

# Preocupaciones pedagógicas de los estudiantes-practicantes de Educación Física de diferentes domicilios sociales de Uruguay

*Verónica Gabriela Silva Piovani\**

*Jorge Both\*\**

*Juarez Vieira do Nascimento\*\*\**

**Resumen:** El objetivo del estudio fue analizar las preocupaciones pedagógicas de los estudiantes-practicantes de dos cursos de formación de profesores uruguayos de Educación Física. El instrumento de investigación utilizado estuvo compuesto por: cuestionario socio-demográfico, la "Escala de Preocupaciones Pedagógicas del Profesor" y tres preguntas abiertas relacionadas a las preocupaciones pedagógicas. Para verificar posibles asociaciones entre las variables investigadas, se utilizó el test chi-cuadrado y análisis de contenido de las repuestas a las preguntas abiertas. Los resultados revelaron que los estudiantes-practicantes poseían mayor preocupación con el impacto de la enseñanza y consigo mismo, que con la tarea de enseñar.

**Palabras-clave:** Capacitación. Pedagogía. Educación Física. Pasantías.

## 1 INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica es un proceso social que posee gran relación con la cultura escolar y no puede ser desconsiderada en las investigaciones que buscan analizar la intervención pedagógica de

---

\*Licenciada en Educación Física. Universidad de la República (UDELAR). Montevideo, Uruguay. Magíster en Educación Física por la Universidad Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: veropiovani@hotmail.com

\*\*Profesor del Departamento de Educación Física. Centro de Educación Física y Deporte. Universidad Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. E-mail: jorgeboth@yahoo.com.br

\*\*\*Profesor del Departamento de Educación Física. Centro de Desportos. Universidad Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: juarezvn@cds.ufsc.br

profesores. Por tanto, las preocupaciones pedagógicas y los factores que interfieren en la relación teoría y práctica necesitan ser estudiados con el sentido de contribuir en la formación y desarrollo profesional de los profesores. De este modo, las investigaciones sobre las preocupaciones pedagógicas (FULLER, 1969; FULLER; BROWN, 1975; GEORGE, 1978) han buscado mejorar la acción docente, considerando que el papel de los profesores es fundamental para generar reflexiones sobre la enseñanza, así como para proporcionar posibles cambios en el perfeccionamiento de la labor docente.

Las preocupaciones pedagógicas son alteradas, de acuerdo al momento de la carrera en el cual los profesores se encuentran (FARIAS *et al.*, 2008). De hecho, las demandas de ser profesor pueden producir, principalmente en los docentes menos experimentados, preocupaciones relacionadas a diferentes aspectos pedagógicos. Se destaca que las preocupaciones son centradas en el propio profesor (¿Cómo realizar la actividad? ¿Cómo seré capaz de evaluar?...), o dirigidas a los alumnos (¿Cómo enseñar un tema para que los alumnos entiendan mejor el contenido? ¿Cómo ayudar a un alumno que no logra determinado aprendizaje?), y son referenciales para la experiencia docente (AVALOS; CARLSON; AYLWIN, 2004).

Al proponer un modelo teórico evolutivo sobre las preocupaciones de los profesores, Fuller (1969) describe tres momentos importantes en el proceso de formación del profesor: fase anterior a ser profesor (Pre-Teaching), fase de entrada o inicio en la función docente (Early Teaching) y fase posterior al inicio de la función docente (Late Teaching).

La fase anterior a ser profesor comprende la primera experiencia con la enseñanza (antes de la práctica docente), en la cual no hay preocupaciones relacionadas al convertirse en profesor, debido al bajo número de involucramiento de los estudiantes con el acto de enseñar y mayor compromiso con la adquisición de conocimientos sobre el trabajo docente. La fase de entrada o inicio en la función docente se vincula al comienzo de la práctica docente, caracterizada por la presencia de las preocupaciones consigo mismo.

En esta fase pueden ser observadas distintas preocupaciones, como las preocupaciones encubiertas (*covert concerns*) y las preocupaciones evidentes (*overt concerns*). Las preocupaciones encubiertas se manifiestan en situaciones más informales (entrevistas, seminarios,...), y tienen relación con el papel del practicante en la unidad donde ocurre la práctica docente. Por otro lado, las preocupaciones evidentes estarían relacionadas con el grupo de práctica y el papel del practicante como profesor.

La última fase está asociada al momento posterior al inicio del trabajo docente, en la cual el estudiante 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 enfatiza que tales preocupaciones son inversas a aquellas que acontecen en la fase de entrada o inicio en la función docente, en la cual los logros personales, la evaluación de los pares y demás miembros de la comunidad escolar, son foco de preocupación.

Posteriormente al modelo teórico de Fuller (1969), Fuller y Brown (1975) propusieron tres estadios evolutivos de preocupaciones. La progresión de los estadios se inicia con las preocupaciones de sobrevivencia (consigo mismo), para en un segundo momento dirigirse hacia las preocupaciones vinculadas a la tarea y con el pasar del tiempo, concentrarse con el impacto de la acción docente.

Un aspecto a destacar es que cualquier cambio profundo en las preocupaciones se reflejará en el cotidiano de clase, comprendiendo también, una acción constructiva cuando se centra en las tareas y desafíos de los docentes. Además de esto, el proceso de formación docente requiere del contacto con nuevas situaciones que amplían la interacción con los alumnos, con los pares y demás miembros de la comunidad escolar. En ese contexto, los comportamientos y demandas iniciales de estudiantes-practicantes estarán relacionados, predominantemente, a las preocupaciones consigo mismo. En el momento que tales preocupaciones son superadas, el estudiante pasará a tener preocupaciones con la calidad

de las tareas realizadas, así como con el impacto de la acción docente (WENDT; BAIN; JACKSON, 1981). Sin embargo, es preciso considerar el contexto en el cual fue desarrollada la presente conceptualización sobre las preocupaciones pedagógicas, la cual fue realizada con estudiantes-practicantes de magisterio de los Estados Unidos a fines de la década de los 60 y en los años 70. Esto explica que estudios realizados posteriormente, no se correspondieran con las tres dimensiones propuestas por Fuller y Brown (1975) (McBRIDE; BOGGESS; GRIFFEY, 1986; WENDT; BAIN, 1989). Consecuentemente, es necesario atender al contexto cultural de las prácticas docentes y las características personales relacionadas a la experiencia con la docencia, porque estas actividades son influenciadas por dichos factores (MEEK; BEHETS, 1999). Sumado a esto, se debe considerar el número escaso de trabajos relacionados a las preocupaciones pedagógicas en la práctica de la Educación Física y realidad latinoamericana, siendo que la mayoría se concentran en países europeos y los Estados Unidos.

En relación a las etapas de desarrollo profesional, Huberman (1995) plantea que las preocupaciones surgen de la interacción de los procesos de crecimiento personal, de adquisición de competencias y eficacia en la enseñanza, así como del proceso de socialización profesional. Específicamente, en el primer año de experiencia en la escuela, los estudiantes, frecuentemente, se sienten incapacitados para asumir la responsabilidad de las tareas escolares, por presentar pocas habilidades pedagógicas (BARONE *et al.*, 1996). De esta forma, considerando las características de la formación de nuevos profesores, el objetivo del estudio fue analizar las preocupaciones pedagógicas de los estudiantes-practicantes de dos cursos de formación de profesores uruguayos de Educación Física, procurando verificar el nivel de asociación de las preocupaciones pedagógicas con el domicilio social de los mismos.

## 2 MÉTODO

### 2.1 DISEÑO

El estudio se caracteriza como descriptivo exploratorio, de corte transversal, con abordaje cuantitativo y cualitativo de los datos. El corte transversal se debe a que los datos fueron recolectados durante un único momento. Por otro lado, el abordaje cuantitativo ofreció al estudio, indicadores y tendencias observables, mientras que el abordaje cualitativo permitió encontrar valores, creencias, representaciones, hábitos, actitudes y opiniones, o sea, focalizarse en las particularidades y especificidades de los grupos sociales en cuestión. En la combinación de ambos abordajes es posible obtener resultados con una importante validez externa como interna (SERAPIONI, 2000). Se destaca que la unión de estos abordajes de investigación favorece el entendimiento más profundo del objeto de estudio evaluado. Mientras que la metodología cuantitativa puede auxiliar en la evaluación de un grupo grande, comprendiendo el fenómeno en una perspectiva macro organizacional, la metodología cualitativa puede profundizar las informaciones constatadas en la metodología cuantitativa, por su característica de abordar las especificidades de los fenómenos estudiados.

### 2.2 MUESTRA

Luego de la autorización de los dirigentes de las cuatro instituciones uruguayas responsables por la formación de profesores de Educación Física, los estudiantes-practicantes vinculados a los campus de Montevideo, Paysandú y Maldonado de la Universidad de la República (UDELAR) y de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) en la ciudad de Montevideo, fueron invitados a participar de la investigación, de acuerdo a las características de la muestra utilizada, de tipo intencional. Frente a la baja adhesión a la investigación de los estudiantes-practicantes del campus Maldonado de la UDELAR y de la ACJ, el estudio contempló solamente a los estudiantes-practicantes de los Institutos Superiores de Educación

Física (ISEF) de los campus de Montevideo y de Paysandú de la UDELAR. El campus de Montevideo se encuentra en la ciudad capital, con una concentración urbana de 1.305.082 habitantes y el campus de Paysandú está localizado en una ciudad al noroeste del país, que posee 76.429 habitantes. De este modo, la comparación de los contextos de oferta de los dos cursos es justificada, por el hecho de que la población de Montevideo es aproximadamente 17 veces mayor que la población de Paysandú. Así también, es importante recalcar que los estudiantes que frecuentan el campus de Paysandú provienen de diferentes regiones del país, mientras que el campus de Montevideo recibe estudiantes residentes del propio departamento o de regiones más cercanas al mismo.

El número de estudiantes que ingresan por año a cada campus es de 70, siendo que el currículo de la licenciatura en Educación Física se compone de cuatro años, el número de estudiantes aproximado en cada campus es de 240 alumnos. El currículo de la disciplina "Práctica Docente I" (PRADO I) es común en los tres institutos que ofertan la Licenciatura en Educación Física de la UDELAR, existiendo un espacio de coordinación en conjunto entre los docentes titulares de la disciplina.

Los participantes del estudio cursaban la disciplina "PRADO I" en el año lectivo 2010 y realizaban práctica docente en Educación Inicial y Primaria, la cual corresponde a los dos primeros años y posteriores seis años de alfabetización, siendo anterior a la Educación Secundaria. Participaron de la investigación 111 estudiantes-practicantes (59 del campus Montevideo y 52 del campus Paysandú), siendo 66 hombres (59,46%) y 45 mujeres (40,54%) con una media de edad de 23,15 años (desvío padrón de 2,5 años).

### 2.3 INSTRUMENTO

El instrumento utilizado en la recolección de datos fue compuesto por: cuestionario socio-demográfico (sexo, edad, año del curso que está matriculado, naturaleza de la escuela donde realiza práctica, nivel de experiencia con la Educación Física, entre otras), "Escala de Preocupaciones Pedagógicas del Profesor" (Teacher's

Concerns Questionnaire) (GEORGE, 1978; MATOS *et al.*, 1991) y tres preguntas abiertas relacionadas a las preocupaciones pedagógicas.

El cuestionario socio-demográfico fue utilizado con la intencionalidad de caracterizar a los sujetos de la muestra.

La versión portuguesa de la "Escala de Preocupaciones Pedagógicas del Profesor" fue validada por Matos *et al.* (1991), la cual está constituida por 15 preguntas distribuidas en las dimensiones: Consigo Mismo, Tarea e Impacto. Antes de la recolección de datos, se realizó la traducción y re traducción del instrumento con experts de las lenguas portuguesa y española que actúan en un Instituto de Lengua Portuguesa localizado en la ciudad de Montevideo. Además de esto, fue evaluado el nivel de consistencia del instrumento traducido para el español-uruguayo, cuyo coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,79, considerado razonable según la clasificación de Hill y Hill (2000).

Las tres preguntas abiertas buscaban informaciones cualitativas sobre la percepción de los estudiantes frente a las preocupaciones pedagógicas, como: "¿Qué son para ti las preocupaciones pedagógicas?"; "¿Cuáles serian tus preocupaciones pedagógicas?"; y "Considera que las preguntas anteriores están dentro de lo que serian tus preocupaciones pedagógicas, si o no, justifique su respuesta".

## 2.4 ANÁLISIS DE DATOS

En el análisis de los datos, se utilizó la ecuación de ponderación de Farias *et al.* (2008) para la categorización de los datos de las dimensiones de la "Escala de Preocupaciones Pedagógicas del Profesor" de Matos *et al.* (1991). En la secuencia, fue empleado el test chi-cuadrado para grupo único, para verificar la tendencia de representatividad de la muestra de estudiantes-practicantes que compusieron la muestra de los campus universitarios de Montevideo y Paysandú de la UDELAR.

También, fue utilizado el test chi-cuadrado para verificar las diferencias significativas entre las características sociales de los estudiantes-practicantes y las variables socio-demográficas, bien como del constructo de las preocupaciones pedagógicas. En todos los análisis fue utilizado el programa estadístico SPSS, versión 15.0, teniendo como valor mínimo de significancia un p-valor menor o igual a 0,05.

Las preguntas abiertas fueron utilizadas para complementar las informaciones reveladas en el análisis estadístico, siendo que las respuestas de los participantes fueron analizadas por medio del análisis de contenido (BARDIN, 2010). Durante el mismo fueron analizados los conceptos que aparecieron con mayor frecuencia entre las respuestas de los estudiantes a las tres interrogantes colocadas y las posibles relaciones con el domicilio social. De este modo se establecieron unidades de análisis, que se desprendieron de las tres cuestiones colocadas y complementaron el análisis junto a los datos estadísticos y subsidios teóricos utilizados.

### **3 PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

El análisis de contenido de las respuestas a las preguntas abiertas reveló tres unidades de análisis: a) Tipo de preocupaciones en general y diferencias según domicilio social; b) Percepción general sobre la "Escala de Preocupaciones del Profesor" y diferencias según domicilio social y c) Significado dado a las preocupaciones pedagógicas. La presentación, desarrollo y discusión de las evidencias encontradas dentro de las mismas, fue efectuada en conjunto con el análisis cuantitativo de los datos y el referencial teórico de base.

Los resultados cuantitativos evidenciaron un equilibrio de la representatividad de la muestra ( $p=0,51$ ), siendo 53,2% de los estudiantes-practicantes del campus de la ciudad de Montevideo y 46,8% eran del campus de la ciudad de Paysandú.



Al analizar el domicilio social de los participantes (ciudad donde está localizado el campus universitario de la UDELAR) con los aspectos socio-demográficos de la formación inicial de los estudiantes-practicantes de Educación Física (Tabla 1), se constató que las variables: Año de Curso de Graduación ( $p<0,01$ ), Tiempo de Práctica ( $p<0,01$ ), Otra Formación Académica ( $p=0,03$ ), Trabaja y Estudia ( $p<0,01$ ), Experiencia en la Enseñanza de Educación Física ( $p=0,02$ ) y Tiempo de Experiencia en la Enseñanza de Educación Física ( $p<0,01$ ) demostraron asociaciones significativas.

**Tabla 1-** Características socio-demográficas de los estudiantes-practicantes considerando el domicilio social (ciudades).

Aspectos Socio-Demográficos	Ciudades		P
	Montevideo (%)	Paysandú (%)	
<b>Sexo</b>			0,23
Masculino	54,2	65,4	
Femenino	45,8	34,6	
<b>Faja Etaria</b>			0,71
20 a 22 años	47,5	51,0	
23 años o más	52,5	49,0	
<b>Año de Curso</b>			<0,01
Tercer año	71,2	96,2	
Cuarto año	28,8	3,8	
<b>Tipo de Escuela</b>			0,69
Urbana Común	23,7	27,1	
Práctica	76,3	72,9	
<b>Turno de la Práctica Docente</b>			0,10
Matutino	66,1	50,0	
Vespertino	33,9	50,0	
<b>Grupo de Práctica Docente</b>			0,17
Inicial y Primer Nivel	44,1	31,4	
Segundo y Tercer Nivel	55,9	68,6	
<b>Tiempo de Práctica Docente</b>			<0,01
5 a 6 meses	87,7	---	
7 a 8 meses	12,3	100,0	
<b>Posee Otra Formación Inicial</b>			0,11
No	72,4	85,4	
Sí	27,6	14,6	
<b>Posee Otra Graduación</b>			0,03
No	74,6	90,4	
Sí	25,4	9,6	
<b>Trabaja y Estudia</b>			<0,01
No	6,9	64,0	
Sí	93,1	36,0	
<b>Experiencia en la Enseñanza de Educación Física</b>			0,02
No	16,9	36,0	
Sí	83,1	64,0	
<b>Tiempo de Experiencia</b>			<0,01
1 año	53,1	90,6	
2 años o más	46,9	9,4	
<b>Total</b>	53,2	46,8	0,51

La mayoría de los estudiantes-practicantes de ambos cursos de graduación relataron estar en el Tercer Año de graduación, no poseer otra graduación, tener experiencia con la enseñanza de Educación Física, además de tener hasta un año de experiencia en la enseñanza de Educación Física. Al mismo tiempo, los estudiantes-practicantes de Paysandú representó el mayor grupo de sujetos que estaba en el Tercer Año de Graduación (96,2%), no poseían otra graduación (90,4%) y tenían un tiempo máximo de experiencia, de un año con la enseñanza de Educación Física (90,6%). Mientras tanto, los estudiantes-practicantes de Montevideo poseían mayor índice de experiencia en la enseñanza de Educación Física fuera del espacio ofrecido por la disciplina "PRADO I" (83,1%). Esto puede estar vinculado a que Montevideo posee 17 veces más población que Paysandú y es la capital del país, lo cual puede explicar la existencia de mayores oportunidades de empleo.

En relación a las diferencias representativas entre los cursos de graduación, se observó que la mayoría de los estudiantes-practicantes era:

\*Montevideo: Los estudiantes trabajaban y estudiaban al mismo tiempo (93,1%) y realizaban (en el momento del estudio) práctica docente curricular por un período de 5 a 6 meses (87,7%).

\*Paysandú: Los estudiantes no trabajaban mientras estudiaban (64,0%) y realizaban (en el momento del estudio) práctica docente curricular por un período de 7 a 8 meses (100,0%).

En relación a las preocupaciones pedagógicas de los estudiantes-practicantes investigados (Tabla 2), se constató mayor preocupación con las dimensiones consigo mismo (47,3%) e impacto (66,4%) y baja preocupación con la dimensión tarea (49,1%). Investigaciones realizadas con estudiantes-practicantes y profesores de Educación Física brasileiros (LOCH *et al.*, 2005; FARIAS *et al.*, 2008), portugueses (MATOS *et al.*, 1991) y griegos (ZOUNHIA; HATZIHARISTOS; EMMANOUEL, 2004), demostraron resultados similares. Tales evidencias se contraponen a la evolución de las preocupaciones pedagógicas apuntada por Fuller (1969) y

Fuller y Brown (1975). Los autores describen que, en el ejercicio de la profesión docente, las preocupaciones evolucionan de consigo mismo, para la tarea, llegando finalmente, al impacto de la tarea.

Sobre la dimensión consigo mismo, se observó que cinco de cada 10 estudiantes-practicantes investigados (47,3%) relataron alta preocupación pedagógica, lo que puede estar asociado a las preocupaciones personales con la formación docente y las condiciones en las cuales era realizada la práctica docente (Tabla 2). Con menor frecuencia, en relación a la unidad de análisis: a) Tipo de preocupaciones en general y diferencias según domicilio social, los estudiantes investigados apuntaron algunas preocupaciones concernientes a la situación de la práctica docente, específicamente sobre la formación docente y la carga horaria del curso de graduación.

No poder dedicarle el tiempo suficiente a la práctica docente, ya sea por trabajo o por exigencias propias del ISEF, dada su gran carga de materias. Poco tiempo de clase de EF en la escuela. Grupos de trabajo dentro de la unidad de práctica docente escolar, muy numeroso (4 alumnos por unidad). (Montevideo, participante 01).

Mis preocupaciones pedagógicas serían encontrar o buscar distintos mecanismos o estrategias para que mi docencia se desarrolle y mejore cada vez más y así crezca mi conocimiento y aprendizaje de la materia y todos sus aspectos (Paysandú, participante 107).

Así también, otro aspecto relatado por los estudiantes-practicantes se refirió a la auto-evaluación de la actuación en la práctica docente, bien como a la valorización de los alumnos pertenecientes a los grupos donde ocurrían las prácticas docentes. Se subraya que el modelo teórico de Fuller (1969) apunta este tipo de preocupación con la auto-evaluación, solamente en la fase posterior al inicio de la carrera docente.

**Tabla 2** - Nivel de las preocupaciones pedagógicas de los estudiantes-practicantes considerando el domicilio social (ciudades).

Ciudades	Preocupaciones Pedagógicas			P
	Baja (%)	Media (%)	Alta (%)	
<b>Consigo Mismo</b>				0,93
Montevideo	32,2	22,0	45,8	
Paysandú	31,4	19,6	49,0	
Total	31,8	20,9	47,3	
<b>Tarea</b>				<0,01
Montevideo	62,7	30,5	6,8	
Paysandú	33,3	49,0	17,6	
Total	49,1	39,1	11,8	
<b>Impacto</b>				0,33
Montevideo	20,3	13,6	66,1	
Paysandú	11,8	21,6	66,7	
Total	16,4	17,3	66,4	

Por otro lado, las preocupaciones con el impacto de la intervención pedagógica y aspectos sociales del acto de enseñar también fueron mencionadas. Las mismas se relacionan con las características de las instituciones en las cuales los estudiantes-practicantes estaban vinculados, la situación social de las familias de los alumnos, los saberes que necesitan ser repasados a los alumnos, la coherencia entre lo que es enseñado y el contexto social del alumno, la coherencia entre la teoría y la práctica, la responsabilidad y la ética del docente.

El contexto, las experiencias previas, su nivel intelectual, y el de su familia. (Montevideo, participante 15).

Para mí la preocupación más grande es la diferencia que se da cuando aprendemos la teoría de cómo dar una clase, a la realidad de cómo dar una clase. (Paysandú, participante 68).

La conexión real entre la teoría y la práctica, entre el discurso y la puesta en práctica [...]. (Montevideo, participante 21).

Entorno social del niño (familia, barrio, etc.). (Paysandú, participante 91).

En este caso, se señala la característica reflexiva que los estudiantes dan a la práctica docente. Así como también, la preocupación por atender y escuchar las necesidades de los alumnos (impacto), tal como describe Arribas (2004) al analizar las preocupaciones escritas en los registros personales de las prácticas docentes de estudiantes-practicantes españoles de Educación Física. En relación a la dimensión impacto, tanto los profesores de Educación Física participantes del estudio de Farias (2000) como los estudiantes-practicantes uruguayos de esta investigación, resaltaron las preocupaciones relacionadas al aprendizaje de los alumnos y de los resultados de la intervención docente en el contexto escolar.

Así mismo, los estudiantes-practicantes uruguayos demostraron alta preocupación con el impacto, confirmando los resultados encontrados en investigaciones con estudiantes-practicantes norteamericanos (BOGCESS; McBRIDE; GRIFFEY, 1985). Estas evidencias confirman la necesidad de considerar el contexto socio-cultural de los estudiantes-practicantes (MEEK, 1996), tanto para los estudiantes que relataron mayor experiencia en la enseñanza de Educación Física (estudiantes-practicantes de ISEF-Montevideo) como aquellos que relataron tener menor tiempo de experiencia (estudiantes-practicantes de ISEF-Paysandú) (Tabla 1). Además de esto, se indica la importancia de la complementariedad de los abordajes cuantitativos y cualitativos para analizar la complejidad de la enseñanza, incluidas las preocupaciones pedagógicas y aspectos socio-demográficos de los estudiantes-practicantes (BOGCESS; McBRIDE; GRIFFEY, 1985; McBride, 1993).

Al considerar el domicilio social de los estudiantes-practicantes (Tabla 2), se constató que la dimensión tarea ( $p < 0,01$ ) obtuvo asociación significativa. Mientras que la mayoría de los estudiantes-practicantes de ISEF-Montevideo poseía baja preocupación pedagógica (62,7%), la mayoría de los estudiantes-practicantes de ISEF-Paysandú relató media (49,0%) y alta (17,6%) preocupación pedagógica con la tarea de enseñar. Se destaca que las demás dimensiones, consigo mismo ( $p = 0,93$ ) e impacto ( $p = 0,33$ ) no demostraron asociaciones significativas.

Vinculado a lo anterior y a la primera unidad de análisis (Tipo de preocupaciones en general y diferencias según domicilio social), los estudiantes-practicantes concentraron sus respuestas en algunos indicadores concernientes a las dimensiones tarea e impacto, mencionando los métodos y estrategias de enseñanza, la significancia del aprendizaje, la selección de los contenidos coherentes y las relaciones entre docente-alumno-institución.

Principalmente, mis preocupaciones pedagógicas giran en torno a la calidad de la enseñanza, la adecuación de las propuestas a la edad, contexto y persona, el vínculo que se establece entre los alumnos y el docente [...]. (Montevideo, participante 14).

Son: los métodos de enseñanza que utilizan los docentes a la hora de pararse frente a un grupo, como se relaciona con ellos y las técnicas y estrategias que busca y se preocupa por buscar para mejorar su aprendizaje. (Paysandú, participante 108).

En cuanto a las diferencias encontradas en el tipo de preocupaciones entre los estudiantes de los campus, los estudiantes-practicantes de ISEF-Paysandú, diferente de los colegas de ISEF-Montevideo, manifestaron enfrentar problemas relacionados a la infraestructura, disponibilidad de materiales y la gran cantidad de alumnos matriculados en las escuelas donde realizaban práctica docente. Esto, es algo similar a lo indicado por una parte menor de los estudiantes-practicantes del estudio de Arribas (2004), los cuales declararon considerar la infraestructura como condicionante de las prácticas de enseñanza de Educación Física.

La falta de infraestructura en las escuelas para poder llevar a cabo una práctica, como afrontar una escuela solo. (Paysandú, participante 66).

La falta de recursos didácticos es una de las notorias entre otras como infraestructura. (Paysandú, participante 78).

En general, fue observada baja preocupación con la tarea por los estudiantes investigados, aunque los estudiantes-practicantes de ISEF-Paysandú hayan demostrado estar más preocupados con las acciones pedagógicas que los colegas de ISEF-Montevideo. Estos resultados pueden estar asociados a que la mayoría de los estudiantes-practicantes de Montevideo manifestó trabajar en buenas condiciones materiales en las escuelas de práctica, mientras que los estudiantes-practicantes de Paysandú describieron enfrentar problemas con las condiciones materiales, para asegurar un ambiente adecuado para la práctica de enseñanza. Además de esto, los estudiantes-practicantes de Montevideo poseen mayor tiempo de experiencia con la enseñanza de la Educación Física, lo que puede influenciar la menor preocupación con las tareas de enseñanza; encontrándose esto en concordancia con la teoría de Fuller y Brown (1975), en relación a la evolución del tipo de preocupaciones según el tiempo de experiencia docente.

Sobre la segunda unidad de análisis: b) Percepción general sobre la "Escala de Preocupaciones Pedagógicas del Profesor" y diferencias según domicilio social, la mayoría de los estudiantes-practicantes de ISEF-Paysandú y Montevideo concuerda que las cuestiones contemplan asuntos relacionados a los problemas enfrentados en la práctica pedagógica, específicamente aquellos relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física. Sin embargo, algunos estudiantes-practicantes de ISEF-Montevideo destacaron que el instrumento no contempla aspectos más generales de la educación y pedagogía, concentrándose solamente en indicadores relacionados al acto de enseñar. Al respecto, se entiende que algunos de los estudiantes de Montevideo analizaron la "Escala de Preocupaciones Pedagógicas del Profesor" desde un posicionamiento reflexivo y crítico de la práctica docente (BARBOSA-RINALDI, 2008), entendiendo que la misma debe atender tanto, a los aspectos vinculados al acto de enseñar, como a los aspectos contextuales más generales que la influncian.

En este sentido, el carácter cerrado de la "Escala de Preocupaciones Pedagógicas del Profesor", quizás ofrezca

limitaciones para evaluar las preocupaciones pedagógicas de los estudiantes-practicantes. Muchos de los estudios encontrados (BEHETS, 1990; MATOS *et al.*, 1991; McBRIDE, 1993; MEEK, 1996; HYNES-DUSEL, 1999) sugieren la combinación de enfoques en la investigación y/o la necesidad de construir nuevas formas de evaluar las preocupaciones pedagógicas, que tengan en cuenta el contexto de las prácticas docentes, el proceso de socialización que se produce durante las mismas y la influencia de los profesores orientadores (supervisores y colaboradores) en los estudiantes (CAPEL *et al.*, 2011).

Finalmente y relacionado a lo anterior, la tercera unidad de análisis: c) Significado dado a las preocupaciones pedagógicas, los investigados comprenden a las mismas como todas las circunstancias o problemas que pueden surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizando aspectos relacionados a las metodologías de enseñanza y los procedimientos didácticos adoptados. También, algunos estudiantes-practicantes destacaron que las preocupaciones pedagógicas están asociadas al sentido y la finalidad de la educación, bien como a las ideologías existentes en el proceso educativo.

Para mi las preocupaciones pedagógicas hacen referencia a las cuestiones de la educación en general y a los sujetos en particular. Cuestiones que pueden hacer referencia al entorno socio-cultural de las instituciones educativas, que debería plantearse y desarrollarse en los programas y proyectos educativos, es decir, se cuestiona el "por qué" de la educación. Así las preocupaciones pedagógicas orientarán nuestro proceso de enseñanza y nuestro proceso de aprendizaje. (Montevideo, participante 09).

Mi parecer sobre el tema; son las cuestiones que hacen al alcance que tiene o no la educación, cuestiones como ¿para qué se educa? ¿Y qué contenidos estamos transmitiendo a la hora de educar? (Paysandú, participante 63).



En este punto se comprende que los estudiantes se apropiaron de un abordaje de formación de la práctica docente reflexiva, en el cual los estudiantes tienen la posibilidad de analizar y reflexionar de forma crítica el contexto de la práctica y a partir de ello, elegir los procedimientos, técnicas y métodos apropiados para la situación de enseñanza y aprendizaje. De este modo, se reconoce a los estudiantes como sujetos de conocimiento y que el contexto social, político, cultural y económico de la práctica no puede ser desconocido (RINALDI-BARBOSA, 2008).

Finalmente, a pesar de las diferencias encontradas en las preocupaciones pedagógicas con la dimensión tarea, tales evidencias no alteraron el nivel de preocupación pedagógica de la dimensión impacto, lo que es similar al modelo teórico de Fuller (FULLER, 1969; FULLER; BROWN, 1975), pero no contempla la fase de desarrollo profesional (HUBERMAN, 1995) en la cual se encuentran los estudiantes-practicantes.

#### **4 CONCLUSIONES**

Las evidencias encontradas en este estudio confirman parcialmente las proposiciones del modelo teórico de Fuller sobre la predominancia de preocupaciones consigo mismo y con la tarea en la fase de práctica docente curricular y en el inicio de la carrera docente. De hecho, los estudiantes-practicantes uruguayos manifestaron alta preocupación pedagógica consigo mismo y con el impacto de la enseñanza de Educación Física.

Al considerar el domicilio social de los estudiantes-practicantes, se constató que los estudiantes de ISEF-Montevideo presentaron mayor porcentual de baja preocupación con la tarea que los estudiantes de ISEF-Paysandú. Tales resultados parecen estar asociados a los aspectos socio-demográficos y a la experiencia de enseñanza de los estudiantes-practicantes de Paysandú, los cuales manifestaron menor tiempo de experiencia de práctica de docencia en Educación Física, además de relatar las carencias de las condiciones de trabajo en los locales de práctica docente curricular.

El análisis cualitativo de los datos reveló que las preocupaciones pedagógicas de los estudiantes-practicantes están más asociadas a la dimensión impacto, donde aspectos contextuales vinculados a la práctica docente (características socio-culturales y económicas de las escuelas, familias y alumnos) comprenden el foco de atención de los estudiantes-practicantes.

De modo geral, los resultados del abordaje cuantitativo-cualitativo no confirman la perspectiva evolutiva de las preocupaciones pedagógicas del modelo teórico de Fuller, considerando que cuestiones relacionadas al impacto y consigo mismo ya se presentaron en los primeros años de la carrera docente. Al mismo tiempo, los estudiantes-practicantes manifestaron mayor preocupación en relación a los aspectos pedagógicos y no propiamente a la didáctica de la enseñanza, lo que puede estar relacionado al contexto donde ocurre la práctica docente en la actualidad, el cual incide de forma relevante en las funciones que los futuros docentes tendrán que desarrollar en su día-a-día.

Las investigaciones futuras sobre las preocupaciones pedagógicas necesitan considerar las cuestiones contextuales específicas de la práctica docente. Además de esto, se sugiere contemplar los motivos de preocupación de los estudiantes-practicantes para mejor comprender la formación docente y el papel de la práctica docente curricular en el desarrollo de las competencias pedagógicas para la enseñanza de Educación Física.

**Preocupações pedagógicas dos estudantes-estagiários de Educação Física de diferentes endereços sociais do Uruguai**

**Resumo:** O objetivo do estudo foi analisar as preocupações pedagógicas dos estudantes-estagiários de dois cursos de formação de professores uruguaios de Educação Física. O instrumento de pesquisa esteve composto por: questionário sócio-demográfico, a "Escala de Preocupações Pedagógicas do Professor" e três questões abertas relacionadas às preocupações pedagógicas. Para verificar possíveis associações entre as variáveis investigadas, utilizou-se o teste qui-quadrado e a análise de conteúdo das respostas às questões abertas. Os resultados encontrados revelaram maior preocupação dos estudantes-estagiários uruguaios com o impacto do ensino e consigo próprio do que propriamente com a tarefa de ensinar.

**Palavras-chave:** Capacitação. Pedagogia. Educação Física. Estágios.

**Teacher's concerns of Physical Education trainees from different social address of Uruguay**

**Abstract:** The purpose of this study was to analyze the teacher's concerns of student trainees of two Physical Education degrees from Uruguay. The research instrument was composed by: a social-demographic questionnaire, "The Teacher's Concerns Questionnaire" and three open questions related to the teacher's concerns. For verifying possible associations between the variables investigated, were used the chi-square test and the contain analysis of the answers of the open questions. The results revealed student-trainees had more concern with impact of teaching and self, than with the task of teaching.

**Keywords:** Training. Pedagogy. Physical Education. Internships.

## REFERENCIAS

ARRIBAS, Teresa Lleixá. El practicum en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física: expectativas docentes y mirada crítica de los estudiantes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 71-87, jan./abril. 2004.

AVALOS, Beatrice; CARLSON, Beverley; AYLWIN, Pilar. La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? **Publicaciones/Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL**, mar. 2004. Disponible en: <<<http://www.eclac.cl/ddpe/publicaciones/sin-sigla/xml/7/19597/INSERPROFE.pdf>>>. Acceso en: 22 ago. 2012.

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, set./dez. 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARONE, T.; BERLINER, D. C.; BLANCHARD, J.; CASANOVA, U.; MCGOWAN, T. A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In: SIKULA, John; BUTTERY, Thomas; GUYTON, Edith. **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 1108-1149.

BEHETS, Daniel. Concerns of Preservice Physical Education Teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 10, n. 1, p. 66-75, oct. 1990.

BOGGESS, Teresa; McBRIDE, Ron; GRIFFEY, David. The concerns of physical education student teachers: A developmental view. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.4, n.3, p.202-211, apr. 1985.

CAPEL, Susan; HAYES, Sid; KATENE, Will; VELIJA, Philipa. The interaction of factors which influence secondary student physical education teachers' knowledge and development as teachers. **European Physical Education Review**, Chester, v.17, n.2, p. 183-201, 2011.

FARIAS, Gelcemar Oliveira. **O percurso profissional dos professores de educação física: rumo à prática pedagógica**. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; FOLLE, Alexandra; BOTH, Jorge; SAAD, Michél; TEIXEIRA, Anderson; SALLES, William; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p.310-319, jul./set. 2008.

FULLER, Frances. Concerns of Teachers: A developmental Conceptualization. **American Educational Research Journal**, Washington, v.6, n.2, p.207-226, mar., 1969.

FULLER, Frances; BROWN, Oliver. Becoming a teacher. *In*: REHAGE, Kevin; RYAN, Kevin. **Teacher Education: The seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago: University of Chicago, 1975. Pt. 2, p. 25-52.

GEORGE, Archie. **Measuring self, task, and impact concerns: A manual for use of the Teacher Concerns Questionnaire**. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, Education Annex, University of Texas at Austin, 1978.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **Investigação por questionário**. Lisboa: Síbalo. 2000.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

HYNES-DUSEL, Joanne Margaret. **Physical Education student teacher concerns**. *Physical Educator*, Urbana, v. 56, n.1, p. 33-48, Late Winter, 1999.

LOCH, Mathias; BRUNO, Giancarlo; OLIVEIRA, Elusa Antunes de; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Preocupações pedagógicas e profissionais de formandos em Educação Física do sul do Brasil. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 10, n.80, Enero. 2005. Disponible en: << <http://www.efdeportes.com/efd80/brasil.htm>>>. Acceso en: 22 ago. 2012.

MATOS, Zélia; GOMES, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. A valorização dos problemas em situação de estágio - preocupações dos estudantes-estagiários e formadores. *In*: BENTO, Jorge; MARQUES, António. **As Ciências do Desporto na Escola**. Porto: FCDEF, 1991. p.359-367.

McBRIDE, Ron. The TCQ-PE: An adaptation of the teacher concerns questionnaire instrument to a physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, v.12, n. 2, p.188-196, jan. 1993.

McBRIDE, Ron; BOGGES, Teresa; GRIFFEY, David. Concerns of inservice physical education teachers as compared with Fuller's concern model. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.5, n. 3, p. 149-156, apr. 1986.

MEEK, Geoffrey. The teacher concerns questionnaire with preservice physical educators in Great Britain: Being concerned with concerns. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.16, n.1, p.20-29, oct. 1996.

MEEK, Geoffrey; BEHETS, Daniel. Physical education teachers' concerns towards teaching. **Teaching and Teacher Education**, Champaign, v.15, p.497-505, 1999.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.187-192, 2000.

WENDT, Janice; BAIN, Linda. Concerns of preservice and inservice physical educators. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.8, n. 2, p. 177-180, jan. 1989.

WENDT, Janice; BAIN, Linda; JACKSON, Andrew. Fuller's Concerns Theory as Tested on Prospective Physical Educators. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 0, n. 0, p. 66-70, apr. 1981.

ZOUNHIA, Katerina; HATZIHARISTOS, Dimitris; EMMANOUEL, Kostas. Teaching Concerns of Greek Physical Education Student Teachers. **Studies in Physical Culture and Tourism**, Poznań, v. 11, n. 2, p. 73-88, 2004.

Agradecimientos: Los autores de este trabajo agradecen a los profesores responsables por la disciplina de "Práctica Docente I" de los cursos de Educación Física de Uruguay, los cuales autorizaron la investigación, bien como, colaboraron en la recolección de datos. Además, los autores agradecen a la señora Blanca Piovani Cervetto por el apoyo logístico en la recolección de datos.

Financiación: Programa Convenio CAPES-UDELAR Docentes

Endereço para correspondência:

Verónica Gabriela Silva Piovani

Rua Piaui, 1374 - Apartamento 402

Bairro: Centro

Londrina - Paraná - Brasil.

Cep: 86020-390

Recebido em: 27-09-2011

Aprovado em: 03-10-2012

