---------	---	--------	-------	--------

No existe sin embargo un efecto de interacción entre estas dos variables como puede observarse en la Tabla 5.

Tabla 5. *Significatividad MANOVA Biplot de dos vías – interacción.*

Variable	Interacción				
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F-valor	p-valor
T-Salud	0.806	4	0.201	0.418	0.79
T- Rendimiento	1.685	4	0.421	1.079	0.36
T-Recreativa	1.499	4	0.375	0.697	0.59
T-Expresiva	0.834	4	0.209	0.443	0.77
T-Educativa	3.565	4	0.891	2.009	0.09

DISCUSIÓN (DISCUSSION)

Los resultados del estudio, que identifican cinco perfiles bien diferenciados basados en variables de tipicidad (salud, rendimiento, recreativa, expresiva y educativa), refuerzan la idea de que las teorías implícitas de los futuros maestros son multidimensionales y heterogéneas. Este enfoque se alinea con el trabajo de Delgado (2002), quien también señala que estas creencias son influenciadas por diversos factores relacionados con el desarrollo profesional. Garrett y Wrench (2007) sostienen que las percepciones de la educación física no son homogéneas, sino que varían en función de factores individuales, contextuales y socioculturales. Esta idea indica que las teorías implícitas son contextuales y dinámicas, apoyando nuestros resultados sobre la variabilidad entre los perfiles identificados. En esta línea, el trabajo de Urrea-Tobar et al. (2019) concluye que las experiencias previas y la percepción del rol docente van a tener una importante influencia en el modelo de educación física que entiende el futuro docente.

Profundizando en las características de los diferentes perfiles encontrados, el clúster 3 destaca como un perfil integral con altos niveles en todas las dimensiones, mientras que los clústeres 5 y 2 presentan niveles bajos en todas ellas, evidenciando una marcada heterogeneidad en las percepciones de los futuros maestros. Este hallazgo encuentra paralelismos en el trabajo de Buscá-Donet et al.

(2021), quienes también identifican variabilidad en la valoración de la educación física como herramienta pedagógica, observando perfiles que priorizan el rendimiento frente a otros orientados hacia la recreación y la salud. Sin embargo, en su trabajo sugieren que el enfoque físico-deportivo sigue siendo el predominante en la enseñanza obligatoria. A este respecto, los resultados de los estudios de Chróinín y Coulter (2012) y Hortigüela-Alcalá et al. (2020) indican que los estudiantes al comienzo de su formación inicial tienen una visión de la educación física basada en la salud (prevención de la obesidad) y la deportivización.

El clúster 1 presenta niveles altos de tipicidad en la dimensión de rendimiento, mientras que las dimensiones de salud, recreativa, expresiva y educativa se mantienen en niveles bajos. Este perfil está predominantemente asociado con los hombres, lo que refleja una orientación hacia una educación física más deportivizada y competitiva. Estos resultados tienen puntos en común con el trabajo de Urrea-Tobar et al. (2019), que identifica cómo los modelos de formación tradicionales promueven la asociación del rendimiento con un estilo educativo masculino y competitivo, mientras que las dimensiones expresiva y recreativa se vinculan más con enfoques colaborativos, generalmente atribuidos a las mujeres.

En contraste, el clúster 4 exhibe niveles altos en las dimensiones recreativa, salud, educativa y expresiva, pero bajos en rendimiento, lo que configura un perfil



más colaborativo y holístico, con un balance entre géneros, aunque con una leve inclinación hacia las mujeres. Estos hallazgos tienen puntos en común con el trabajo de Buscá-Donet et al. (2021), quienes destacan que muchos futuros maestros valoran estas dimensiones como fundamentales para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Sin embargo, la representación de niveles bajos de tipicidad de rendimiento en el clúster 4 contrasta con los hallazgos de Hortigüela-Alcalá et al. (2020), quienes sugieren que las diferencias en la percepción del rendimiento tienden a suavizarse durante la formación docente universitaria. Este contraste podría deberse a diferencias contextuales o culturales en las muestras estudiadas.

Los factores que influyen en la formación de las teorías implícitas son muy diversos, entre ellos el género (Arenas et al., 2022), así se evidencia en el estudio desarrollado, de manera que las diferencias por género afectan principalmente las dimensiones de tipicidad relacionadas con rendimiento, educativa y expresiva. Estos resultados son congruentes con estudios como los de Chróinín y Coulter (2012) y Garrett y Wrench (2007), que también destacan la influencia del género en la formación de teorías implícitas. Específicamente, ambos estudios señalan que los hombres tienden a priorizar aspectos relacionados con el rendimiento, lo cual coincide con los resultados hallados en el clúster 1, donde los niveles de tipicidad de rendimiento son particularmente altos.

Además, los resultados sobre el clúster 3, donde las mujeres muestran niveles más altos en las dimensiones educativa y expresiva, encuentran eco en el trabajo de Urra-Tobar et al. (2019). Estos autores identifican que las mujeres suelen tener una visión más integral del rol docente, priorizando aspectos como la colaboración y la expresión emocional. Estas diferencias podrían explicarse en parte por constructos socioculturales que asocian roles específicos de género con ciertas habilidades o prioridades educativas, como también plantean Valencia-Peris y Lizandra (2018) al analizar narrativas autobiográficas. Sin embargo, a diferencia de algunos estudios, como el de Hortigüela-Alcalá et al. (2020), que no encuentran diferencias significativas entre géneros en las etapas iniciales de formación docente, nuestros resultados subrayan que

estas diferencias son evidentes en ciertos perfiles, particularmente aquellos con una orientación fuerte hacia el rendimiento o una visión más integral del rol educativo. Este contraste pone de relieve la importancia de considerar las dinámicas de género al interpretar los perfiles de teorías implícitas, destacando que las percepciones no solo son multidimensionales, sino también influenciadas por factores socioculturales y de género.

Los resultados obtenidos sugieren que los perfiles con percepciones bajas en todas las dimensiones (como el clúster 5) requieren intervenciones formativas específicas para fomentar una visión más integral del rol docente. Esta conclusión está en línea con las recomendaciones de Hortigüela-Alcalá et al. (2020) y Valencia-Peris y Lizandra (2018), quienes abogan por programas que incluyan estrategias de reflexión crítica y metodologías activas. Además, la ausencia de interacción significativa entre las variables de género y los clústeres que muestran los resultados indica que estas intervenciones pueden diseñarse para abordar las necesidades generales de los futuros maestros, aunque las recomendaciones de Urra-Tobar et al. (2019) apuntan hacia la utilidad de enfoques adaptados a contextos culturales particulares.

El estudio sugiere la necesidad de diseñar programas formativos que no solo consideren la diversidad de concepciones sobre la EF, sino que también promuevan la reflexión crítica en la enseñanza universitaria. Esto permitirá que el estudiantado llegue a la práctica profesional con una visión más amplia y fundamentada, superando enfoques reduccionistas y fomentando una perspectiva inclusiva y equilibrada de la asignatura.

Desde una perspectiva práctica, los resultados destacan la importancia de incorporar estrategias pedagógicas que ayuden a los futuros docentes a reconocer y cuestionar sus propias concepciones previas sobre la EF, brindándoles herramientas para construir un enfoque más holístico y adaptado a las necesidades actuales del alumnado. En este sentido, la formación docente debería incluir instancias de autoevaluación, debate y análisis de experiencias previas, así como metodologías activas que favorezcan una enseñanza reflexiva y fundamentada en evidencias. Además, este enfoque permite preparar a los docentes para diseñar prácticas



pedagógicas más inclusivas y equitativas, evitando la reproducción de modelos tradicionales que privilegian el rendimiento sobre otros aspectos esenciales de la EF, como la salud, la recreación o la expresividad. Así, la formación inicial no solo contribuiría a la mejora de la enseñanza en las aulas, sino que también favorecería la evolución de la EF como disciplina dentro del sistema educativo.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra, aunque numerosa, se limita a estudiantes de una única universidad, lo que puede dificultar la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos. Además, los datos se recogieron en un momento específico de la formación inicial, antes de que los participantes cursaran la asignatura de Educación Física en Educación Primaria, lo que impide analizar cómo podrían cambiar sus concepciones tras completar la asignatura o la mención correspondiente. Finalmente, al tratarse de un estudio transversal, no se puede evaluar cómo evolucionan estas concepciones a lo largo del tiempo ni su impacto en la futura práctica docente. Estas limitaciones sugieren la necesidad de realizar investigaciones complementarias para profundizar en estos aspectos y validar los hallazgos en diferentes contextos.

CONCLUSIONES (CONCLUSIONS)

Este estudio ha evidenciado la diversidad de concepciones que los futuros docentes tienen sobre la educación física, organizadas en cinco perfiles que reflejan diferentes niveles de valoración de las dimensiones de salud, rendimiento, recreación, expresividad y educativa. Estos hallazgos subrayan que las teorías implícitas de los estudiantes son heterogéneas y están influenciadas por sus experiencias previas y factores socioculturales.

Se destaca la existencia de un perfil integral, con altos niveles en todas las dimensiones, y otros perfiles que presentan valoraciones más bajas y menos equilibradas. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación inicial docente para garantizar una visión más inclusiva y completa de la educación física.

El análisis también ha mostrado diferencias de género en las concepciones, donde los hombres tienden a

priorizar el rendimiento y las mujeres otorgan mayor importancia a la expresividad y los aspectos educativos. Esto refleja la influencia de roles socioculturales en la percepción de la asignatura.

En resumen, estos resultados resaltan la importancia de diseñar programas formativos que promuevan una comprensión crítica y equilibrada de la educación física, orientada a responder a las necesidades de una escuela inclusiva y comprometida con el desarrollo integral del alumnado.

En relación con futuras líneas de investigación, resultaría relevante analizar las intervenciones en la formación de futuros docentes de EF, con el objetivo de evaluar la visión que se transmite al estudiantado sobre la asignatura y su impacto en su futura práctica profesional. Asimismo, sería pertinente investigar cómo las concepciones desarrolladas durante la formación inicial influyen en el desempeño profesional, lo que permitiría diseñar programas formativos adaptados a las necesidades del contexto educativo actual. Por último, sería de gran interés profundizar en el análisis del impacto de los estereotipos de género en la percepción y enseñanza de la EF, identificando posibles sesgos en la formación docente y proponiendo estrategias para fomentar una enseñanza libre de estereotipos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (REFERENCES)

1. Amaro, I. R., Vicente-Villardón, J. L., y Galindo-Villardón, M. P. (2004). MANOVA Biplot para arreglos de tratamientos con dos factores basado en modelos lineales generales multivariantes. *Interciencia*, 29, 26–32.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33908807>
2. Amaro, I., Vicente-Villardón, J. L., y Galindo-Villardón, M. P. (2008). Contribuciones al MANOVA-Biplot: Regiones de confianza alternativas. *Revista Investigación Operacional*, 29(3), 231–241.
<https://bit.ly/4hchZOy>
3. Arenas, D., Vidal Conti, J., y Muntaner-Mas, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física:



- una revisión narrativa. *Retos*, 43, 342–351. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
4. Aznar-Ballesta, A., y Vernetta, M. (2022). Satisfacción e importancia de la Educación Física en centros educativos de secundaria. *Revista Iberoamericana de Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 11(2), 44–57. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2022.v11i2.15009>
 5. Backman, E., & Larsson, H. (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946007>
 6. Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2014). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177–192. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.11268>
 7. Bernate, J., Guataquira, A., Rodriguez, J., Fonseca, I., Rodriguez, M., y Betancourt, M. (2020). Impacto académico y profesional de un programa de educación física a nivel universitario. *Retos*, 39, 509–515. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81087>
 8. Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). La Muralla.
 9. Buscà-Donet, F., Capllonch-Bujosa, M., Moneo-Benítez, S. y Guillem-Molins, M. (2021). ¿Qué piensan los futuros maestros de la asignatura de Educación Física y de su valor pedagógico?, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 425–449. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.425-449>
 10. Chróinín, D. N., y Coulter, M. (2012). The impact of initial teacher education on understandings of physical education: Asking the right question. *European Physical Education Review*, 18(2), 220–238. <https://doi.org/10.1177/1356336X12440016>
 11. Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física . Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61–72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353724>
 12. Delgado, M. (2002). Las teorías implícitas en la educación física y el deporte: Un campo emergente de estudio. *Kronos: La Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 2, 34–46.
 13. Delgado, M. Á., y Zurita, F. (2002); Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades. ¿Qué opinan los futuros maestros?. *Kronos. a Revista Universitaria de la Actividad Física y el Deporte*, 1 (2), 34–44. <http://hdl.handle.net/11268/1594>
 14. Delgado, M. Á., y Zurita, F. (2015). Estudio de las teorías implícitas de la Educación Física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del género. *Retos*, 5, 27–38. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i5.35087>
 15. Devís-Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 121–131. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.697>
 16. Eirín-Nemiña, R. (2020). Reconstruyendo la materia de Didáctica de la Educación Física desde la perspectiva autobiográfica del alumnado (Reconstructing the subject of Didactics of Physical Education from students' autobiographical perspective). *Retos*, 37, 628–633. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74198>
 17. Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., y Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos*, 42, 432–442. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>
 18. Freak, A., & Miller, J. (2017). Magnifying pre-service generalist teachers' perceptions of preparedness to teach primary school physical education.



- Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1112775>
19. Galindo, M. P. (1986). An alternative for simultaneous representation: HJ-Biplot. In *Questiío*, 10(1), 13–23. <http://eudml.org/doc/40045>
 20. Garrett, R., y Wrench, A. (2007). Physical Experiences: Primary Student Teachers' Conceptions of Sport and Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 23-42. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980601060234>
 21. Gil, P., Cuevas, R., Contreras, O., y Díaz, A. (2012). Percepciones de los adolescentes y relación con el abandono deportivo. *Aula Abierta*, 40(3), 115–124. <http://hdl.handle.net/11162/4234>
 22. Gutiérrez, M., y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 6(24), 212–229. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.htm>
 23. Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G. y Pérez-Pueyo, A. (2020). ¿Por qué quiero ser profesor de educación física? Análisis del cambio de percepción durante la formación universitaria y los primeros años de la carrera docente. *Movimento*, 26, e26014. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93430>
 24. Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., y Fernández-Río, J. (2016). Entender y enseñar la educación física en la formación inicial del profesorado: estudio de caso en España y costa rica. *Movimento*, 22(4), 1049–1061. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59897>
 25. Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos*, 30, 150-158. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.38772>
 26. Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XIV(1), 33–51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65414102>
 27. Moreno, J. A., y Hellín, M. G. (2007). El interés del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la educación física. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 9(2), 1-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15590210>
 28. Obregón, C., Martínez, C., Cresp, M., Arellano, R., y Vargas, R. (2015). Formación inicial docente, teorías y Paradigmas en educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 16(2), 37-46. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525652731008>
 29. Ommundsen, Y. (2003). Implicit Theories of Ability and Self-regulation Strategies in Physical Education Classes. *Educational Psychology*, 23(2), 141–157. <https://doi.org/10.1080/01443410303224>
 30. Poblete, C., y Gamboa, R. (2013). Teorías implícitas y proyectos educativos: una visión paradigmática de la educación física. *Educare*, 17(58), 465–474. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630404010>
 31. Quarmby, T., Sandford, R., & Elliot, E. (2019). 'I actually used to like P E, but not now': understanding care-experienced young people's (dis)engagement with physical education. *Sport, Education and Society*, 24(7), 714–726. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1456418>
 32. Rebollo-Catalán, Á., Ruiz-Pinto, E., y García-Pérez, R. (2017). Relationship preferences in adolescence according to gender. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 19(1), 58–72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>



33. Rodríguez-García, J., Martín-Barrero, A., y Camacho-Lazarraga, P. (2023). Revisión sistemática sobre la percepción del profesorado y alumnado de la materia de Educación Física como facilitadora de una escuela inclusiva. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 9(2), 348-412. <https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.2.9132>
34. Urra-Tobar, B. A., Fehrenberg-Gaete, M. J., Muñoz-Lara, M., Matheu-Pérez, A., y Reyno-Freundt, A. (2019). Teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la percepción de rol del profesor de Educación Física. *Retos*, 36, 159-166. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66532>
35. Valencia-Peris, A., y Lizandra, J. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 34, 230-235. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.60144>
36. Vicente, J. L. (1992). *Una alternativa a las técnicas factoriales clásicas basada en una generalización de los métodos Biplot*. Universidad de Salamanca.
37. Vicente, J. L. (2014). *MULTBIPLOT: A package for Multivariate Analysis using Biplots*. Departamento de Estadística. Universidad de Salamanca. <http://biplot.usal.es/multbiplot>
38. Vella, S. A., Braithwaite, R. E., Gardner, L. A., y Spray, C. M. (2016). A systematic review and meta-analysis of implicit theory research in sport, physical activity, and physical education. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9(1), 191-214. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1160418>
39. Warburton, V. E., y Spray, C. M. (2017). Implicit theories of ability in physical education: Current issues and future directions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 252-261. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0043>
40. With-Nielsen, N., y Pfister, G. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: Case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), 645-664. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.601145>
41. Zaravigka, K., y Pantazis, V. (2012). Equality of the genders in physical education: The students' perceptions. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(3), 350-357. <https://doi.org/10.7752/jpes.2012.03052>