

RELACIONES ENTRE EL TIEMPO
DE REALIZACIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE
CURRICULAR Y LAS PREOCUPACIONES
PEDAGÓGICAS DE ESTUDIANTES
DE EDUCACIÓN FÍSICA DE URUGUAY

RELAÇÕES ENTRE TEMPO DE REALIZAÇÃO
DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
E AS PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS
DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DO URUGUAI

RELATIONSHIP BETWEEN THE TIME
OF REALIZATION OF THE TEACHER INTERNSHIP
AND THE PEDAGOGICAL CONCERNS OF PHYSICAL
EDUCATION STUDENTS FROM URUGUAY

VERÓNICA GABRIELA SILVA PIOVANI

Magíster en Educación Física por la Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), Licenciada en Educación Física por la Universidad de la República (Uruguay), Investigadora en el Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar (UNIOESTE) y en el Grupo LABOMIDIA - Laboratório e

Silva, P., V. G. & Both, J. (2014). Relaciones entre el tiempo de realización de práctica docente curricular y las preocupaciones pedagógicas de estudiantes de educación física de Uruguay. *Educación Física y Deporte*, 33 (2), 443-466, Jul-Dic, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a09>

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a09

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a09>

Observatório de Mídia Esportiva (UFSC), en las líneas Educación Física Escolar, Tiempo Libre y Recreación, Formación Profesional en Educación Física, Profesora Asistente Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Paraná (Brasil).
veropiovani@hotmail.com

JORGE BOTH

Doctor en Educación Física por la Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), Licenciado Pleno en Educación Física por la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil). Investigador en el Grupo NUPPE – Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (UFSC) y GEPEMH – Grupo de Estudos e Pesquisas em Motricidade Humana (UEL) en las líneas Educación Física Escolar, Formación y Desarrollo Profesional en Educación Física, Profesor Adjunto del Centro de Educação Física e Esportes en el Departamento de Educação Física en la Universidade Estadual de Londrina, Londrina (Brasil).
jorgeboth@yahoo.com.br

RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar las relaciones existentes entre las preocupaciones pedagógicas relatadas por los estudiantes-practicantes en Educación Física de grupos de tercer año del curso de Licenciatura en Educación Física de Uruguay, según la duración de la práctica docente. El diseño metodológico fue descriptivo exploratorio, de corte transversal con abordaje cuantitativo. En la recolección de datos fue utilizada la "Escala de Preocupaciones Pedagógicas del Profesor" y un cuestionario socio-demográfico. Para el análisis de los datos fueron utilizados diferentes tests estadísticos, como: Chi-Cuadrado para Grupo Único, Chi-Cuadrado, Test Exacto de Fisher, Razón de Verosimilitud, Regresión Logística Multinomial y Test U de Mann-Whitney. Se destaca que en todos los análisis fue adoptado un nivel de confianza de 95% ($p < 0,05$). Los resultados demostraron que al evaluar la relación existente entre el tiempo de realización de práctica docente y las Preocupaciones Pedagógicas, solamente la dimensión "Tarea" tuvo asociación significativa. El análisis pormenorizado evidenció que los estudiantes que realizaban práctica docente hasta 6 meses, poseían 2,89 veces más chance de tener baja preocupación con la dimensión "Tarea", al ser comparados con los estudiantes que realizaban práctica docente como mínimo hacia 7 meses. Finalmente, se observa la necesidad de evaluar las preocupaciones de los estudiantes practicantes considerando las distintas variables que pueden interferir durante la práctica docente, y consecuentemente, pueden influenciar el desarrollo profesional del estudiante durante el período de práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores, Educación Física escolar, Práctica Docente Curricular, Estudiantes-practicantes, Preocupaciones pedagógicas.

RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar as relações existentes entre as preocupações pedagógicas relatadas pelos estudantes-estagiários de Educação Física matriculados no terceiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física no Uruguai, segundo a duração do estágio curricular supervisionado. O desenho metodológico do estudo foi descritivo exploratório, de corte transversal com abordagem quantitativa. Para a coleta de dados, aplicou-se a "Escala de Preocupações Pedagógicas do Professor" e um questionário sócio demográfico. Para a análise dos dados foram utilizados diferentes testes estatísticos, como: Qui-Quadrado para Grupo Único, Qui-Quadrado, Teste Exato de Fisher, Razão de Verossimilhança, Regressão Logística Multinomial e Prova U de Mann-Whitney. Destaca-se que em todas as análises adotou-se um nível de confiança de 95% ($p < 0,05$). Os resultados demons-

traram que ao avaliar a relação existente entre o tempo de realização do estágio curricular supervisionado e as preocupações pedagógicas, somente a dimensão “Tarefa” obteve associação significativa. A análise pormenorizada evidenciou que os estudantes que realizavam o estágio curricular supervisionado até 6 meses, possuíam 2,89 vezes mais chances de ter baixa preocupação com a dimensão “Tarefa”, ao ser comparados com os discentes que realizavam o estágio curricular supervisionado com no mínimo de 7 meses. Finalmente, observa-se a necessidade de avaliar as preocupações dos estudantes-estagiários considerando as diversas variáveis que podem interferir durante a realização do estágio curricular supervisionado, e conseqüentemente, podem influenciar no desenvolvimento profissional dos discentes durante o período do estágio curricular supervisionado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Educação Física Escolar, Estágio Curricular Supervisionado, Estudantes-Estagiários, Preocupações Pedagógicas.

ABSTRACT

The aim of the study was to analyze the relationships between the pedagogical concerns reported by Physical Education trainee students of the third grade groups of Physical Education Graduation from Uruguay, according to the time of realization of the teacher internship. It was used a descriptive exploratory method and a cross section with quantitative approach. In data collection was utilized the “Teachers Concerns Questionnaire” and a social-demographical questionnaire. For data analysis was used different statistical tests, as: Chi-Square for Single Group, Chi-Square, Fisher’s Exact Test, Likelihood Ratio, Multinomial Logistic Regression y Test U Mann-Whitney. It is highlighted that in all the analyses was adopted a confidence level of 95% ($p < 0,05$). The results showed that evaluating the relationship between the time of realization of the teacher internship and the pedagogic concerns, only the “Task” dimension had a significant association. The detailed analysis evidenced that the students who was doing teacher internship till 6 months had 2,89 more chances of having low concern with the Task dimension, comparing with the students who were doing teacher internship as minimum since 7 months. Finally, it is observed the necessity of evaluating the students concerns according to different variables which could interfere during the teacher internship, and consequently, could influence the professional evolution of the student during the teacher internship.

KEYWORDS: Teacher Education, School Physical Education, Teacher Internship, Trainee Students, Pedagogical Concerns.

INTRODUCCIÓN

Durante el desarrollo profesional de los profesores de Educación Física, surgen preocupaciones relacionadas a las actividades de enseñanza, las cuales están vinculadas a la interacción de diversos factores, como: los procesos de crecimiento personal, la adquisición de competencias, la eficacia en la enseñanza y el proceso de socialización profesional (Huberman, 1995). En este sentido, en la etapa inicial de la formación profesional, en la cual se incluye la práctica docente curricular, los estudiantes se sienten incapacitados para asumir la responsabilidad de las tareas escolares, frecuentemente, por presentar pocas habilidades con el trabajo pedagógico (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova & McGowan, 1996). Las diversas funciones de enseñar, como administrar aulas, tener contacto con alumnos, padres y otros actores educativos que constituyen las instituciones de enseñanza, influyen las preocupaciones de los estudiantes-practicantes, y consecuentemente, sus acciones al momento de trabajar.

En relación a los factores que generan preocupación en los docentes, algunos estudios (Behets, 1990; Bogges, McBride & Griffey, 1985; Farias, Folle, Both, Saad, Teixeira, Salles & Nascimento, 2008; McBride; 1986; Wendt & Bain, 1989; Wendt, Bain & Jackson, 1981; Zounhia, Hatziharistos & Emmanouel, 2004) vinculados a la práctica docente de los profesores de Educación Física, han utilizado como referencia el modelo teórico evolucionista sobre las preocupaciones pedagógicas de los profesores de Francis Fuller (1969); las dimensiones que componen la Teoría de Fuller (Fuller & Brown, 1975); y el cuestionario sobre las preocupaciones de los profesores (Teacher Concerns Questionnaire - TCQ) propuesto por George (1978), basado en la Teoría de las Preocupaciones de Fuller. Estos abordajes consideran que a partir de la experiencia profesional del profesor, o sea, de la etapa de evolución de su carrera, van existir o predominar algunas preocupaciones sobre otras.

Según Fuller (1969) existen tres etapas en el proceso de formación del profesor: la fase anterior a ser profesor (Pre-Teaching), la fase de entrada o inicio en la función docente (Early Teaching) y la fase posterior al inicio en la función docente (Late Teaching). La fase anterior a ser profesor, comprende la primera experiencia con la enseñanza (antes de la práctica docente curricular), donde no hay preocupaciones en relación a convertirse en profesor. Este hecho se debe al bajo involucramiento de los estudiantes con el acto de enseñar y el mayor compromiso con la adquisición de conocimientos sobre el trabajo docente. La fase de entrada o inicio en la función docente está vinculada al comienzo de la práctica docente curricular, caracterizada por la presencia de las preocupaciones encubiertas (covert concerns – consigo mismo) y las preocupaciones evidentes (overt concerns – tareas de enseñanza). La última fase está asociada al momento posterior al inicio del trabajo docente, en la cual el profesor tiene más experiencia con su trabajo. Las principales características de esta fase son la preocupación con los alumnos (los aprendizajes de los estudiantes, sus dificultades,...) y la auto-evaluación. Se destaca que tales preocupaciones son contrarias a aquellas que ocurren en la fase de entrada o inicio en la función docente, en la cual la evaluación de los pares y demás miembros de la comunidad escolar, así como los logros personales, son foco de preocupación (Fuller, 1969).

Posteriormente, Fuller y Brown (1975), plantearon que las preocupaciones seguían un orden evolutivo, vinculado a las etapas descritas por Fuller (1969). La progresión de las etapas comienza con las preocupaciones de sobrevivencia (consigo mismo), para después dirigirse hacia las preocupaciones relacionadas a las tareas de enseñanza y, finalmente concentrarse en las preocupaciones con el impacto de la acción docente.

Es importante resaltar que en el caso de los estudios realizados con estudiantes-practicantes en Educación Física, existen divergencias, ya que los resultados no han comprobado total-

mente el modelo Teórico de Fuller (1969) y de Fuller y Brown (1975). La idea de la predominancia de las preocupaciones “Consigo Mismo” y con la “Tarea” que aparecerían en la etapa de práctica docente curricular, no han sido evidenciadas claramente, siendo que las preocupaciones con el “Impacto” de la enseñanza y “Consigo Mismo” son las preocupaciones que predominaron entre los estudiantes-practicantes (Behets, 1990; Bogges et al., 1985; Farias et al., 2008; Silva Piovani & Both, 2011; Wendt et al., 1981;). Por otro lado, estudios realizados con profesores en servicio (McBride, 1986; McBride, Bogges & Griffey, 1986) han demostrado resultados más coherentes con el modelo de preocupaciones propuesto por Fuller (1969) y Fuller y Brown (1975).

La relevancia de estudiar las condiciones y preocupaciones en la realización de la práctica docente curricular está relacionada a la necesidad de considerar que el proceso de convertirse en profesor, está íntimamente ligado al análisis reflexivo de la práctica de enseñanza, por lo cual la práctica docente curricular debe ser considerada un espacio de aprendizaje único y rico para los futuros licenciados en Educación Física. Porque es el momento en el cual se pueden aplicar, analizar, reflexionar y adquirir conocimientos y actitudes del “ser profesor” (Coates & Thoresen, 1974).

Se considera relevante estudiar las percepciones que los estudiantes-practicantes van desarrollando al realizar su práctica de enseñanza en la Práctica docente curricular y como estas percepciones influyen su aprendizaje y posición crítica frente al hecho de ser profesor. De este modo, se pueden explicar y enriquecer las experiencias pedagógicas ocurridas durante la práctica de enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades e informaciones relatadas por los estudiantes-practicantes. Además de esto, profesores orientadores, colaboradores y supervisores de la práctica docente curricular pueden mediar de forma más adecuada las experiencias docentes de los estudiantes-practican-

tes. En este sentido, el objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones existentes entre las preocupaciones pedagógicas relacionadas por los estudiantes-practicantes en Educación Física, según el tiempo de duración de la práctica docente curricular.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

El estudio descriptivo exploratorio, de corte transversal con abordaje cuantitativo tuvo como población de estudio estudiantes de Educación Física uruguayos que realizaban práctica docente curricular.

En primer lugar, para la recolección de datos, se buscaron las autorizaciones de los directores responsables de los cuatro cursos de Educación Física encargados de la formación de profesionales en el área en Uruguay. Se destaca que los estudiantes-practicantes de los três cursos vinculados a la Universidad de la República – UDELAR (centro de Montevideo, Paysandú y Maldonado) y los del curso de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) de Montevideo, fueron invitados a participar de la investigación. Sin embargo, debido al escaso número de participantes de la investigación en los cursos de Educación Física de la UDELAR, centro Maldonado y ACJ de Montevideo, sólo fueron considerados para el análisis de los datos, las respuestas de los estudiantes practicantes de los cursos de Educación Física de la UDELAR del centro de Montevideo y Paysandú.

Participaron de la investigación 111 estudiantes-practicantes (66 hombres y 45 mujeres) con una media de edad de 23,15 años (desvío padrón de 2,50 años) que cursaban la disciplina “Práctica Docente I” y que realizaban práctica docente en la educación primaria, la cual es posterior a la Educación Infantil y que corresponde a los seis primeros años de alfabetización en Uruguay.

En la recolección de datos fue utilizada la “Escala de Preocupaciones Pedagógicas del Profesor” (Teachers Concerns Ques-

tionnaire) (George, 1978; Matos, Gomes, Graça & Queirós, 1991) y un cuestionario socio-demográfico que evaluaba las siguientes variables: sexo, grupo de edad, domicilio social, año en curso de la Licenciatura en Educación Física, Tipo de Escuela en la que realiza práctica docente, Nivel del grupo en el cual realiza práctica docente, turno en que realiza práctica docente, trabaja y estudia, posee experiencia docente, tiempo de experiencia docente y si posee otra formación académica.

La versión portuguesa de la “Escala de Preocupaciones Pedagógicas del Profesor” fue traducida por Matos et al. (1991), el instrumento está compuesto por 15 preguntas, siendo que cinco de éstas evalúan la dimensión Consigo, cinco evalúan la dimensión Tarea y las cinco restantes evalúan la dimensión Impacto de la Tarea. Para responder al cuestionario, el estudiante-practicante atribuye una nota dentro de una escala likert, la cual está dispuesta de la siguiente manera:

1. No Preocupado
2. Un Poco Preocupado
3. Moderadamente Preocupado
4. Muy Preocupado
5. Extremadamente Preocupado.

La versión final del instrumento, traducido para el español de Uruguay, surgió luego de la traducción y retraducción del mismo por expertos de las lenguas portuguesa y española que actúan en un Instituto de Lengua Portuguesa de la ciudad de Montevideo - Uruguay. Al obtener la versión final, fue evaluado el nivel de consistencia interna del instrumento traducido para el español de Uruguay por medio del test estadístico alfa de Cronbach. En este test, el instrumento presentó un índice de 0,79, el cual es considerado razonable según la clasificación de Hill y Hill (2000) (Silva Piovani, Both & Nascimento, 2012).

Para evaluar la relación existente entre el tiempo de realización de práctica docente curricular y las variables demográficas y profesionales de los estudiantes-practicantes de Educación Física uruguayos, fue utilizado en primer lugar el test chi-cuadrado, y cuando fuera necesario, el test exacto de Fisher. Para evaluar la distribución de la muestra, considerando los grupos de los alumnos que realizaban práctica docente curricular hasta 6 meses y desde 7 meses o más, fue utilizado el test chi-cuadrado para grupo único, teniendo como referencia 50,0%.

En primer lugar, para evaluar la “Escala de Preocupaciones Pedagógicas de los Profesores” de Matos et al. (1991), se utilizaron las ecuaciones de ponderación de Farias et al. (2008) para categorizar las dimensiones del instrumento. Después de esta etapa, para analizar la relación entre las dimensiones del constructo de las preocupaciones pedagógicas y el tiempo de realización de práctica docente, fue utilizado el test de razón de verosimilitud. En las asociaciones que demostraron significancia fue realizado el análisis pormenorizado de la regresión logística multinomial. Se destaca que para este análisis se utilizó como referencia la categoría media preocupación pedagógica, para encontrar las razones de cuotas (OR: Razón de Odds – IC95%: Intervalo de Confianza de 95%) en las categorías baja y alta preocupación pedagógica.

En el análisis de las preguntas sobre las preocupaciones pedagógicas según el tiempo de realización de práctica docente curricular en Educación Física, fue empleado el test U de Mann-Whitney. Todos los análisis fueron realizados en el programa estadístico SPSS, versión 15.0, adoptando un nivel de confianza de 95% ($p \leq 0,05$).

RESULTADOS

La mayoría de los estudiantes realizaban práctica docente curricular como mínimo hacia 7 meses (53,7%), a pesar de que

esta evidencia no demuestra tener una asociación significativa ($p=0,44$). Al ser evaluada la relación entre los aspectos demográficos y profesionales y el tiempo realización de la práctica docente de los estudiantes de Educación Física, se constató que las variables: Domicilio Social ($p<0,01$), Año en Curso de la Licenciatura en Educación Física ($p=0,03$), Nivel del Grupo en el cual realizaba Práctica docente ($p=0,03$), Período de Realización de la práctica docente ($p=0,02$), Trabaja y Estudia ($p<0,01$), Posee Experiencia Docente ($p=0,03$) y Tiempo de Experiencia Docente ($p<0,01$) presentaron asociación significativa (Tabla 1).

Variables Demográficas y Profesionales	Tiempo de Realización de Práctica Docente			p
	Total(%)	Hasta 6 meses(%)	7 meses o más(%)	
Sexo				0,40*
Masculino	58,3	54,0	62,1	
Femenino	41,7	46,0	37,9	
Grupo de Edad				0,77*
Hasta 22 años	49,5	48,0	50,9	
23 años o más	50,5	52,0	49,1	
Domicilio Social				<0,01**
Montevideo	52,8	100,0	12,1	
Paysandú	47,2	----	87,9	
Año en Curso de la Licenciatura en Educación Física				0,03*
3° Año	82,4	74,0	89,7	
4° Año	17,6	26,0	10,3	
Tipo de Escuela para la realización de la Práctica Docente				0,65*
Urbana Común	26,0	28,0	24,1	
Práctica	74,0	72,0	75,9	

Variables Demográficas y Profesionales	Tiempo de Realización de Práctica Docente			p
	Total(%)	Hasta 6 meses(%)	7 meses o más(%)	
Nivel del Grupo en el cual realizaba Práctica Docente				0,03*
Inicial y Primer Nivel	37,4	48,0	28,1	
Segundo y Tercer Nivel	62,6	52,0	71,9	
Turno en que realizaba Práctica Docente				0,02*
Matutino	60,8	72,0	50,0	
Vespertino	39,2	28,0	50,0	
Trabaja y Estudia				<0,01*
No	34,3	8,2	57,1	
Si	65,7	91,8	42,9	
Posee Experiencia Docente				0,03*
No	25,5	16,0	33,9	
Si	74,5	84,0	66,1	
Tiempo de Experiencia Docente				<0,01*
No posee experiencia	26,9	16,0	36,2	
Un año de experiencia	50,0	48,0	51,7	
Dos años de experiencia o más	23,1	36,0	12,1	
Posee Otra Formación Académica				0,09*
No	78,6	71,4	85,2	
Si	21,4	28,6	14,8	
Total	100,0	46,3	53,7	0,44***

* p estimado por medio del test chi-cuadrado.

** p estimado por medio del test exacto de fisher.

*** p estimado por medio del test chi-cuadrado para grupo único (referencia del test de 50,0%).

Tabla 1. Asociación entre aspectos demográficos y profesionales y el tiempo de realización de práctica docente de estudiantes de Educación Física

En los análisis fue observado que la mayoría de los alumnos tenía experiencia como docente, realizaban la práctica docente en el turno matutino, estaban matriculados en el tercer año del curso de Licenciatura en Educación Física y realizaban práctica docente con grupos del Segundo y Tercer Nivel de Enseñanza Primaria. Se destaca que en estos análisis 84,0% de los alumnos que realizaban práctica docente hasta 6 meses, poseían experiencia como docente y 72,0% realizaban la práctica docente en el turno matutino. Por otro lado, 89,7% de los estudiantes que ministraban clase en la práctica docente como mínimo hacia 7 meses, estaban matriculados en el tercer año del curso de Educación Física y 71,9% realizaban la práctica docente con grupos del Segundo y Tercer Ciclo de enseñanza. En el resto de los análisis se observaron las siguientes relaciones:

- La mayoría de los estudiantes practicantes que realizaban la práctica docente hasta 6 meses eran de la ciudad de Montevideo (100,0%), trabajaban y estudiaban (91,8%), poseían dos años o más de experiencia como docente (36,0%).
- La mayoría de los estudiantes practicantes que realizaban la práctica docente hacia 7 meses o más, eran de la ciudad de Paysandú (87,9%), no trabajaban y estudiaban (57,1%), no poseían experiencia como docente (36,2%).

Al evaluar las preocupaciones pedagógicas (Tabla 2), se constató que la dimensión "Impacto de la Tarea" presentó el mayor índice de alta preocupación (66,4%), seguida por la dimensión "Consigno" (47,7%). La dimensión "Tarea" obtuvo el mayor porcentaje de baja preocupación (47,7%).

Al evaluar la relación existente entre el tiempo de realización de la práctica docente y las Preocupaciones Pedagógicas, fue evidenciado que apenas la dimensión "Tarea" presentó asociación significativa ($p=0,02$). El análisis pormenorizado demos-

Tiempo de Realización de la Práctica Docente	Preocupaciones Pedagógicas			p*
	Baja(%)	Media(%)	Alta(%)	
Consigo				0,46
Hasta 6 meses	32,0	26,0	42,0	
7 meses o más	29,8	17,6	52,6	
Total	30,8	21,5	47,7	
Tarea				0,02
Hasta 6 meses	62,0	30,0	8,0	
7 meses o más	35,1	49,1	15,8	
Total	47,7	40,2	12,1	
Impacto de la Tarea				0,25
Hasta 6 meses	22,0	12,0	66,0	
7 meses o más	12,2	21,1	66,7	
Total	16,8	16,8	66,4	

* p estimado por medio del test de razón de verosimilitud.

Tabla 2. Asociación entre las dimensiones de las Preocupaciones Pedagógicas y el tiempo de realización de la práctica docente de estudiantes de Educación Física

tró que los estudiantes que realizaban práctica docente hasta 6 meses tenían 2,89 veces más posibilidad de tener baja preocupación (62,0%, OR: 2,89, IC95%: 1,25-6,72) con la dimensión “Tarea”, al ser comparados con los estudiantes que realizaban práctica docente como mínimo hacia 7 meses (35,1%).

Con relación a las preguntas que componen el instrumento que evalúa las preocupaciones pedagógicas (Tabla 3), se identificó que nueve preguntas presentaron una media que estaba entre los índices “Moderadamente Preocupado” y “Muy Preocupado”. Entre las preguntas que presentaron los mayores índices

de preocupación pedagógica, se observó que tres eran de la dimensión “Consigno” (“Obtener una evaluación favorable de mi enseñanza”; “Mantener un grado apropiado de control del grupo”; “Sentirse mejor en el papel de profesor”), una de la dimensión “Tarea” (“Rutina e inflexibilidad del día a día de la enseñanza”) y cinco eran de la dimensión “Impacto de la Tarea” (“Guiar a los alumnos para un desarrollo intelectual y emocional”; “Si cada alumno obtiene lo que necesita”; “Desafiar a los alumnos desmotivados”; “Atender las necesidades de los distintos tipos de alumnos”; “Diagnosticar los problemas de aprendizaje de los alumnos”). Las otras preguntas presentaban índices que variaban entre “Un Poco Preocupado” y “Moderadamente Preocupado” y eran de las dimensiones “Consigno” y “Tarea”.

Preguntas	Media General (Desvío Padrón)	Hasta 6 meses (Rank Medio)	7 meses o más (Rank Medio)	p*
Consigno				
Obtener una evaluación favorable de mi enseñanza	3,56(1,11)	47,79	60,28	0,03
Mantener un grado apropiado de control de grupo	3,46(1,13)	49,04	59,21	0,08
Sentirse mejor en el papel de profesor	3,19(1,42)	54,67	51,65	0,60
Actuar correctamente cuando estoy siendo observado	2,71(1,13)	44,42	59,43	<0,01
Ser aceptado y respetado por otros compañeros	2,57(1,26)	52,31	56,39	0,49
Tarefa				
Rutina e inflexibilidad del día a día de la enseñanza	3,04(1,12)	51,47	55,25	0,51

Preguntas	Media General (Desvío Padrón)	Hasta 6 meses (Rank Medio)	7 meses o más (Rank Medio)	p*
Trabajar con muchos alumnos todos los días	2,80(1,17)	46,09	60,94	0,01
Falta de material en la enseñanza	2,59(1,09)	44,26	63,33	<0,01
Sentirse bajo presión gran parte del tiempo	2,48(1,20)	44,42	60,23	<0,01
Demasiadas tareas de instrucción	2,39(0,87)	49,20	56,08	0,22
Impacto de la Tarea				
Guiar a los alumnos para un desarrollo intelectual y emocional	3,70(1,04)	52,62	53,33	0,90
Si cada alumno obtiene lo que necesita	3,65(1,04)	47,79	59,16	0,05
Desafiar a los alumnos desmotivados	3,59(1,12)	51,12	56,53	0,35
Atender las necesidades de los distintos tipos de alumnos	3,50(1,10)	55,38	51,82	0,54
Diagnosticar los problemas de aprendizaje de los alumnos	3,22(1,11)	55,48	53,66	0,76

* p estimado por medio del test U de Mann-Whitney.

Tabla 3. Asociación entre las preguntas que evaluaban las Preocupaciones Pedagógicas y el tiempo de realización de práctica docente de estudiantes de Educación Física

Las preguntas que evaluaron Preocupaciones Pedagógicas: “Obtener una evaluación favorable de mi enseñanza” ($p=0,03$); “Actuar correctamente cuando estoy siendo observado” ($p<0,01$); “Trabajar con muchos alumnos todos los días”

($p=0,01$); “Falta de material en la enseñanza” ($p<0,01$); “Sentirse bajo presión gran parte del tiempo” ($p<0,01$); y “Si cada alumno obtiene lo que necesita” ($p=0,05$) presentaron asociación significativa con el tiempo de realización de la práctica docente. En estos análisis fue observado que la mayoría de los estudiantes que realizaban práctica docente hasta 6 meses, eran menos preocupados que los alumnos que cumplían la práctica docente como mínimo hacia 7 meses.

DISCUSIÓN

Los estudiantes practicantes con menos tiempo de realización de práctica docente tenían mayor tiempo de experiencia con la docencia. Este resultado está asociado a la posibilidad de los estudiantes de Educación Física tener acceso a puestos de trabajos vinculados a la docencia durante el curso de graduación, principalmente en el caso de los alumnos de la ciudad de Montevideo (Tabla 1). Por otro lado, la búsqueda por un mayor tiempo de experiencia puede estar vinculada a la necesidad de compensar la falta de experiencia con la docencia (Silva Piovani et al., 2012).

Los resultados referentes a las dimensiones demostraron que los estudiantes practicantes uruguayos poseen niveles de preocupación con el Impacto de la Tarea y Consigo similares a de alumnos practicantes brasileiros (Farias et al., 2008; Loch, Bruno, Oliveira & Nascimento, 2005), portugueses (Matos et al., 1991) y griegos (Zounhia et al., 2004). Sin embargo, el menor sentimiento de preocupación estaba asociado a la Tarea. En esta perspectiva, se constató que los alumnos demuestran tener dominio de las tareas ministradas a los alumnos, a pesar de que no demuestran seguridad de los efectos de la acción propuesta a los escolares. De hecho, se observa que apenas 30,0% de los alumnos relataron baja preocupación con la dimensión Consigo (Tabla 2). Estas evidencias resaltan que el aprendizaje de la me-

metodología y didáctica del trabajo docente estaban siendo efectivas, a pesar de que existiera cierta inseguridad con el impacto de la tarea y con la sobrevivencia en el ambiente escolar.

Cuando evaluado el nivel de asociación entre el tiempo de realización de práctica docente y las preocupaciones pedagógicas, se observó que solamente la dimensión Tarea demostró asociación significativa. En este sentido, fue evidenciado que los estudiantes que realizaban práctica docente hasta 6 meses demostraron menor índice de preocupación con las tareas ejecutadas en el decorrer de la práctica docente. Resultados similares fueron retratados en los análisis de las preguntas: “Obtener una evaluación favorable de mi enseñanza” y “Actuar correctamente cuando estoy siendo observado” de la dimensión Consigo; “Trabajar con muchos alumnos todos los días”, “Falta de material en la enseñanza” y “Sentirse bajo presión gran parte del tiempo” de la dimensión Tarea; y “Si cada alumno obtiene lo que necesita” de la dimensión Impacto de la Tarea. Estas pruebas pueden estar asociadas a que los estudiantes practicantes que realizaban práctica docente hasta 6 meses, poseían mayor tiempo de experiencia docente fuera del ámbito de la graduación (Tabla 1). Ya que, la experiencia como docente tiende a alterar el tipo de preocupación de los responsables por la práctica pedagógica en el ambiente escolar (Fuller, 1969; Rickard & Knight, 1997).

Los estudiantes consideran la práctica docente como un momento importante en la formación profesional para construir y desarrollar sus conocimientos para constituirse como profesor. Pero se destaca que la Práctica Docente también es una disciplina dentro del currículo de su formación, la cual precisa ser aprobada para concluir el curso de graduación y seguir adelante en su carrera. Por lo tanto, es comprensible que los estudiantes-practicantes se preocupen en obtener una evaluación favorable de su enseñanza, sea tanto por parte del profesor orientador de la práctica, como de los alumnos y demás profesionales que trabajan en la institución que recibe la práctica docente.

Otro aspecto que interfiere en la evaluación de la percepción de las preocupaciones pedagógicas, es el control del grupo en el que estudiante está realizando la práctica docente. Porque mantener el orden de la clase es un parámetro representativo en la evaluación del orientador de la práctica docente para analizar el desempeño del estudiante-practicante. Así como también, es un factor importante para que el estudiante se sienta cómodo en su papel docente, como es relatado por los estudiantes practicantes en el indicador “sentirse mejor en el papel de profesor” de la dimensión consigo (Tabla 3).

Por otro lado, si el estudiante se siente mejor en el papel de profesor, de cierta forma se evidencia que éste ya posee el control general de la situación de enseñanza. Así, en ese momento el estudiante-practicante podrá colocar el foco de su atención en cuestiones relacionadas a los contenidos asociados a la enseñanza y al impacto de enseñar. En este sentido, a pesar de que los estudiantes describan que existen preocupaciones consigo, los practicantes pueden informar preocupación con asuntos relacionados al impacto de enseñar. Por lo tanto, se observa que existe la posibilidad de que los estudiantes tengan una visión más reflexiva de su práctica de enseñanza, entendiéndola de forma más compleja y no estratificada, comprendiendo que la función principal en la práctica docente para ser profesor está asociada a la contribución de las acciones pedagógicas para el aprendizaje de los alumnos.

Al considerar la perspectiva presentada, se constata que los estudiantes-practicantes poseen una construcción sólida sobre los fundamentos pedagógicos que conforman su propuesta de enseñanza. Desde este punto de vista, cuando los estudiantes-practicantes expresaron sus preocupaciones, relataron los puntos que entienden como finalidad propia de la educación, o sea, las preocupaciones “ideales”, como describe Behets (1990).

Al evaluar los resultados de los indicadores de la dimensión impacto, se constató que las preocupaciones presentadas en

el modelo teórico de Fuller y Brown (1975) no obedecieron la perspectiva evolucionista de la teoría de las preocupaciones pedagógicas. Se constató que los resultados de la dimensión impacto tuvieron características más coherentes al respecto de la formación del estudiante-practicante de la graduación, en la cual el espacio determinado de la acción docente, los tiempos de formación y las relaciones personales son tan significativas como los contenidos disciplinares, para la conformación de la sensibilidad sobre la especificidad de la acción educativa en la escuela (Gariglio, 2010).

Cuando evaluada la dimensión tarea, fue observado que el tema que trataba sobre la rutina e inflexibilidad del día a día de la enseñanza, fue el único indicador que demostró un elevado índice de alta preocupación. Este resultado puede estar relacionado a la dificultad del estudiante-practicante para lidiar con aspectos que no dependen solamente de su acción, sino de un conjunto complejo de acciones y actores. Obviamente, aprender a cambiar esa rutina de la enseñanza o entender que la rutina de enseñar puede llegar a tener aspectos positivos, precisa de un proceso de formación continuo, que siempre estará en un estado de equilibrio inestable (al cambiar de trabajo, al cambiar las directivas, al cambiar el currículo, etc.). O sea, la rutina y la inflexibilidad del día a día dependen de las “cuestiones contemporáneas”, las cuales están relacionadas a las condiciones sociales del contexto de la práctica docente (Smith & Sanche, 1993).

CONCLUSIÓN

A pesar de las limitaciones metodológicas de estudios de esta naturaleza, se concluye que el número de interrogantes que presentaron asociación significativa en las dimensiones consigo e impacto de la tarea no fueron suficientes para interferir en los resultados de la evaluación general de las dimensiones. Estas

evidencias resaltan la necesidad de evaluar las preocupaciones de los estudiantes practicantes no sólo de forma evolutiva en relación al tiempo de práctica docente. Se entiende que el tiempo de experiencia en la enseñanza es una variable a ser considerada, pero no la única. Existen variables relacionadas al espacio social que interfieren en la acción docente, como las características curriculares de la práctica docente y las relaciones que son establecidas entre los supervisores, orientadores de práctica, alumnos y demás actores escolares, que también pueden influenciar en el desarrollo profesional del estudiante durante el tiempo de práctica docente. Así, se constata la necesidad de considerar estos factores a la hora de analizar las preocupaciones pedagógicas de los estudiantes, para así contribuir en la construcción del conocimiento del estudiante en la disciplina Práctica Docente, la cual debe ser considerada como fundamental en la formación docente.

Otro aspecto a resaltar es el hecho de que la mayoría de los estudiantes-practicantes tuviera experiencia docente fuera de la práctica docente curricular, lo que puede haber contribuido para el menor índice de preocupación con la dimensión tarea. En este sentido, pueden indicarse dos consideraciones. La primera corresponde con la teoría de las preocupaciones de Fuller, la cual indica la evolución de las preocupaciones en relación al tiempo de experiencia docente. Siendo que el docente, con el pasar del tiempo, pasa a preocuparse con el impacto de la tarea, y no apenas con la tarea, con la cual ya posee cierto dominio. La segunda consideración está asociada al potencial existente de los saberes de la experiencia docente que los estudiantes poseen antes de cursar la práctica docente, los cuales pueden enriquecer el espacio de la práctica docente y el aprendizaje colectivo en la disciplina Práctica Docente.

La preocupación con los aspectos “externos” que influyen las actividades del profesor, relacionadas a la tarea (trabajar con grupos numerosos, escasez de materiales y presión exter-

na), indican la importancia de los profesores colaboradores y supervisores de la universidad frente a la práctica docente. Así, se comprende que la reflexión de los profesores (de la escuela y de la universidad) puede colaborar en la construcción del aprendizaje de capacidades y competencias relacionadas a la interacción y resolución de situaciones importantes en la formación docente.

Otro abordaje relevante relacionado a las evidencias de este estudio, se relaciona al hecho de que los estudiantes tengan preocupación desde el inicio de su carrera con cuestiones vinculadas al impacto de su tarea de enseñanza, la cual demuestra la presencia del sentido pedagógico y social de su acción y formación docente. Además de esto, la preocupación con el impacto de la tarea merece atención de los orientadores y supervisores de práctica docente, pues esta dimensión puede ser reflejo del sentimiento idealizado por los estudiantes. De hecho, la acción docente del estudiante practicante precisa de ayuda y orientación, porque muchas veces puede ser motivo de frustración, por cuenta de los resultados de una práctica docente puntual. Bien como, los estudiantes practicantes, normalmente, poseen poca experiencia para lidiar con las diversas demandas del enseñar.

REFERENCIAS

1. Barone, T., Berliner, D.C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton. (Eds.). *Handbook of research on teacher education*. (pp.1108-1149). New York: Macmillan.
2. Behets, D. (1990). Concerns of Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
3. Bogges, T., McBride, R., & Griffey, D. (1985). The concerns of physical education student teachers: A developmental view. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4 (3), 202-211.

4. Coates, T., & Thoresen, C.E. (1974). Research and Development Memorandum, n. 123. Teacher anxiety: A review with recommendations. Agency National Institute of Education, Washington, United States (April), 1-30.
5. Farias, G.O., Folle, A., Both, J., Saad, M.A., Teixeira, A.S., Salles, W.N., & Nascimento, J.V. (2008). Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. *Motriz*, 14 (3), 310-319.
6. Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
7. Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K.J. Rehage. (Ed.) *Teacher Education: The seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, (pp.25-52). Chicago: University of Chicago Press.
8. Gariglio, J. Â. (2010). O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, 32 (2-4), 11-28.
9. George, A. (1978). Measuring self, task, and impact concerns: A manual for use of the Teacher Concerns Questionnaire. University of Texas. R & D Center for Teacher Education, Austin. (p.1-79)
10. Hill, M.M., & Hill, A. (2000). Investigação por questionário. Lisboa: Síbaló.
11. Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.) *Vida de professores*. (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
12. Loch, M.R., Bruno, G.B.M., Oliveira, E.S.A., & Nascimento, J.V. (2005). Preocupações pedagógicas e profissionais de formandos em Educação Física do sul do Brasil. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 10 (80), 1-7.
13. Matos, Z., Gomes, P.B., Graça, A., & Queirós, P. (1991). A valorização dos problemas em situação de estágio: preocupações dos estudantes-estagiários e formadores. In J. Bento, & A. Marques. (Eds.). *As Ciências do Desporto na Escola*. (pp.357-367). Porto: FCDEF.
14. McBride, R. (1986). A comparative analysis of the experienced vs. the novice teacher of physical education: Fuller's model revisited. In: *Annual Meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, Cincinnati.
15. McBride, R., Bogges, T., & Griffey, D. (1986). Concerns of inservice physical education teachers as compared with Fuller's concern model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 149-156.

16. Rikard, G., & Knight, S. (1997). Obstacles to Professional Development: Interns' Desire to Fit in, Get Along, and Be Real Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 440-453.
17. Silva Piovani, V. G., & Both, J. (2011). Asociaciones entre el sexo de estudiantes de Educación Física de Uruguay y las preocupaciones pedagógicas en la práctica docente. In: *Anales de la IV Convención Internacional de Actividad Física y Deporte*, Havana, Cuba.
18. Silva Piovani, V. G., Both, J. & Nascimento, J. V. (2012). Preocupaciones pedagógicas de los estudiantes-practicantes de Educación Física de diferentes domicilios sociales de Uruguay. *Movimento*, 18 (4), 77-98.
19. Smith, D.L., & Sanche, R.P. (1993). Interns' personally expressed concerns: A need to extend the Fuller model? *Action in Teacher Education*, 15, 36-41.
20. Wendt, J., & Bain, L. (1989). Concerns of preservice and inservice physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 177-180.
21. Wendt, J.C., Bain, L.L., & Jackson, A.S. (1981). Fuller's Concerns Theory as Tested on Prospective Physical Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, Introductory, 66-70.
22. Zounhia, K., Hatziharistos, D., & Emmanouel, K. (2004). Teaching Concerns of Greek Physical Education Student Teachers. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 11 (2), 73-88.

Recepción 12-07-2013
Aprobación: 01-12-2014